Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques
UMR 8019 Centre national de la recherche scientifique - Lille 1

LES PRISONS POUR MINEURS

CONTROVERSES SOCIALES
PRATIQUES PROFESSIONNELLES
EXPERIENCES DE RECLUSION

Rapport final - Juillet 2011

sous la direction de
Gilles Chantraine

Équipe de recherche

Gilles CHANTRAINE (CLERSÉ, UMR CNRS 8019 / Université de Lille 1)

Gaëtan CLIQUENNOIS (FNRS / Université catholique de Louvain-la-Neuve)

Abraham FRANSSEN (CES, Facultés universitaires Saint-Louis)

Grégory SALLE (CLERSÉ, UMR CNRS 8019 / Université de Lille 1)

Nicolas SALLEE (IDHE, UMR CNRS 8533 / Université Paris Ouest Nanterre)

David SCHEER (Centre de recherches criminologiques ULB067 / Université Libre de Bruxelles)

Recherche réalisée avec le soutien de :

- la *Mission de recherche « Droit et Justice »*
- la *Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.*

Université Lille1 Sciences et Technologies
Faculté des Sciences Économiques et Sociales
Université Lille 1 - F-59655 Villeneuve d'Ascq Cedex
Tél. +33 (0)3 20 43 66 40 | Fax. +33 (0)3 20 43 66 35
clersé-direction@univ-lille1.fr | http://clersé.univ-lille1.fr/spip
cnrs

Remerciements

En préambule à ce rapport, nous adressons notre sincère reconnaissance à la fois aux jeunes détenu-e-s et aux professionnel-le-s exerçant en détention, ainsi qu'à l'ensemble des acteurs qui nous ont accordé leur confiance et ont pu et su nous faire partager leurs expériences, leurs pratiques, leurs doutes et leurs difficultés. Si le respect de l'anonymat nous empêche de les remercier individuellement et nommément, nous tenons à assurer de notre gratitude celles et ceux sans qui cette recherche n'aurait pu se dérouler dans d'aussi bonnes conditions. Les directions AP et PJJ, ainsi que les responsables de l'Éducation nationale et des UCSA au sein des établissements concernés, ont grandement facilité la conduite de cette étude, sur le plan pratique comme par le respect pour l'indépendance des chercheurs qu'elles ont manifesté.

Nous remercions la mission de recherche « Droit & Justice », la DAP et la DPJJ, ainsi que leurs « pôles recherche » respectifs, pour la confiance accordée à notre équipe.

Cette étude a par ailleurs bénéficié d'échanges fructueux avec plusieurs collègues que nous saluons ici chaleureusement : Antoinette Chauvenet, qui a participé aux premières élaborations et discussions autour du projet ; Olivier Milhaud, pour son observation affutée du fonctionnement du Poste central d'information dans un EPM et sa participation concrète à la rédaction du chapitre « Observer/Affecter » ; Brice Champetier, qui a entamé ce travail avec nous et nous a transmis de nombreux documents relatifs à situation belge.

Sans pouvoir les nommer toutes et tous, nous remercions également les collègues qui, lors de rencontres scientifiques organisées par le GERN, le GSPR, le CRID&P ou encore l'ENAP, ont discuté des versions préliminaires de différentes sections de ce rapport.

Enfin, merci à Sophie Goyat et Dominique Mosbah, secrétaires du CLERSE, pour leur aide administrative.

Sigles, acronymes, abréviations

AMOTMJ : Agence de Maîtrise d'Ouvrage des Travaux du Ministère de la Justice
AP : Administration Pénitentiaire
APIJ : Agence Publique pour l'Immobilier de la Justice
BGD : Bureau de Gestion de la Détention
BTS : Brevet de Technicien Supérieur
BVerfG : *Bundesverfassungsgericht* (Cour constitutionnelle fédérale)
CAE : Centre d'Action Éducative
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
CD&V : Christen-Democratisch & Vlaams
CDH : Centre Démocrate Humaniste
CDU : Christlich-Demokratische Union Deutschands
CEF : Centre Educatif Fermé
CER : Centre Educatif Renforcé
CFG : Certificat de Formation Générale
CGT : Confédération Générale du Travail
CIDE : Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CJD : Centre pour Jeunes Détenus
CNDS : Commission Nationale de Déontologie de la Sécurité
CNT : Confédération Nationale du Travail
CPI : Centre de Placement Immédiat
CPU : Commission Pluridisciplinaire Unique
CRI : Compte-Rendu d'Incident
CRID&P : Centre de Recherche Interdisciplinaire sur la Déviance et la Pénalité
CSU : Christlisch-Soziale Union Deutschlands
DAP : Direction de l'Administration Pénitentiaire
DML : Demande de Mise en Liberté
DPJJ : Direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
EN : Éducation nationale
ENAP : Ecole Nationale d'Administration Pénitentiaire
ENPJJ : Ecole Nationale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse
EPM : Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs
ERIS : Équipes Régionales d'Intervention et de Sécurité
FDP : Freie Demokratische Partei
FO : Force Ouvrière
FSU : Fédération Syndicale Unitaire
GENEPI : Groupement étudiant national d'enseignement aux personnes incarcérées
GERN : Groupement Européen de Recherches sur les Normativités

GRETA : GRoupement d'ETAblissements publics locaux d'enseignement
GSPR : Groupe de Sociologie Pragmatique et Réflexive
INCC : Institut National de Criminologie et Criminalistique
IPPJ : Institution Publique de Protection de la Jeunesse
ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique
LCR : Ligue Communiste Révolutionnaire
LDH : Ligue des Droits de l'Homme
LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances
LOPJ : Loi d'Orientation et de Programmation pour la Justice
MAG : Méthodologie de l'Analyse en Groupe
MAO : Musique Assistée par Ordinateur
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
MEMA : Mission Éducative en Maison d'Arrêt
NPA : Nouveau Parti Anticapitaliste
OIP : Observatoire International des Prisons
PCF : Parti Communiste Français
PCI : Poste Central d'Informations
PEP : Porte d'Entrée Principale
PIC : Poste d'Information Central
PIM : Présentation Immédiate Mineurs
PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse
PMJ : Personnes placées sous Main de Justice
PQR : Presse Quotidienne Régionale
PS : Parti Socialiste
QD : Quartier Disciplinaire
QM : Quartier Mineurs en maison d'arrêt
RD : Régimes Différenciés
RPE : Règles Pénitentiaires Européennes
RPS : Remise de Peine Supplémentaire
RRO : Recueil de Renseignements socio-éducatifs
SDK : Sous-direction des missions de protection et d'éducation (DPJJ).
SE-EPM : Service Éducatif en Établissement Pénitentiaire pour Mineurs
SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SEAT : Service Éducatif auprès des Tribunaux
SM : Syndicat de la Magistrature
SMPR : Service Médico-Psychologique Régional
SNPES : Syndicat National des Personnels de l'Education et du Social
SPD : Sozialdemokratische Partei Deutschlands
UCSA : Unité Consultative de Soins Ambulatoires
UMP : Union pour la Majorité Populaire
UNSA : Union Nationale des Syndicats Autonomes
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 1
SIGLES, ACRONYMES, ABREVIATIONS 3

INTRODUCTION GENERALE 11
OBJET ET QUESTIONS 13
METHODES 15

PREMIERE PARTIE : CONTROVERSES PUBLIQUES

CHAPITRE 1
LA « CONTROVERSE EPM » 25
1/ QUESTIONS/HYPOTHESES 31
2/ LE CORPUS EPM : PRINCIPES DE CONSTITUTION, CADRE D'ANALYSE ET PREMIER « TRI A PLAT » 37
2.1 Le corpus et ses sous-ensembles 37
2.2 Principes et critères de sélection/constitution 45
2.3 Le travail sur les concepts : êtres-fictifs, collections et catégories 47
2.4 Bref retour sur les lignes de fracture 56
2.5 Périodes et temporalités 58
3/ ÉLEMENTS D'ANALYSE SPECIFIQUES 62
3.1 Oublis, silences, discrétions 62
3.1.1 Régimes différenciés et modèles architecturaux 64
3.1.2 Une dé-sociologisation des représentations publiques 68
3.1.3 Discrétion et ambivalence du registre « humanitaire » 71
3.2 Registres et points d'appui argumentatifs 73
3.2.1 La place du registre économique 73
3.2.2 La relative faiblesse des points d'appui comparatifs dans l'espace et le temps 76
3.2.3 La marginalisation de la critique « abolitionniste » 80
3.3 Enjeux de qualification 82
3.3.1 Des camps, des colonies, des hôtels 82
3.3.2 Un État (peu) qualifié ? 85
3.3.3 Les EPM au cas par cas ? 87
3.3.4 Dénommer les « non adultes » 88
3.4 Enjeux de positions 89
3.4.1 Concurrences professionnelles et définitions des métiers 89
3.4.2 Une position sceptique/conquise ? Des EPM aux QM. 90
3.5 Affaires, épreuves, montées en généralité 94
3.5.1 Du syndrome « NIMBY » aux mobilisations collectives 94
3.5.2 Le suicide de « Julien » : une épreuve de confirmation 97

CHAPITRE 2.....103
LE DEBAT PUBLIC FRANÇAIS A LA LUMIERE DES SITUATIONS BELGE ET ALLEMANDE 103
1/ POINTS DE DEPART DE LA COMPARAISON 105
2/ APPROCHE TRANSVERSALE 110
2.1 Périodisation/Déroulement temporel.....110
2.2 Caractéristiques nationales.....117
2.2.1 Belgique : « saturation » et construction.....117
2.2.2 Allemagne : des faits divers à la querelle constitutionnelle.....121
2.3 Prendre la mesure de l'intensité de la controverse.....126
2.4 Acteurs/Arguments/Actions 130

SECONDE PARTIE : DES MINEURS EN MAISON D'ARRET

INTRODUCTION.....139
1/ L'ARRIVEE EN PRISON. DU CHOC A L'APPRENTISSAGE.....141
2/ Y ETRE SANS Y ETRE. LA PROBLEMATIQUE INTERVENTION DES EDUCATEURS EN DETENTION144
2.1 De l'ouverture d'une mission éducative en détention au recrutement du personnel, examen du malaise de la PJJ à intervenir en maison d'arrêt.....144
2.2 Une tension permanente entre « l'intérieur » et « l'extérieur » de la prison.....149
3/ COMMENT PRODUIRE DE L'ORDRE ? UN EXAMEN DU TRAVAIL DES SURVEILLANTS AU QUARTIER MINEURS ET DE SES EFFETS SUR L'EXPERIENCE DES JEUNES DETENUS 153
3.1 La gestion de l'ordre : une gestion de la tranquillité des surveillants 153
3.2 La gestion du groupe de détenus. Le jeune réduit à un risque potentiel 156
3.3 La vie en cellule. Galère, perte des repères temporels et stratégies d'adaptation.....160
3.4 La construction des trajectoires carcérales : une gestion par le mérite 166
3.5 La gestion de l'espace de détention et la catégorisation quotidienne des détenus 168
3.6 La violence de l'arbitraire. De l'inégalité entre les jeunes.....172
4/ DU JEU AUTOUR DES REGLES AUX REGLES DU JEU. QUAND LES SURVEILLANTS DU QUARTIER MINEURS REVENDIQUENT LA SPECIFICITE DE LEUR APPROCHE DES DETENUS 176
4.1 La souplesse dans l'application des règles, une condition de la paix en détention 177
4.2 Les relations entre surveillants et jeunes. De l'importance du « respect » au quotidien.....180
4.3 La proximité et le travail de relation. Une spécificité du travail avec les mineurs.....181
4.4 Être « strict » avec les jeunes : gestion de la tranquillité et mission « éducative ».....183
5/ EXAMEN DE LA ZONE DE TENSION ENTRE LES DIVERS PROFESSIONNELS DU QUARTIER MINEURS. LA MAINMISE DE L'ADMINISTRATION PENITENTIAIRE SUR L'ORGANISATION DES JOURNEES EN DETENTION.....188
5.1 Quand les surveillants perçoivent les sollicitations de l'équipe médicale comme une « contrainte ».....189
5.2 Les difficultés propres aux professeurs de l'Éducation nationale. Ou l'impossibilité d'une réelle prise en charge pédagogique 191
5.3 Aux frontières des professions d'éducateur et de surveillant. Des controverses autour de « l'éducation » des jeunes détenus 194

6/ CE QUE LA DETENTION FAIT AU TRAVAIL DES EDUCATEURS DE LA PJJ 200
6.1 Des divisions entre les éducateurs 200
6.2 Du regard vers l'extérieur à l'investissement de l'intérieur 202
6.3 De l'imposition de sens comme nécessité de s'écrouler. Les difficultés d'un travail éducatif « de fond » 209
CONCLUSION 217

TROISIEME PARTIE : LE MONDE SOCIAL DES EPM

CHAPITRE 1
SURVEILLER/OBSERVER 223
INTRODUCTION 223
1/ CONTROLE DES FRONTIERES, RITUEL D'ADMISSION ET PROCEDURE SPATIALISEE 229
2/ LE PCI ET LE CONTROLE GENERAL DES CIRCULATIONS 232
2.1 Le PCI, l'œil technologique du pouvoir ? 233
2.2 Ouvertures et fermetures visuelles 236
2.2.1 Substitution 236
2.2.2 Le double inversé du panoptisme à l'EPM « Agora » 238
3/ ENJEUX DE LA SURVEILLANCE ET DE LA DISSIMULATION 242
3.1 Espaces confidentiels 243
3.1.1 Cellule 243
3.1.2 Unité de vie 247
3.1.3 Parloirs 251
3.2 Les frontières négociées de la surveillance 253
3.2.1 Pôle socioculturel et éducatif 254
3.2.2 Pôle médical 256
4/ LE CAHIER ELECTRONIQUE DE LIAISON ET SES USAGES 260
4.1 Usages et non-usages du CEL 262
4.2 La nature des différentes observations. Ce que dit le CEL de la représentation pénitentiaire des jeunes détenus. 268
4.3 Le CEL comme un moyen de formation et de contrôle des agents pénitentiaires 275
CONCLUSION 278

CHAPITRE 2
AFFECTER/DIFFERENCIER 281
INTRODUCTION : « ETRE DANS LES CLOUS » OU « MARCHER SUR DES ŒUFS » ? 281
1/ LE FONCTIONNEMENT DES UNITES 290
1.1 Le quartier arrivants 292
1.1.1 Rituel d'admission et rencontre avec les différents professionnels 292
1.1.2 La prévention du suicide comme impératif et préoccupation majeure 295
1.2 L'unité « renforcée » (« stricte » ou « de transition ») 298
1.2.1 Opposition de la PJJ à l'ouverture d'une unité renforcée 299
1.2.2 Une unité disciplinaire ? 301
1.2.3 Place et sens de l'unité renforcée au sein des régimes différenciés 306

1.3 L'unité « générale » 308
1.4 Unité de « responsabilité » 311
2/ LES CPU : CONTROVERSES, CRITERES D'AFFECTATION ET RAPPORTS DE FORCE ENTRE INSTITUTIONS 317
2.1 Un rituel sous tension 320
2.2 Critères d'affectation 324
2.3 Protection et stigmatisation des faibles 332
CONCLUSION 338

CHAPITRE 3
EDUQUER/PUNIR 351
INTRODUCTION 351
1/ REGARDS CROISES SUR DES ESPACES PROFESSIONNELS EN TENSION 354
1.1 Quand les éducateurs justifient leur présence en détention. Peut-on penser une pénologie propre à l'EPM ? 354
1.1.1 La structuration des équipes éducatives 356
1.1.2 Controverses organisationnelles et théories de la peine. Les positions des éducateurs PJJ sur l'EPM 357
1.1.3 La construction d'une trajectoire socio-éducative individualisée : l'extériorité relative de l'intervention éducative 363
1.2 Produire l'ordre au quotidien : le métier de surveillant de prison 368
1.2.1 Le dialogue au cœur du métier, ou le choix de travailler en EPM 368
1.2.2 De l'imposition d'un « cadre » à la pratique du donnant-donnant 370
1.2.3 Du donnant-donnant à la mise à l'épreuve de l'autorité et du pouvoir : les surveillants « testés » quotidiennement à l'EPM « Agora » 375
2/ VERS UNE INDISTINCTION DES RÔLES PROFESSIONNELS ? 379
2.1 Visions du partanariat 379
2.2 De l'investissement de dispositifs d'extériorisation à l'EPM « Agora » à la pensée du binôme de l'EPM « Chartreuse » 384
2.3 L'investissement éducatif de la sanction ? 389
2.3.1 Commissions de discipline et transfert : une prérogative pénitentiaire 389
2.3.2 Mesures de bon ordre, réponses éducatives immédiates : diversifier le panel punitif 396
3/ CONCEPTIONS EDUCATIVES 403
3.1 L'éducation comme travail de responsabilisation des jeunes détenus 404
3.1.1 Faire « sentir » la prison 405
3.1.2 Le travail de responsabilisation à l'EPM et ses limites au quotidien 408
3.1.3 Critique de la responsabilisation 411
3.2 L'éducation comme socialisation comportementale 415
3.2.1 Socialisation par le conditionnement et suppléance familiale 416
3.2.2 La critique du comportementalisme au nom de la qualité du lien 419
3.3 L'éducation comme travail biographique 425
3.4 L'éducation comme art du « faire avec » 430
CONCLUSION 439

CHAPITRE 4

SOIGNER/INSTRUIRE 443
INTRODUCTION 443
1/ SOIGNER 445
1.1 Le secret professionnel, entre « contraintes légales » et « intérêt du patient » 448
1.1.1 Respecter le cadre légal du secret et de ses exemptions 449
1.1.2 Contre la stigmatisation, et pour l'instauration d'un cadre de confiance 451
1.1.3 L'extériorité radicalisée 453
1.2 Le secret professionnel à l'épreuve 457
1.2.1 (Délicates) exemptions légales au maintien du secret professionnel 458
1.2.2 Compromis quotidiens : transmettre des informations tout en ne disant presque rien 460
1.2.3 « Faire dire » 461
1.2.4 Du constat des « secrets de polichinelle » au « bon sens » du secret partagé 464
1.2.5 L'UCSA et la gestion des risques professionnels 468
1.3 La prévention du suicide 473
1.3.1 Un impératif qui concerne tout le monde 473
1.3.2 « Vrais » et « faux » suicidaires 476
2/ INSTRUIRE 479
2.1 L'Éducation nationale au sein des EPM, entre stabilité, fragilité et évolution 480
2.1.1 l'Education nationale au sein de l'EPM « Agora » : une place privilégiée négociée en amont 480
2.1.2 L'Education nationale au sein de l'EPM « Chartreuse » : du fiasco initial aux efforts d'évolution 488
2.2 Des objectifs pédagogiques et éducatifs… 491
2.2.1 "Réconcilier" les jeunes avec l'école 494
2.2.2 Individualiser les prises en charge et valider les formations pour voir au-delà de la détention 498
2.3 ... aux exigences sécuritaires 501
2.3.1 Le pôle scolaire comme lieu de possibilité d'émergence d'un mouvement collectif 502
2.3.2 La relative autonomie de l'Éducation nationale en matière de gestion des troubles au sein de l'EPM « Agora » : un système de sanctions informelles 505
2.3.3 L'autorité en question au sein de l'EPM « Chartreuse » 508
CONCLUSION 516

CONCLUSION GENERALE 519

BIBLIOGRAPHIE 525

INTRODUCTION GENERALE

Au sein du bâtiment administratif de l'EPM « Chartreuse », l'ethnographe, un jour de terrain comme un autre, traîne dans les couloirs. A gauche, le bureau de gestion de la détention (BGD), qui est aussi le bureau des éducateurs, avec sa cafetière commune. A droite, vingt mètres plus loin, la machine à café, prisée par les professionnels en pause. Entre les deux, les bureaux des chefs de service et directeur SEEPM, le bureau du responsable des enseignements, les bureaux du directeur AP, son adjointe et sa secrétaire, la salle de réunion, etc. Il suffit ainsi à l'ethnographe d'alterner savamment ses sources de caféine, tantôt cafetière commune, tantôt machine à café, pour être assuré de multiplier les contacts et les discussions informelles. Il blague avec un surveillant, vérifie le calendrier des CPU (« *on est en semaine paire ? je sais jamais* »), se tient au courant du dernier incident survenu dans telle ou telle unité, fait le point sur les arrivées en détention (« *lui, c'est la quatrième fois qu'il revient*, *y'a moyen de faire un bon entretien pour ton étude* » me prévient-on), se lance dans une grande discussion sur la personnalisation de l'offre scolaire à l'EPM, sourit en se remémorant la partie de baby-foot épique du midi à l'unité 4, s'intéresse mollement aux performances de l'équipe de foot locale, négocie un entretien futur avec un éducateur, écoute sagement un surveillant récitant sa prose syndicale et se plaindre du « *laxisme* » de la hiérarchie : « *les jeunes, ils font ce qu'ils veulent ici* ». Ce n'est pas la première fois que l'ethnographe entend ce refrain. Moment creux. L'ethnographe accompagne un éducateur fumer une cigarette à l'extérieur du bâtiment, à l'entrée de l'EPM, haut lieu stratégique des échanges informels (le chercheur qui ne fume pas ne sait pas ce qu'il rate). Il remonte ensuite, accepte un dernier café, « *vraiment le dernier car j'en ai déjà trop bu, merci* ». La routine se transforme progressivement en lassitude, en « saturation » comme on dit dans le jargon de la méthodologie qualitative : il va bien falloir, un jour ou l'autre, mettre un terme à ce « terrain » ; considérer que la qualité et la quantité des données sont suffisantes pour écrire le rapport. « *On est dans les temps, ça devrait le faire* » pense-t-il, ébauchant mentalement un rapide rétroplanning afin d'identifier tout ce qu'il reste à faire avant la finalisation du rapport en question. Puis il tente de se reconcentrer sur sa fin de journée : « *si je prends l'autoroute maintenant, je me retrouve dans les bouchons ; bon, allez, encore une demi-heure, trois-quarts d'heure max, et basta pour aujourd'hui* ».

L'ethnographe a bien fait d'attendre. Un chef de service PJJ déboule, furibond, dans le bureau du directeur. C'est la première fois qu'il le voit hors de ses gonds, lui qui est d'ordinaire si doux, calme et posé, tranchant avec l'ordinaire de la détention. « *Je viens d'avoir Mme B.* [juge des enfants] *au téléphone,* nous explique-t-il. *Véronique M. est en route pour l'EPM, elle vient de prendre 1 mois ferme. Mais j'ai dû lui expliquer qu'ils ont fait une grosse boulette : l'unité fille est déjà pleine,*

elles sont quatre en ce moment. Je sais pas ce qu'ils ont foutu au tribunal. Ils vont devoir la mettre chez les femmes à la maison d'arrêt de V. Quand je lui ai dit ça, tu sais ce qu'elle me répond ?! Tu sais ce qu'elle me dit ?! » « … Non… » « *Elle me dit qu'elle est hyper embêtée, que si elle avait su que l'EPM était plein, elle n'aurait pas prononcé une peine de prison ferme. Tu te rends compte ? Elle aurait pas prononcé de peine de prison ferme ! Ca veut dire quoi ?* ». L'ethnographe ne se rend pas encore bien compte, non ; il commence tout juste à réfléchir à « ce que ça veut dire ». Une avalanche de questions dans la tête, et une pensée déconfite pour cette jeune fille qui aurait pu ne pas aller en prison. Les juges des enfants ont une représentation différente de l'EPM et du quartier mineur (QM). Si le quartier mineur est pénologiquement identifié (le « *coup d'arrêt* »), le statut de l'EPM est beaucoup plus flou. Vient-il s'intercaler, au sein d'un continuum, entre le CEF et le quartier mineur, comme un maillon d'une chaîne CER — CEF — EPM — QM ? Est-ce, aux yeux de celles et ceux qui décident d'enfermer un jeune, une « *prison light* » ? Et si oui, en quoi consiste, précisément, une « *prison light ?* » ? Quant à l'ethnographe, après tant d'heures passées à observer, écouter, enregistrer, qu'en pense-t-il ? Détient-il une vérité qui doit ou devrait infléchir la « controverse EPM » ?

*

Souvent relégué dans les méandres d'une histoire ancienne, l'enfermement a volontiers constitué une variable d'ajustement dans le fonctionnement de la justice des mineurs en assurant la neutralisation des mineurs « dangereux », « incontrôlables », « insaisissables ». La réclusion est aujourd'hui au cœur des réformes successives de la justice des mineurs visant à rendre compatibles « éducation » et « répression », amendement personnel et sécurité collective. Part d'ombre de la démocratie, les prisons pour mineurs apparaissent comme l'antichambre d'un traitement judiciaire des mineurs délinquants orienté par la visée d'éducabilité de ces derniers. Extrémité d'un circuit judiciaire à l'issue duquel elle est censée endosser un rôle de « dernier recours », l'incarcération d'un jeune en quartier mineur (QM) était souvent justifiée, jusqu'à une date récente, comme marquant un « coup d'arrêt », avant la réinsertion du jeune dans l'éventail de structures organisationnelles « éducatives », des centres de milieu ouvert aux foyers éducatifs, ouverts ou fermés. La situation des jeunes au sein même du QM, dans cette optique, importe peu, tant que le « choc » subi lui permet de se relancer, « *comme un nageur qui s'aide du sol d'une piscine pour remonter à la surface* », selon l'image utilisée par un éducateur exerçant en centre de milieu ouvert. Peu d'observateurs osaient mettre en avant les capacités (re)socialisatrices de ce type d'enfermement, où dominent l'encellulement individuel massif et, au mieux, l'oisiveté et l'ennui. À cet égard, l'ouverture des établissements pénitentiaires pour mineur (EPM) change partiellement la donne, car les registres de légitimation de ces institutions récentes rompent avec la logique du strict « coup d'arrêt » pour insister au contraire sur l'objectif de « resocialisation ». Tout en restant bel et bien des prisons, les EPM sont structurés autour d'un objectif éducatif et resocialisant du délinquant juvénile, objectif qui serait palpable à tous les niveaux d'organisation, depuis son architecture et ses

« unités de vies » jusqu'au fonctionnement des salles de classes et des activités socio-éducatives. D'emblée, l'écart entre ces registres de légitimation interroge les rapports entre les controverses publiques et professionnelles qui donnent forme aux débats relatifs aux conditions d'acceptabilité (et/ou d'intolérabilité) sociale de l'incarcération des mineurs, comme il interroge les différences fonctionnelles entre les QM et les différents EPM. Saisir conjointement ces controverses publiques et le quotidien de la détention (avec ses routines et ses heurts), saisir les entrelacements de ces différents ordres de phénomènes sociaux (importation, exportation, déformation, distorsion des controverses dans et hors détention) constituent un objectif central de cette étude. Logiquement, celle-ci combine ainsi différentes méthodes sociologiques et articule, au sein de ce questionnement global, des questions et hypothèses distinctes.

Objet et questions

Une des caractéristiques remarquables de la mise en place et de la mise en œuvre des EPM est d'impliquer une diversité de métiers au sein d'un même dispositif d'intervention. Surveillants, éducateurs, mais également enseignants de l'Education nationale, psychologues, etc., sont ainsi amenés à agir simultanément et/ou successivement dans le cadre d'une même institution et vis-à-vis d'un même public. Cette diversité des métiers agissant au sein d'un même dispositif trouble les cloisonnements institutionnels et les lignes de démarcation professionnelles classiques. En effet, habituellement, chaque profession s'exerce dans le cadre d'une institution homogène : les éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse travaillent avec d'autres membres du personnel éducatif dans le cadre d'institutions de protection de la jeunesse, fonctionnant selon les normes, la culture et l'idéologie propres au champ protectionnel ; les surveillants pénitentiaires travaillent avec d'autres agents du système judiciaire dans le cadre d'institutions pénitentiaires ; le métier d'enseignant apparaît indissociablement lié au cadre institutionnel et organisationnel de l'école ; tandis que l'hôpital, comme institution centrale du système de santé, constitue le cadre d'intervention des personnels de soin. Chacune de ces professions et des institutions sont en principe guidées par des valeurs de référence et des normes spécifiques : les impératifs de la santé ne sont pas ceux de la sécurité, ceux de l'enseignement ne sont pas ceux de l'éducation, etc.

Depuis 2003 avec le retour des éducateurs de la de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) en détention, et plus encore depuis 2007 avec l'ouverture des EPM[1], est ainsi promue la valeur de la « pluridisciplinarité » dans la prise en charge des jeunes incarcérés, et notamment le rôle, aux côtés du service de surveillance pénitentiaire, des personnels éducatif, médical et enseignant dans le quotidien de la détention.

[1] Ces transformations étaient prévues par la loi d'orientation et de programmation pour la justice, dite « Perben 1 », du 9 septembre 2002.

Cependant, à la différence des membres de l'Éducation nationale et de l'Unité Consultative de Soins Ambulatoires (UCSA), qui disposent, en détention, de leurs propres lieux d'exercice spécifiques au sein de bâtiments clairement identifiés (le pôle santé, le pôle scolaire), les éducateurs PJJ, bien que disposant d'un bureau collectif dans la zone administrative, sont, davantage que les enseignants et le personnel soignant, appelés à travailler en collaboration directe et étroite, dans le quotidien de la détention (notamment au sein des unités de vie), avec les surveillants de l'Administration Pénitentiaire (AP). Partant, éducateurs et surveillants sont censés, selon le terme consacré dans la présentation formelle des EPM, travailler en « binôme » au sein des unités de vie, en alliant les principes sécuritaires portés par l'AP et la prise en considération de la personnalité des jeunes détenus dans l'action menée auprès d'eux, appelée de ses vœux par la PJJ. Ici, deux questions se posent d'emblée. En premier lieu, une question pratique de conciliation de ces deux objectifs de production de l'ordre en détention et de construction de trajectoires éducatives individualisées. Les surveillants doivent-ils assumer une part de la prise en charge éducative ? Les éducateurs doivent-ils se soucier des objectifs sécuritaires propres aux établissements pénitentiaires ? En second lieu, une question symbolique, liée à l'identité respective de ces deux administrations. La PJJ est en effet devenue une division autonome du ministère de la Justice (sous le nom d'Education Surveillée, devenue PJJ en 1990) au sortir de la Seconde Guerre mondiale, en s'émancipant de la tutelle de l'AP. En d'autres termes, non seulement ces deux administrations diffèrent dans leurs caractéristiques internes, mais elles se sont également construites en opposition. Dans ce cadre, selon de nombreux membres de la PJJ, l'intervention quotidienne des éducateurs à l'EPM signe l'abandon de l'ambition éducative de l'institution, qui se verrait à nouveau soumise aux principes répressifs du service pénitentiaire. La collaboration des éducateurs et des surveillants ne va pas du tout de soi. Les membres de chacun des deux corps professionnels, au quotidien de la détention, se trouvent engagés dans des stratégies de distinction et de différenciation vis-à-vis de ceux de l'autre administration, le principe du travail en collaboration nécessitant toutefois un certain aménagement des pratiques routinières et des principes directeurs de son identité professionnelle. De ce fait, la question qui nous semble primordiale n'est pas tant de savoir si la collaboration « *marche bien ou pas* », selon un questionnement régulier chez les membres de ces deux administrations, mais de découvrir les différentes formes concrètes que prennent les interactions qui se nouent au quotidien et d'interroger les représentations qui sous-tendent ces mises en forme concrètes. Dans le cas des EPM, notamment, il ne s'agit donc pas tant de se demander si le binôme existe « *vraiment* » ou non, mais de s'interroger sur les significations que les acteurs qui le composent lui donnent.

Pour ce qui concerne l'Éducation nationale et l'UCSA, le problème est à la fois semblable et différent. L'autonomie « spatiale » dont ils jouissent en détention se traduit-elle par une autonomie professionnelle renforcée ? Que fait la détention aux objectifs de soin, aux objectifs de (re)scolarisation ? Et, du côté des jeunes : comment gèrent-ils l'intense observation dont ils sont l'objet ? Quelles formes de subjectivation sont produites par l'*activation* pluridimensionnelle et pluri-professionnelle qui caractérise le gouvernement quotidien de la

détention ? Quelles formes de résistances émergent au creux de cette activation ? En d'autres termes, comment saisir leurs *expériences* de réclusion, en QM et en EPM ?

Méthodes

Cette recherche repose sur l'articulation et l'intersection inédites de plusieurs types d'enquête. Premièrement, un travail ethnographique mené au sein d'un QM et de deux EPM, que nous nommerons EPM « Chartreuse » et « Agora », en référence à l'architecture qui les caractérise et les distingue. Ce travail mêle observations directes, entretiens semi-directifs, discussions informelles et analyse documentaire. Deuxièmement, une analyse comparative des controverses publiques relatives aux prisons pour mineurs dans trois pays européens, doublée de l'analyse socio-informatique d'un corpus pour le cas français. Troisièmement, des analyses en groupe réunissant divers professionnels exerçant en EPM, selon une méthodologie formalisée et éprouvée dans le domaine des recherches sociologiques sur les transformations du champ pénal, mais jamais encore utilisé dans le domaine des prisons et, *a fortiori*, avec des professionnels travaillant dans des prisons pour mineurs. La combinaison de ces différentes méthodes confère à cette étude son originalité, rappelant que la sociologie de la prison peut et doit bénéficier des théories, méthodes et modes opératoires de la sociologie générale. Il s'agit donc d'une recherche essentiellement qualitative, parfois complétée, de manière circonstanciée, par quelques données quantifiées.

L'objectif de l'approche ethnographique était d'étudier la construction des trajectoires carcérales des jeunes détenus, d'analyser le travail des multiples professionnels qui interviennent quotidiennement en prison pour mineurs (EPM et QM), de comprendre l'affectation des jeunes à leur arrivée, la préparation de leur sortie, l'organisation de leur quotidien en détention et les différentes réunions ou commissions dont ils sont l'objet. Si, en effet, il y a un « avant » et un « après » prison, il y a également un « pendant » prison. C'est ce dernier qu'il s'agit ici de décortiquer, à la croisée d'une sociologie des institutions totales, d'une sociologie des professions et d'une sociologie des expériences carcérales. Pour cela, nous avons passé plusieurs mois à arpenter les couloirs de deux EPM et d'un QM, à observer les échanges entre professionnels, entre jeunes, entre professionnels et jeunes, à interroger les uns et les autres sur leurs pratiques, sur leurs vécus, en discutant informellement pendant leurs moments de pause ou en sollicitant des rendez-vous au préalable. Nos questionnements ont notamment porté sur le sens que prend, pour un jeune, son passage en prison, et ce sous l'angle de sa trajectoire singulière, qui est tout autant trajectoire de vie et trajectoire socio-pénale. Pour affiner notre analyse, nous nous sommes également attardés sur le point de vue des professionnels chargés du quotidien en détention, ainsi que sur la construction de la trajectoire socio-pénale des jeunes détenus. Nous avons alors rendu compte de la temporalité spécifique que constitue la prison pour les jeunes délinquants, d'une part au regard de ce qu'ils vivent entre les murs, d'autre part au regard de la place qu'occupe ce temps d'incarcération dans leur trajectoire singulière. A ce titre a été menée une analyse de l'organisation des prisons pour mineurs, de la reconfiguration des territoires professionnels que leur diversité

institutionnelle implique, des dispositifs de production de l'ordre et de conduite des conduites qui y sont mis en place, des interactions entre les jeunes et les professionnels qui s'y déploient, des trajectoires biographiques qui s'y construisent, des subjectivités qui s'y montrent, s'y brisent ou s'y cachent.

Conformément aux principes de l'analyse qualitative des pratiques de travail et des reconfigurations des territoires professionnels dans un cadre institutionnel en gestation, et pour saisir simultanément l'interaction entre ces pratiques professionnelles et la construction quotidienne des trajectoires individuelles d'enfermement, nous avons combiné, pour ce volet ethnographique, plusieurs méthodes d'enquête. Nous avons d'abord mené une série d'entretiens avec les éducateurs et les psychologues de la PJJ, avec les surveillants de l'AP, avec les membres des équipes de l'UCSA (psychiatres, psychologues, infirmiers, etc.), ainsi qu'avec les professionnels de l'Éducation nationale, les intervenants socioculturels, et toute autre catégorie de personnel participant, au quotidien, à la prise en charge des mineurs incarcérés. La méthode de l'entretien semi-directif a essentiellement permis de recueillir deux types d'informations sur les acteurs interrogés. D'une part, une grille d'entretien comportait des informations sur leurs actes quotidiens de travail, qui prennent sens dans la définition de « rôles » qui ne sont jamais totalement stabilisés, mais qui se construisent, au quotidien, dans l'interaction avec d'autres professionnels. D'autre part, des informations sur leur parcours professionnels et sur les diverses modalités de construction d'une « carrière », concernant tout à la fois leur trajectoire objective en termes de postes et de positions occupés, et le sens que cette trajectoire prend dans leur parcours biographique. En reconstruisant sociologiquement les motivations qu'ils se donnent, nous avons donc tenté de comprendre ce qu'ils engagent d'eux-mêmes en exerçant leur métier en EPM. Cette série a été complétée par des entretiens avec des mineurs incarcérés, non seulement pour saisir ce qu'ils pensent du travail des professionnels et ce qu'ils retiennent ou ce qu'ils rejettent de l'acte éducatif et/ou punitif qui leur est proposé, mais également pour reconstituer des « carrières d'enfermement » et des modes de subjectivation propres à des trajectoires individuelles spécifiques. Notre grille d'entretien comprenait donc des éléments relatifs à la biographie du jeune (situation familiale, scolarité, délinquance, prise en charge éducative et judiciaire) et des éléments relatifs au quotidien en détention (incarcération, organisation journalière, activités, relations avec les autres jeunes et les professionnels, relations avec l'extérieur, etc.). De plus, certains entretiens avec les jeunes avaient pour dessein d'interroger les pratiques et modes d'adaptation liées à l'espace carcéral en EPM. Pour ce faire, il a été demandé aux mineurs incarcérés de dessiner leurs lieux de vie, cette représentation constituant ainsi le départ d'une discussion sur les espaces dans chacun des EPM concernés.

D'une manière générale et concrète, nous avons eu recours à des entretiens tantôt formels (les entretiens étaient alors enregistrés puis intégralement retranscrits) et tantôt informels, avec les jeunes et les professionnels. Cette hybridité méthodologique prend son sens dans l'organisation même des structures dans lesquelles nous avons pénétré. Par exemple, l'organisation du quotidien en QM, basé sur un régime carcéral à « portes fermées » – les jeunes détenus passant une très grande majorité de leur temps enfermés en cellule – a rendu

impossible une collecte des données « sur le vif », tant de leurs vécus individuels que de la création collective de règles informelles au sein du groupe de jeunes, qui auraient pu nous mettre sur la voie de la construction quotidienne d'une « subculture dominée »[2]. Nous avons donc accédé à la parole des jeunes uniquement en entretien, situation sociale qui est aussi relation de pouvoir, pouvant être utilisée, consciemment ou non, comme une plate-forme de revendication ou d'allégeance à l'ordre carcéral, selon la manière dont est perçu le sociologue. C'est aussi pourquoi, à chaque fois où nous avons pu rencontrer les jeunes, pendant leurs quelques heures de sport et d'activités socioculturelles ou leurs départs en promenade, nous avons tenté de créer des liens de confiance avec eux – méthode qui s'est révélée payante au vu des nombreuses fois où les jeunes nous racontaient des anecdotes en nous demandant de ne surtout pas les répéter aux surveillants. Par ailleurs, l'extériorité relative du quotidien de la détention, au cœur de la démarche de travail des éducateurs, des professeurs et des personnels médicaux, rendait plus délicat l'engagement, avec eux, de conversations *in situ*.

En EPM, l'organisation du quotidien, entre activités, cours scolaires, accès aux soins et temps en commun, a permis de saisir la parole des jeunes « sur le fait ». Ainsi, de nombreuses discussions informelles, au détour d'une activité sportive à laquelle nous prenions part ou d'un repas collectif, ont facilité l'accès à la parole des mineurs incarcérés. Cependant, les entretiens semi-directifs formels n'y ont pas été négligés. Il en va de même concernant les différents professionnels rencontrés. Si nous avons passé de longues heures avec les éducateurs et/ou les surveillants, dans leur bureau, ou en repartant vers la gare à la fin de leurs journées de travail, pour des conversations souvent particulièrement riches, nous avons aussi pu assister à plusieurs reprises à des discussions engagées entre professeurs, notamment dans le bureau du responsable de l'unité d'enseignement de la maison d'arrêt ou au sein du pôle socio-éducatif en EPM. Nous avons également rencontré ces mêmes professionnels (ainsi que ceux que nous côtoyions moins quotidiennement, par exemple la psychologue affectée au quartier mineurs ou la hiérarchie pénitentiaire) lors d'entretiens formels ou lors des réunions de synthèse, appelées « Commissions Pluridisciplinaires Uniques » (CPU), où sont discutés, chaque semaine, les cas de quelques jeunes détenus, leur affectation, leur situation en détention, leur sortie éventuelle, etc. Quant aux surveillants, en première ligne dans la gestion quotidienne en QM et en EPM (ici, en partenariat avec les éducateurs), nous nous sommes retrouvés avec eux dans la majorité de nos temps d'observation, y compris pendant leurs pauses, dans leur bureau, situé dans l'une des ailes de détention en QM ou en unités de vie en EPM. Cela nous a permis d'engager, avec eux, des conversations plus informelles, mais non moins riches pour l'analyse sociologique. Signalons une situation spécifique pour le QM : l'érosion de l'effectif des surveillants, pendant l'observation[3], nous a empêché de solliciter, systématiquement et au préalable, des entretiens avec eux.

---

[2] Cette notion renvoie aux analyses de James C. Scott (2009 [1990]).

[3] Cette érosion est à la fois relative, le nombre de jeunes incarcérés au quartier mineurs augmentant sans que l'effectif des surveillants, de son côté, n'augmente ; et absolue, en raison de départs du quartier mineurs non

Les paroles recueillies, et que nous retranscrivons dans ce rapport, n'ont donc pas toutes le même statut. Si la création progressive de liens de confiance et la construction réfléchie de guides d'entretien pour chacun des acteurs interrogés a permis de contrôler les biais méthodologiques inhérents à chacune de ces situations de recueil des données, le lecteur devra garder en tête cette différenciation dans la collecte de notre matériau.

Lors des journées dans les institutions pénitentiaires, il nous a également été permis de visiter les lieux, de nous imprégner de l'atmosphère carcérale, de rencontrer et partager, bref de vivre le quotidien. L'ensemble des observations et des discussions informelles que nous avons pu relever ont été consignées dans des journaux de terrain. Ces traces écrites ont ensuite permis d'illustrer nos analyses et de multiplier les points de vue. En effet, lorsque nous étions deux chercheurs sur le même terrain, il a été possible de vivre et percevoir les mêmes évènements en des lieux et auprès de personnes différentes. Nous avons de surcroît multiplié les observations, en diversifiant les lieux et les scènes : du quartier « arrivants » et du parloir aux commissions de discipline et aux commissions d'application des peines, en passant par les entretiens entre les éducateurs et les mineurs incarcérés. Nous sommes alors entré dans le vif des pratiques quotidiennes de travail, au cœur des actes concrets qui sont accomplis chaque jour, des lieux qui sont investis, des objets qui sont utilisés et des interactions qui rythment les journées. En approfondissant le matériau recueilli en entretien, cette méthode a permis d'analyser les jugements et les arbitrages qui, en situation, guident l'action des professionnels qui interviennent dans les prisons pour mineurs. Considérant que les cadres de l'action de ces professionnels ne sont pas indépendants des débats sociaux qui entourent l'ouverture des institutions dans lesquelles ils évoluent, l'observation *in situ* a permis l'analyse effective des controverses que nous analyserons par ailleurs.

Nous avons également mené un travail spécifique sur les objets et documents qui équipent et mettent en forme les interactions quotidiennes et les trajectoires d'enfermement. Quatre types d'objets ont retenu notre attention. Premièrement, les objets qui coordonnent l'action des différents membres du personnel des EPM : les dossiers socio-éducatifs, les divers cahiers de coordination prévus dans le cahier des charges des EPM, le cahier électronique de liaison[4], etc. Deuxièmement, les objets qui établissent des connexions entre ce qui se joue en EPM et ce qui en est retenu à l'extérieur, que ce soit au tribunal pour enfants ou dans les services éducatifs qui assurent le suivi de la trajectoire des mineurs : les rapports qui viendront s'ajouter aux divers dossiers concernant les mineurs (rapports éducatifs, rapports d'incidents, etc.). Troisièmement, nous avons été attentifs aux documents écrits produits par les jeunes détenus eux-mêmes, telles les requêtes individuelles, ou même les textes de rap produits par les jeunes lors d'ateliers. Enfin, nous avons attaché une attention particulière à l'analyse des architectures

compensés, et de l'accumulation récente d'arrêts maladie (sur sept surveillants en poste, deux étaient en arrêt pendant notre observation).

[4] Le cahier électronique de liaison (CEL) est un outil interne de notes et de partage des informations relatives aux jeunes incarcérés. Voir le chapitre « Surveiller/Observer ».

des EPM (notamment les choix architecturaux et débats qui ont présidé à ce choix, etc.), ainsi qu'aux conceptions et à la gestion de l'espace pénitentiaire.

Parallèlement à ce volet « ethnographique » (volet qui, nous venons de le détailler, compte déjà plusieurs méthodes), nous avons mené deux « analyses en groupe », consistant en des entretiens collectifs réalisés à chaque fois avec un groupe de professionnels des deux EPM observés. La démarche supposait que l'analyse soit menée *par* les participants *avec* l'aide des chercheurs : il s'agit d'un travail réflexif mené en commun, à partir de la narration d'expériences vécues par les membres du groupe. En cela, le dispositif de l'analyse en groupe part des implications méthodologiques de la perspective constructiviste selon laquelle les problèmes et les enjeux doivent être appréhendés dans leur coproduction sociale entre des acteurs aux positions et aux points de vue divergents. Nous ne pouvons détailler ici les principes théoriques qui fondent la méthodologie des analyses en groupe[5] (MAG), et nous nous contenterons d'évoquer la manière dont elle s'est articulée concrètement aux autres méthodes. La MAG, appliquée à l'analyse sociologie du travail partenarial entre professionnels travaillant au sein des EPM et à l'analyse des controverses, incertitudes et rapports de force que ce partenariat suscite, a consisté à réunir, durant deux journées, une quinzaine de participants, représentatifs des différents acteurs pertinents selon la problématique concernée.

Pour investiguer la diversité et l'articulation des métiers et des rôles dans la prise en charge des mineurs en EPM, nous avons mis en œuvre une méthodologie d'analyse en groupe réunissant dans un premier groupe les professionnels de terrain de l'EPM « Chartreuse », dans un deuxième groupe ceux de l'EPM « Agora ». Chaque groupe était constitué, en sus des chercheurs (quatre chercheurs étaient présents lors de chaque analyse), d'un panel diversifié d'intervenants (enseignants, professeurs techniques PJJ, éducateur, médecin, surveillants, psychologue, etc.) choisis en fonction de leur catégorie professionnelle, en évitant autant que faire se peut la présence des supérieurs hiérarchiques (seuls les cadres-santé des UCSA ont résolument souhaité participer en propre, à la fois pour des raisons pratiques de gestion des effectifs au sein des UCSA[6], et pour des raisons, moins avouables, de contrôle de l'information). Pour constituer ces groupes, l'apport des chercheurs qui s'étaient préalablement rendus sur le terrain a été déterminante. Cela nous a permis non seulement de sélectionner, sur la base du volontariat, des professionnels intéressés par la recherche, mais également d'agir, durant l'analyse en groupe, dans un cadre de confiance et d'interconnaissance, fruit du travail d'immersion.

Un volet complémentaire s'appuie enfin sur une analyse comparative des controverses publiques relatives à l'emprisonnement des mineurs dans trois pays (France, Belgique, Allemagne) dans les années 2000. L'analyse du cas français repose sur une analyse socio-informatique, réalisée à l'aide du logiciel *Prospéro* (Chateauraynaud, 2003), d'un corpus de 571

---

[5] Voir Campenhoudt, Chaumont, Franssen (2005).

[6] Comptant sur la présence d'au moins deux membres de l'UCSA, il était néanmoins délicat d'exiger la présence d'infirmiers de terrain, en raison des effectifs restreints dont ils sont l'objet.

textes mettant en scène les EPM sur une période allant de novembre 2002 à mai 2011. Nous détaillerons dans la partie correspondante les principes de constitution et modalités de distribution de ce corpus, composé de cinq séries, associées à plusieurs types d'acteurs, d'arguments et d'arènes (« presse/médiatique », « officiel/étatique », « syndical/professionnel », « associatif/militant », « parlementaire/partisan »). Outre l'analyse de la controverse en soi, il s'agit par là de confronter, sur la base d'un matériau empirique original, le teneur des controverses publiques, exposée préalablement, avec celles des controverses professionnelles, telle que recueillie au plus près du terrain par l'ethnographie et par les entretiens en groupe. Nous pourrons ainsi mettre en relief des correspondances, mais aussi des écarts entre ces différents espaces de circulation des controverses. En définitive, le pari est d'engager simultanément une approche « par le bas » et une autre « par le haut », afin de saisir de manière compréhensive, au double sens du terme, le phénomène social EPM dans son ensemble.

Ensuite, le cas français bénéficiera d'un double éclairage étranger, à partir des situations belge et allemande. Nous avons ici procédé à une recherche documentaire « à la main » et « à l'œil nu » (brochures ministérielles, rapports d'activités, revues associatives, bulletins professionnels, tracts et communiqués de presse...) – ce qui était aussi une manière de tester les apports du logiciel – complétée par quelques calculs à partir de bases de données visant notamment à cerner la périodisation du débat public dans ces deux pays. Étant donné les similitudes frappantes entre les trois pays, surtout du point de vue des discours des protagonistes et des batailles symboliques auxquels ils s'attachent, il aurait été commode de se situer à un haut niveau de généralité en englobant les trois pays dans une même dynamique historique de grande ampleur. Dans ces deux pays également, une controverse visible et parfois intense s'est en effet nouée autour de la question de l'emprisonnement des mineurs. Cependant, si une telle lecture est tout à fait légitime, nous avons plutôt tâché, sans nullement prétendre à une description monographique, de mettre en relief les spécificités ou, du moins, les variations qui caractérisent l'Allemagne et la Belgique. Le volume imposant de ce rapport commandait de se limiter ici à l'essentiel ; le développement *in extenso* de l'exercice comparatif pourra être effectué ultérieurement.

*

Cette étude est composée de trois grandes parties. La première détaille les controverses suscitées par le « problème social » de l'incarcération des mineurs, d'abord en France, puis, dans un effort de comparaison ciblée, en Belgique et en Allemagne. Dans une deuxième partie, nous rendons compte du fonctionnement du QM. La troisième partie, particulièrement développée puisqu'elle constituait le cœur de l'appel à projets, est entièrement consacrée au monde social des EPM. Notre réflexion se structure autour des pratiques professionnelles et des modalités de gouvernement de la détention, selon quatre paires conceptuelles (Surveiller/Observer, Affecter/Différencier, Eduquer/Punir, Soigner/Instruire). Cependant nous serons également attentifs, au fil de l'analyse, à ce que ces modalités de gouvernement

produisent en termes d'expériences et de subjectivation de la part des premiers concernés par les EPM : les détenus.

PREMIERE PARTIE

CONTROVERSES PUBLIQUES

CHAPITRE 1
LA « CONTROVERSE EPM »

En septembre 2002, le nouveau gouvernement (UMP) récemment issu de l'alternance électorale fait adopter une « loi d'orientation et de programmation pour la Justice » (LOPJ du 9 septembre 2002, dite « Perben I ») prévoyant, entre autres mesures, la création d'établissements pénitentiaires spécialisés pour les mineurs. Ces établissements, d'abord dénommés EPSM puis rapidement EPM, sont présentés comme une véritable innovation, que ses promoteurs vantent comme d'autant plus remarquable que, sur le plan structurel, l'inertie est inhérente à la matière carcérale et que, sur le plan conjoncturel, il s'agit par là non seulement d'affirmer une politique carcérale ambitieuse, mais de la matérialiser de façon tangible. Dans le cadre de la compétition politique se joue là un coup symbolique : l'enjeu, pour ce nouveau gouvernement qui ne cache pas le credo sécuritaire de sa politique pénale et de sa conception de l'ordre social, est de projeter l'image d'un souci humaniste et d'un goût pour la réinsertion qui ne serait pas l'apanage de ses adversaires électoraux, lesquels ont d'ailleurs abandonné la loi pénitentiaire dont ils avaient promis l'adoption[7]. Ces établissements promettent en effet sinon d'en finir avec les « Quartiers Mineurs » (QM), avec lesquels ils devront cohabiter, du moins de proposer un nouveau modèle préférable à ces quartiers sur lesquels pèsent une réprobation quasi unanime. Le discours officiel célèbre ainsi la création future des EPM sous le signe de l'événement, de la singularité, de la modernité. Pourtant, ce projet est aussitôt critiqué, y compris dans sa prétention à la nouveauté et à l'audace, moins par l'opposition politique que par des professionnels de terrain et des observateurs extérieurs. De l'annonce de leur création en 2002 jusqu'à aujourd'hui, en passant par les premières ouvertures en 2007 et diverses périodes de crise sur lesquelles nous reviendrons en détail, les EPM ont été sur la sellette, avec plus ou moins d'intensité selon les périodes.

La critique ne s'est pas exprimée simplement sous la forme d'une importante production discursive : tracts, communiqués de presse, articles de revues, etc. L'opposition s'est

[7] On peut certes présumer l'existence de continuités administratives décisives, masquées par le rythme électoral apparent, et d'un rôle important de la DAP et de la DPJJ dans la conception, au moins « sur le papier », de ce qui allait devenir les EPM. Selon toute vraisemblance, les origines du projet ne datent pas de 2002, et il faudrait remonter au moins aux réflexions entamées sous le gouvernement précédent. On peut néanmoins vérifier – en utilisant une fonction de Prospéro recherchant les dates dans les textes, c'est-à-dire les repères temporels que se donnent les protagonistes – que les auteurs-acteurs de la controverse ne dévoilent pas une telle origine. 2002 apparaît comme la borne de référence chronologique partagée. L'insistance du nouveau gouvernement sur la nouveauté et la rupture, qui répond à une stratégie de distinction dans la compétition électorale, a de ce point de vue porté ses fruits.

manifestée sous des formes très concrètes. Pétitions nationale (le manifeste « Nous ne travaillerons pas en EPM », lancé en janvier 2008 à l'initiative du SNPES) et locale (la mobilisation d'habitants de la commune de Porcheville à l'annonce de la future implantation de l'EPM en décembre 2003), suicides et tentatives de suicide, grèves et appels à la grève (en novembre 2007 à l'occasion de l'ouverture de Marseille ; à Meyzieu à la même période), évasions et tentatives d'évasion, création de « collectifs anti-EPM » regroupant localement militants syndicaux et associatifs (à l'origine notamment d'une « semaine anti-EPM » en mars 2007), manifestations de rue accompagnées de slogans et de banderoles autour des établissements ou de leurs chantiers, mouvements collectifs intra-muros (l'AFP évoque une « mini-mutinerie à Meyzieu en octobre 2007, un état de « quasi-rébellion » à Meyzieu en mai 2011[8]), mouvements de protestation symboliques (surveillants qui « rendent les clefs »), recours juridiques (déposé par des élus PS et des habitants contre Meyzieu en 2005, avec en sus la sollicitation de l'avis d'un commissaire enquêteur), inscription de tags sur les murs de l'EPM de Lavaur en juin 2007, dépôt semble-t-il avéré d'un engin incendiaire dans la cabine d'une grue de construction du chantier de Meaux-Chauconin… De l'usage du droit au recours à des formes illicites de contestation en passant par des mobilisations étiquetées par les sciences humaines et sociales sous le nom de « NIMBY » (*not in my backyard*), sans compter, intra-muros, les stratégies de résistance ou de fuite individuelles ou collectives de certains détenus, les expressions du conflit ont été et demeurent nombreuses et variées. Et alors que l'intensité de la controverse déclinait ces deux dernières années, l'évolution des rapports de force semblant de plus en plus défavorables aux opposants à ces structures, celle-ci s'est trouvée brusquement relancée à la suite d'une prise d'otage à Meyzieu en avril 2011, puis par les critiques adressées par le contrôleur général des lieux de privation de liberté quelques semaines plus tard, ainsi que des mouvements des personnels touchant Marseille aussi bien que Lavaur. Hors des périodes de forte visibilité, intenses mais éphémères, la controverse autour des EPM demeure sans doute de faible ampleur relativement à d'autres qui ont émaillé la société française, y compris en matière d'usage de la force publique, comme le vif débat concernant la garde à vue. Elle prend cependant une signification aiguë rapportée à la dynamique générale de la question carcérale dans la société française des années 2000. Comme nous l'avions indiqué dans le rapport intermédiaire à partir d'une approche quantitative exploratoire[9], le conflit autour des EPM, pour spécifique et circonscrit qu'il soit, ne prend en effet tout son sens que replacé dans le cadre général d'un retour de la question carcérale sensible, voire spectaculaire, sur le plan de sa visibilité publique ordinaire. Mais il renvoie aussi à une question de fond qui offre une prise moins commode au formatage médiatique : celle

[8] La reprise de cette expression dans différents journaux permet de s'interroger sur le degré de reprise, par la presse, des dépêches AFP – ce que Prospéro peut facilement repérer. On constate que si de nombreux articles de presse s'inspirent plus ou moins directement des dépêches AFP, un seul article (du *Nouvel Observateur*, en 2005) est détecté par Prospéro comme un pur doublon, recopiant la dépêche d'origine sans variation notable.

[9] Nous ne revenons pas ici sur ces données de cadrage, calculées à partir de la confrontation de deux bases de données, la collection des discours publics d'une part, les dépêches AFP de l'autre, et qui montraient clairement et de manière convergente un regain par rapport aux deux décennies précédentes. Nous renvoyons au rapport intermédiaire sur ce point. Ces données seront complétées et réutilisées par la suite.

des métamorphoses de la régulation des déviances juvéniles, entre « enfance en danger » et « enfance dangereuse ».

La pluralité des modalités de critique, d'engagement et de protestation listées plus haut illustre déjà la relative complexité de cet enjeu. La temporalité pluriannuelle du dossier lui confère également un minimum d'épaisseur historique même si, nous le soulignerons, le passage du virtuel au réel n'intervient qu'en 2007 avec l'ouverture des premiers établissements. De plus, si la gamme d'appréciation des EPM est très large, qu'ils ont suscité et suscitent encore des jugements non seulement divergents mais diamétralement opposés, c'est aussi qu'ils ont été dans l'absolu (c'est-à-dire sans prendre en compte la force sociale respective des énonciateurs) dénoncés pour des raisons strictement contradictoires : d'un côté comme produits d'une idéologie répressive, de l'autre comme expressions d'un laxisme coupable. Des mobilisations simultanées mais pour des motifs opposés ont pu avoir lieu, mettant en scène des clivages tant professionnels que syndicaux[10]. Par ailleurs, certaines expressions s'avèrent réversibles ou ambiguës. La dénomination de « prise en charge très globale », expression utilisée à plusieurs reprises par Rachida Dati (notamment en février 2008, à la suite du suicide de « Julien », en guise de légitimation d'un système alors accusé de toutes parts), est généralement exprimée de façon méliorative, en lien avec le pari pluridisciplinaire et le partenariat interprofessionnel ; elle peut toutefois être dénoncée comme une volonté de contrôle total sur les individus, qui plus est sur des individus en devenir. Il en va de même pour l'expression « resocialiser par tous les moyens » (expression que l'on trouve dans une dépêche AFP de 2007 et un article de *La Croix* de 2009, à chaque fois entre guillemets mais sans en préciser l'origine), qui peut traduire une sorte d'acharnement dont le sens est équivoque, alors qu'elle souhaite exprimer la volonté résolue de ne pas abandonner la prison à son tropisme, être un lieu de relégation – statut incarné par des QM de sinistre réputation et dont il s'agit de se démarquer. Enfin, il arrive que la controverse porte sur la controverse elle-même, c'est-à-dire que ses contours, ses termes, ses enjeux soient eux-mêmes disputés. D'où le fort potentiel et l'actualisation sporadique de crises, de polémiques, de conflits autour de cet enjeu, d'autant que se mêlent aux conflits de valeurs des litiges plus directement professionnels, concernant la place et le rôle respectifs des acteurs, le contenu de leur missions, les formes de leur reconnaissance, etc., en particulier dans les rapports entre AP et PJJ.

D'où l'idée de tenter l'analyse outillée d'un corpus de textes exprimant la controverse. Si le « corpus idéal (…) est formé par la controverse ou l'affaire qui s'étend sur plusieurs années et qui est caractérisée par l'intervention d'une foule d'acteurs disposant de répertoires, de formes d'expression et de capacités d'influence très différentes » (Chateauraynaud, Torny, 1999, 432), le dossier des EPM semble à même de satisfaire ces conditions générales. D'où la possibilité d'appréhender le conflit autour des EPM comme un « dossier complexe », susceptible d'être

[10] « Le syndicat d'éducateurs Snpes-PJJ/FSU et la section FO des surveillants pénitentiaires ont manifesté mardi, pour des raisons diamétralement opposées, leur opposition aux nouveaux établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), où une double évasion et un suicide ont eu lieu ces derniers jours » (AFP, février 2008).

analysé par le biais d'une sociologie pragmatique des controverses socio-informatiquement équipée et attentive à l'articulation entre registres de discours et formes d'action. La controverse renvoie simultanément et en toute rigueur indissociablement à au moins quatre dimensions de portée générale : phénoménologique, pragmatique, axiologique et ontologique.

- La dimension phénoménologique se déploie autour de la question : que se passe-t-il effectivement dans les EPM ? Elle renvoie aux querelles descriptives portant sur le fonctionnement quotidien concret des établissements dans leur ensemble et de chaque EPM en particulier. Tandis que les uns mettent en relief la qualité de l'encadrement et l'individualisation de la prise en charge des détenus, les autres pointent du doigt des incidents répétés et une situation instable voire chaotique.
- La dimension pragmatique correspond pour sa part à la question : les EPM fonctionnent-ils convenablement ? Question qui renvoie à une argumentation autour des paires conceptuelles efficacité/inefficacité ou succès/échec, en se centrant sur l'adéquation ou au contraire l'écart entre l'objectif et la mise en œuvre, le projet et la pratique. Les bilans s'opposent en allant du très positif, celui du discours officiel en période calme, discours fortement corrélé à la hauteur de la position hiérarchique au sein de l'administration, jusqu'au très négatif, d'un point de vue militant extérieur comme de celui de professionnels de terrain.
- La controverse axiologique tourne autour de la question : les EPM sont-ils ou non souhaitables ? C'est là une question morale, qui engage des conflits de valeurs, par exemple à des références à des définitions parfois concurrentes du « bien commun » ou de l' « intérêt général » ou à des représentations plus ou moins divergentes des voies et des formes du progrès social (incluant, à un niveau plus spécifique, les représentations autour des comportements ou actes désignables comme déviance juvénile). Si l'on s'en tient aux polarités de l'espace du débat pour présenter les choses de façon binaire (on verra que la gamme des positions est sensiblement plus nuancée), ces établissements représentent-ils, selon certains énoncés mélioratifs, un « pari humaniste », « une chance pour l'avenir », « l'ambition de mieux servir la justice », ou au contraire, selon des énoncés péjoratifs, une « aberration », un « leurre », une « imposture » ?
- La controverse ontologique, enfin, a trait au statut considéré comme socialement valide des EPM, parfois qualifié d'« objet pénologique non identifié » voire, y compris du côté des éducateurs, d' « objet éducatif non identifié »[11]. Que sont et ne sont pas les EPM ? Comment les qualifier adéquatement ? Peut-on réellement les considérer comme des prisons d'un nouveau type, comme l'estiment certains acteurs, ou faut-il comme l'arguent d'autres se défaire de cette illusion et rappeler que ce ne sont que des prisons comme les autres ?

[11] « Etablissements pénitentiaires pour mineurs : objets éducatifs non identifiés », *Lien social*, avril 2008, p. 8-15. Ce statut incertain renvoie notamment à des désaccords de fond sur leur fonction sociale comme sur leurs effets concrets attendus. S'agit-il de remplir un rôle de « choc » tel que le jouent, selon une partie des professionnels, les QM, ou de le refuser pour jouer le jeu de la spécialisation ? Les manières de réguler les rapports sociaux au sein des EPM doivent-elles être importées du « foyer », ou rester identiques à celle d'une prison ordinaire ?

À cet égard la définition lancée en mars 2007 par le ministre de la Justice Pascal Clément, évoquant à l'occasion d'un discours des « salles de classe entourée de murs », suscita aussitôt la réplique de la part de syndicats et associations. Ils rappelèrent le statut proprement pénitentiaire de ces établissements en critiquant l'expression ministérielle comme un euphémisme de légitimation de l'institution, une technique de communication politique :

> « C'est une salle de classe entourée de murs. Nous ne sommes pas dans un pays qui est fondé sur le tout carcéral », a commenté M. Clément peu avant de recevoir symboliquement les clés de l'EPM des mains du maire UMP de Meyzieu, Michel Forissier (AFP, 09/03/2007).
>
> Au nom du Syndicat de la magistrature (SM, gauche), Hélène Franco, juge des enfants à Bobigny, a insisté sur le fait qu' « un EPM n'est pas une salle de classe entourée de murs ! C'est une prison ». (AFP, 09/03/2007)
>
> Qualifiée par le ministre de « salle de classe entourée de murs », l'EPM du Rhône, qui doit accueillir en juin 60 jeunes détenus âgés de 13 à 18 ans, est le premier d'une série de sept établissements à être réalisés en France. (*Le Midi libre*, 10/03/2007)
>
> Lors d'un point-presse, le garde des sceaux a fait part de sa « fierté » d'inaugurer cet établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM) qui a vocation à devenir une « salle de classe entourée de murs ». (*Le Monde*, 10/03/2007)
>
> « Une classe entre quatre murs » : pour justifier son qualificatif, Pascal Clément mettait l'accent sur la taille des EPM, chacun conçu pour accueillir 60 jeunes délinquants répartis en unités de vie de dix individus, tous en cellule individuelle, avec une très forte présence d'adultes. (*Le Monde de l'éducation*, mai 2007)
>
> Présenté comme une « salle de classe entourée de murs » - une enceinte de six mètres de haut, mais sans mirador -, un EPM est divisé en six ou sept unités, dont au moins une doit être réservée aux « arrivants », prévues pour accueillir chacune dix mineurs, âgés de 13 à 18 ans. (OIP, avril 2008)
>
> C'est ce que tente de faire croire la propagande des pouvoirs actuellement en place comme a tenté de faire croire Monsieur Clément, alors ministre de la justice en mars 2007, lors de l'inauguration du premier EPM à Meyzieu. Monsieur Clément parlait en cette occasion de « salles de classe entourée de murs » voire même de « prisons humanistes ». (CGT, mars 2009)

Au vu de ces énoncés on voit comment cette expression, que l'on peut présumer soigneusement pesée, est reprise immédiatement notamment par la presse quotidienne régionale (avec une prise de distance rhétorique ou signalée par des guillemets), tout en étant critiquée frontalement par la gauche judiciaire. Cependant, si cette expression clivante offre une prise immédiate au commentaire ou à la dénonciation, elle n'a pas une portée de longue durée ; elle ne sert que rarement de motif rhétorique dans les années qui suivent, ou avec des approximations, et le plus souvent à des fins critiques.

En comparaison avec les grands dossiers scientifiques et techniques analysés par la sociologie pragmatique des controverses, dans lesquels se trouve souvent engagée une incertitude radicale sur l'état du monde, celle dont il est question paraît certes bien maigre. Il y a du reste peu d'histoires qui soient aussi répétitives que celle de la prison, aussi bien du point de vue des logiques structurelles que de celui des récits d'expérience et des répertoires

discursifs, ce qui favorise la prévisibilité et la stabilité des positions. Sur la longue durée historique, il est difficile de ne pas envisager les EPM comme le dernier avatar du rêve de conversion éducative de la prison, et les clivages politiques actuels comme une réactivation de thèmes anciens (enfance en danger *vs.* enfance dangereuse, protection *vs.* correction, etc.) qui traversent d'ailleurs aussi l'histoire de la Belgique et de l'Allemangne (Dupont-Bouchat, 1996 ; Jenneke, 1999)[12]. De ce fait, la tentation est forte de rabattre le présent sur l'histoire en rapportant les termes du débat actuel à du « déjà connu ». Mais de même que l'enquête de terrain s'est efforcée de cerner son objet dans sa singularité (comme nous le verrons dans la suite de ce rapport), le parti pris qui guide cette étude est de prendre au sérieux la relative incertitude portant sur le statut exact de l'EPM, entre les pôles extrêmes que sont, schématiquement, sa célébration comme victoire de la raison éducative sur le dispositif carcéral d'un côté, et sa disqualification comme colonisation de l'univers scolaire et éducatif par le dispositif carcéral de l'autre. Si les positions ne s'ordonnent pas selon un schéma strictement binaire en dépit de la polarisation nette des positions, il y a chez les professionnels – et aussi, sous un autre angle, chez les mineurs eux-mêmes – un débat récurrent pour savoir si nous sommes bien « dans une prison » ou dans quelque structure hybride. Des extraits d'entretiens tirés de l'enquête ethnographique l'illustreront. Pour ce qui nous concerne ici, il n'est pas anodin que des interrogations sur la nature exacte des futurs EPM émergent dès la vue des chantiers. La presse quotidienne régionale (PQR) est particulièrement friande d'analogies référant à des institutions plus banales, faisant écho aux architectes insistant sur leur effort pour bâtir un cadre « non anxiogène » (cf. *infra* le chapitre « surveiller/observer ») :

> Ici, pas de miradors, pas de filins anti-hélico mais de la couleur : cela ressemble pour l'instant davantage à une résidence en construction qu'à une future prison. (*Var Matin*, 19/04/2007).

> Des couleurs pastel sur les bâtiments, un stade vert printemps et une vue en balcon sur la chaîne des calanques. L'établissement pour mineurs (EPM) - qui accueillera ses premiers détenus lundi - a des allures de collège mais, précise son directeur Vincent Dupeyre, « cela demeure une prison ». (*La Provence*, 30/10/2007)[13].

D'un point de vue général, trois raisons principales plaidaient pour envisager le cas des EPM, à la croisée de la question carcérale et des politiques de la jeunesse, comme un bon terrain d'expérimentation pour le logiciel Prospéro et, plus généralement, pour la perspective d'une analyse sociologique des controverses – outre le fait que la gamme des positions offrait *a priori* un équilibre intéressant entre la polarisation et la différenciation et que les styles argumentatifs s'annonçaient à la fois stabilisés et variés (de l'extrême pondération à la dénonciation intransigeante), de même que les principes de jugement mobilisés (de la critique circonstanciée de tel « dysfonctionnement » à la référence à une valeur intangible).

---

[12] Des motifs apparemment très contemporains, comme celui du risque, irriguent au moins implicitement la formulation des problèmes sociaux liés à l'enfance déviante dès la seconde moitié du XIX^e^ siècle. Voir Dupont-Bouchat, Pierre (2001, 417).

[13] La conversion en format texte pur annulant les mises en forme, c'est nous qui soulignons à chaque fois dans les citations. Dans certaines citations, nous ferons figurer autour de l'énoncé principal l'énoncé précédent et le suivant, pour mieux exposer les conditions d'énonciation.

D'abord, le besoin d'un outil sensible à la temporalité, dans la mesure où l'essentiel des motifs et des énoncés de critique et de justification contemporains réactivent, expressément ou non, une longue tradition historique. Il sera particulièrement intéressant à l'avenir de comparer à plusieurs décennies d'écart la formulation médiatique de la question carcérale. Cette dimension temporelle se double d'ailleurs d'une dimension spatiale : une attention aux liens (ou à l'absence de liens) entre les différentes arènes dans lesquelles se déploient le débat (du Parlement à la tribune de presse en passant par le tract distribué aux abords des établissements), chacune ayant ses contraintes de production et ses effets propres.

Deuxièmement, historiquement synonyme de clôture, d'opacité, de secret, la prison a longtemps été placée à l'écart du débat public. Cependant, depuis le dernier quart du XX^{e} siècle et plus encore depuis une décennie, des contraintes de publicité pèsent de plus en plus fortement sur elle. Un impératif de « transparence » est parfois directement invoqué par des acteurs comme argument en vue de réformer l'institution carcérale, si bien que les gouvernants sont contraints d'en tenir compte au moins *a minima*[14]. Analyser le débat public en la matière prend donc une signification particulière.

Troisièmement, la prison suscite, du fait de sa matérialité, des jugements et des litiges prenant appui sur des dispositifs ou opérateurs matériels qui ne cessent d'entrelacer les « hommes » et les « choses ». Murs, barreaux, caméras, œilletons, portiques de détection, etc. : tous ces éléments sont régulièrement convoqués, autant par exemple que la déontologie des agents qui les font fonctionner ou la nature des activités imposées ou proposées aux détenus, pour estimer la « qualité » (au sens large, qui peut par exemple se décliner en appréciation de la « dignité ») du régime pénitentiaire. Au-delà de l'écart irréductible entre la règle et la pratique, les aménagements architecturaux comme les agencements technologiques servent volontiers, de par leur tangibilité, de points d'appui à la critique et à la défense du fonctionnement carcéral. Si la controverse publique nous en donnera un aperçu, cette dimension apparaîtra avec une grande clarté dans la restitution de l'enquête de terrain (cf. *infra* le ch. « Surveiller/Observer »).

1/ Questions/Hypothèses

Avant d'énumérer nos principales interrogations et hypothèses, il nous faut en indiquer le fil rouge : le rapport entre les controverses professionnelles et les controverses publiques.

[14] Notons que ce n'est pas un thème saillant dans le corpus : on trouve sept occurrences du mot « transparence » (terme que nous avons associé aux catégories « Opinion/Communication » et « Idéal délibératif » – voir *infra*), toutes ne renvoyant pas directement à notre propos. Certains énoncés sont cependant révélateurs : « Mais il faut aller plus loin dans la transparence. Peu d'administrations sont aussi contrôlées que les prisons, que ce soit par les magistrats, par les différentes inspections ministérielles ou par les organismes du Conseil de l'Europe, tels que le comité de prévention de la torture ou le commissaire européen aux droits de l'homme. La France accepte ces contrôles et n'hésite pas à ouvrir ses prisons à tous ceux qui s'inquiètent des conditions de vie dans le milieu pénitentiaire. Ce contrôle s'est d'ailleurs renforcé, depuis quelques années, avec l'intervention de la Commission Nationale de Déontologie de la Sécurité… » (P. Clément, discours à l'occasion de l'inauguration du premier établissement pour mineurs à Lyon, mars 2007).

Telle était une ambition initiale du projet : une approche globale des effets de l'introduction de ce dispositif dans le paysage pénitentiaire français, justifiant l'articulation des méthodes d'enquête choisies. Les analyses des deux autres volets nous donneront des éléments empiriques riches et originaux au plus près du terrain et de ses acteurs ; préalablement à cette plongée ethnographique, nous partons ici d'une perspective large en se situant à l'échelle du débat public national (puis international avec la comparaison avec la Belgique et l'Allemagne) pour confronter ces éléments à la dispute sociale qui s'est nouée autour des EPM. Il ne s'agit cependant pas d'adopter une échelle d'observation « aérienne », s'éloignant du niveau de la pratique et les préoccupations concrètes des professionnelles pour s'évader dans le domaine éthéré des « discours ». L'ensemble forme système. Le niveau professionnel peut ainsi être saisi par la porte d'entrée de la production écrite syndicale, qui constitue comme on va le voir l'une des sources constitutives du corpus général. C'est l'un des moyens de déceler l'existence et le cas échéant l'amplitude d'un écart entre les points de litige professionnels et ceux qui sont problématisés dans le débat public le plus visible aux yeux des profanes. Ce questionnement peut être reformulé sous un angle légèrement décalé : la référence à la réalité concrète de la détention tend-t-elle à s'effacer dans le débat public au profit de la référence à des principes généraux ? Une fois mises à plat et distinguées pour les besoins de l'analyse, on peut présenter ainsi nos principales questions de recherches et hypothèses directrices :

1/ *La temporalité de la controverse*. Le conflit qui s'est noué autour des EPM présente pour le moment une caractéristique paradoxale : la majeure partie de la controverse s'est déroulée *avant* l'existence concrète des établissements. Les premiers établissements n'ouvrent qu'en 2007 alors que la controverse a débuté, elle, dès l'annonce de leur création fin 2002. La partie du corpus qui couvre la période entamée par l'ouverture des établissements est d'environ quatre ans contre environ six pour la période qui anticipe cette ouverture. Comment argumente-t-on alors dans une situation d'incertitude, quand l'objet de la dispute n'existe pas encore matériellement mais seulement à l'état de projet, voire de simple déclaration d'intention ? Cette situation peut nourrir deux hypothèses contradictoires sur les contraintes pesant sur l'argumentation. Elles apparaissent faibles ou fortes selon le point de vue. Faibles, si l'on considère l'absence, dans la première période, d'épreuves de réalité opposables aux arguments, qu'ils soient favorables ou défavorables (les partisans du dispositif pouvant arguer, pour faire advenir ce qu'ils jugent souhaitables, qu'il faut attendre pour « juger sur pièces »). Fortes, dans la mesure où en l'absence de telles épreuves, emporter la conviction sur la base de principes ou de pronostics suppose un travail argumentatif exigeant. Quelle est alors la part à la fois du discours prospectif, de la référence au passé, et de la comparaison internationale ? Quelle est la place d'arguments historiques mobilisés non seulement à des fins de connaissance mais pour étayer des arguments (« l'histoire prouve que... »), par rapport à un registre éthique (acceptable/inacceptable) et/ou pragmatique (avantage/inconvénient) ? D'autres questions plus générales se posent également quant à la temporalité de la controverse dans son ensemble (périodes de déclin, de regain, de pause, etc.), ou plus précisément sur l'émergence ou la systématisation tardive de thèmes ou de motifs de discours pas ou peu présents initialement.

2/ *L'épaisseur sociologique et politique de la controverse au prisme de son traitement médiatique*. En France comme ailleurs en Europe (nous y reviendrons à propos de l'Allemagne et de la Belgique), les travaux historiques de référence portant sur la genèse et la constitution de la délinquance juvénile comme problème public thématisé par l'État, notamment dans le dernier quart du XIX[e] siècle, ont bien montré que ce n'était pas la « jeunesse » comme catégorie générique indistincte qui était la cible d'une attention soutenue de la part des gouvernants aussi bien que des entrepreneurs de morale et de réforme, mais la jeunesse des classes populaires (Caron, Stora-Lamarre, Yvorel, 2009). Le sort pénal réservé à cette catégorie se comprend alors plus largement dans l'évolution du statut accordé à l' « adolescence », dans les formes changeantes d'inculcation des valeurs bourgeoises, dans les stratégies d'extension des procédures de contrôle social qui en découlent, etc. Or, la formulation dominante de la question carcérale au début du XXI[e] siècle semble faire partiellement abstraction des rapports sociaux, en se focalisant étroitement sur les atteintes portées contre l'individu pourvu de droits. On peut notamment faire l'hypothèse d'une sous-exposition, sinon d'une éviction, de la stratification sociale dans le cadrage journalistique de l'incarcération des mineurs et plus largement de la délinquance juvénile, marqué par une tendance à raisonner sur la base d'un monde social aplati, faiblement hiérarchisé, et à individualiser les situations au détriment de leur épaisseur sociale. L'analyse de corpus est l'occasion de mettre à l'épreuve cette hypothèse d'une déconnexion, non dans la réalité sociologique mais dans les discours publics, de la question carcérale et de la question sociale, dont témoigne l'affaiblissement, sinon l'effacement, des clivages idéologiques au sein des médias dominants du champ journalistique, par opposition à la période des années 1960-1970.

3/ *Événements saillants et reconfigurations*. Quels sont les moments marquants de la controverse ? Sont-ce les plus visibles à la surface médiatique, ou peut-on déceler des événements dont la manifestation fut plus discrète mais l'influence plus profonde ? Le regard se pose spontanément sur deux événements *a priori* incontournables. D'abord, l'ouverture des EPM : synonyme de passage du virtuel au réel, donc épreuve de réalité par excellence, constitue-t-elle réellement un élément reconfigurant sensiblement les positions, les arguments et les rapports de forces qu'ils tissent ? Ensuite, le suicide de « Julien » à Meyzieu, suivi de près par le rapport de la Commission nationale de déontologie de la sécurité (CNDS)[15]. Cet événement tragique constitue en première approche un point culminant du dossier, modifiant de fait le contexte d'énonciation, servant aussitôt de point d'appui pour appuyer ou au contraire discréditer les arguments exprimés jusque-là. Ceci étant, provoque-t-il l'entrée en lice de nouveaux acteurs ? Déplace-t-il les arènes privilégiées ? Favorise-t-il la montée en généralité dans l'expression de la critique, et pour combien de temps ? Bref, constitue-t-il bel et bien une « épreuve » et une « affaire » aux sens que la sociologie pragmatique a conférés à ces deux termes ?

---

[15] CNDS, Avis et recommandations de la Commission Nationale de Déontologie de la Sécurité à la suite de sa saisine, le 18 février 2008, par Mme Josiane Mathon-Poinat, sénatrice de la Loire, novembre 2008. Ce texte fait évidemment partie du corpus.

4/ *Les conditions sociologiques et les expressions rhétoriques de la montée en généralité critique*. Cet événement particulier soulève plus généralement la question des conditions (intellectuelles et institutionnelles, verbales et sociales) de la montée en généralité de la critique sociale (et de son pendant, la justification de l'ordre existant) en dehors des épisodes identifiés ou pressentis comme des « pics ». Il s'agit alors de déceler dans quelle mesure et de quelle façon, à quel degré et avec quel niveau de réussite, les acteurs incluent les EPM dans une critique plus large, portant sur la prison mais aussi sur la peine, la répression, l'État, les inégalités sociales, le sort fait à la jeunesse, etc. C'est la raison pour laquelle, on le verra, le corpus est constitué de textes qui mentionnent tous les EPM en particulier et non seulement l'emprisonnement des mineurs en général. L'idée est d'observer plus finement les formes de totalisation engagées par les protagonistes pour raccorder les EPM à des phénomènes plus généraux concernant par exemple la violence étatique ou les rapports de classes, mais aussi des valeurs telles que l'éducation, l'émancipation ou les normes de la dignité. On sera, dans cette optique, attentif aux qualifications de l'État comme à la place d'une critique radicale, au sens où elle prend les choses à la racine, dont la forme achevée est l'abolitionnisme. Se pose aussi la question de la spécificité et/ou de la dépendance des EPM, et plus largement de l'incarcération des mineurs, vis-à-vis de la question carcérale en général. Dans quelle mesure le cas des EPM est-il relié ou replacé dans celui plus général des transformations de l'institution carcérale en France, voire en Europe ? Le cas des EPM reconfigure-t-il la controverse générale autour des prisons, dans la mesure notamment où sa justification officielle est de prendre le contre-pied d'une fonction neutralisante via le dépôt ou le stockage ? Le conflit autour des EPM reflète-il fidèlement, en quelque sorte en miniature, cette controverse générale, ou est-il pour partie spécifique et décalé, dans la mesure où il engage aussi des visions de la « jeunesse », de la « délinquance juvénile », de la spécificité de la justice des mineurs, etc. ?

5/ *La nature et les évolutions des jeux d'acteurs*. C'est l'un des points sur lesquels nous avions le moins d'idées préconçues et qui justifie tout particulièrement l'exercice comparatif, dans ses vertus de mise à distance des perceptions, catégories et connaissances spontanées. Nous verrons que la comparaison avec les configurations belge et allemande permet de mieux cerner l'implication respective de ces trois acteurs collectifs majeurs que sont les partis, les syndicats et les associations. On peut auparavant soulever des interrogations génériques : y a-t-il des lignes de fracture inattendues ou des alliances paradoxales ? Quels sont les acteurs qui relancent la controverse quand celle-ci est en train de s'effacer ? On sait que la séquence politico-carcérale 2000-2009 a été ouverte par le livre-témoignage d'un médecin, Véronique Vasseur, que l'on peut associer moins à la figure du « lanceur d'alerte » qu'à celle du « tireur d'alarme » (Jasper, Bernstein, 1998)[16] : la chose se poursuit-elle ou se répète-t-elle ici ?

6/ *La question, non seulement rhétorique ou langagière mais aussi de part en part sociale, des luttes symboliques autour de termes ou expressions clés*. C'est le cas, en tout premier lieu, des différentes

[16] La figure du « lanceur d'alerte » a, elle, été conceptualisée par Francis Chateauraynaud et Didier Torny (1999). Contrairement à ce dernier, qui tente de rendre visible quelque chose qui ne l'est pas, le « tireur d'alarme » ne fait qu'actionner un signal d'alarme déjà disponible.

désignations de la population « non adulte ». Qui parle plus volontiers de « mineurs », de « jeunes », d' « adolescents », d' « ados », d' « enfants », de « gamins », mais aussi de « patients », d' « élèves », etc. ? Ces termes véhiculent en effet, au moins implicitement, des visions du monde ou du moins des jugements de valeur, associés à certaines représentations. Ce sont autant de termes porteurs de connotations non négligeables et qui sont au centre d'une bataille symbolique de redéfinition des cadres d'appréciation du monde social. Les dénominations autour de la justice (être juge des « enfants », juge des « mineurs » ou « juge de la jeunesse ») ne sont pas neutres et emportent au moins potentiellement des effets sociaux, inclinant à faire preuve, ou non, de plus ou moins de mansuétude à l'égard d'une population perçue, ou non, comme irréductiblement spécifique. Du côté des enjeux symboliques, nous nous pencherons aussi sur des thèmes célèbres de revalorisation ou de dénigrement de la prison, de la « prison-école » à la « prison-hôtel ».

7/ *La place de certains registres d'argumentation, au-delà ou en-deçà de la prédominance apparente des conflits autour de principes de justice*. Qu'en est-il par exemple de l'argument de l'enclavement spatial, qui met en relief le fait que les EPM sont mal desservis par les transports en commun, ce qui du même coup fragilise voire dément la prétention à favoriser la réinsertion ? Ou du registre juridique/légaliste, très prégnant en Allemagne et dans une moindre mesure en Belgique ? On s'interrogera ainsi sur la place de l'argumentation d'ordre économique, opposant d'un côté la mise en valeur de l'ampleur des moyens engagés, et de l'autre la critique pointant un dispositif exagérément onéreux, au détriment notamment de l'accompagnement en milieu dit ouvert. Il est *a priori* difficile d'évaluer sa place, tant ce registre semble à la fois incontournable et en même temps éclipsé ou déclassé sous l'effet d'une polarisation du débat autour du couple prévention/répression ou, plutôt, du trio éducation/prévention/répression. Un autre registre est, on l'a suggéré, d'ordre socio-technique. La matérialité constitutive du dispositif carcéral se prête bien au regard attentif que porte la sociologie pragmatique sur l'entrelacement des hommes et des choses, embrassant d'une manière compréhensive les acteurs, les arguments échangés et les dispositifs sociotechniques qui leur servent de cadres ou de références.

8/ *La mise à l'épreuve d'une typologie exploratoire*. Une cartographie *ex ante* des positions pouvait schématiquement distinguer cinq postures : (1) posture « enthousiaste » dressant, dans la foulée de l'ouverture ou à plus long terme, des bilans favorables des nouveaux établissements comme lieux d'une pénologie renouvelée en matière de délinquance juvénile ; (2) posture « réformatrice » voyant dans les EPM une occasion de s'écarter des pratiques d'enfermement en QM ou, du moins, d'améliorer sensiblement les conditions de détention et son organisation pratique (emploi du temps, activités, etc.) ; (3) posture « résignée » considérant les EPM comme un mal nécessaire, avec ses avantages et ses inconvénients, l'ensemble n'étant ni pire ni meilleur que les pratiques habituelles en QM ; (4) posture « sceptique » pointant l'écart entre le projet et son application et soulignant les difficultés, dysfonctionnements et effets pervers résultant de la nouvelle organisation du travail (en particulier du fonctionnement en binôme) ; (5) posture « hostile », opposée par principe à l'enfermement des mineurs, considéré comme ne pouvant être bénéfique ni pour le jeune, ni pour la société, et dénonçant l'effet de

légitimation de l'incarcération des mineurs que l'existence même de ces établissements tend à renforcer. Une manière complémentaire de présenter les positions résulte de la prise en compte de la temporalité évoquée plus haut, pour distinguer la période précédant l'ouverture de celle qui lui succède. Une question est alors : la posture 3 (en grisé) existe-t-elle ?

POSTURE/ JUGEMENT	Favorable en pratique *(après l'ouverture)*	Défavorable en pratique *(après l'ouverture)*
Favorable en principe *(avant l'ouverture)*	ENTHOUSIASTE - SATISFAITE	BIENVEILLANTE - DEÇUE
Défavorable en principe *(avant l'ouverture)*	SCEPTIQUE - CONQUISE	HOSTILE - CRITIQUE

Si cette liste n'est nullement exhaustive, le champ couvert par l'ensemble de ces questions n'en reste pas moins vaste. En dépit de notre effort pour concilier regard synthétique et focalisation thématique, nous ne pourrons pas les traiter tous dans ce rapport. Dans certains cas, nous ne pourrons que lester un peu plus nos hypothèses de quelques indices concordants en attendant de les retravailler en détail dans le cadre de publications futures. Ceci s'explique par le fait que cette étude correspond pour nous, très pratiquement, à une nouvelle manière de pratiquer la sociologie, ce qui fut source de difficultés en raison d'un « coût d'entrée » important dans l'usage de Prospéro, dans son maniement technique bien sûr, mais aussi dans une interdépendance entre catégorisation, analyse et écriture qui n'est pas aisée à s'approprier. Rappelons en outre que Prospéro est tout sauf un automate qu'il suffirait de nourrir de textes pour qu'il livre des « résultats » clés en mains. C'est un outil d'accompagnement et de réflexivité qui ne décharge aucunement le sociologue de ses responsabilités mais l'engage, au contraire, plus profondément ; un auxiliaire de travail qui, certes, sert à l'administration de la preuve, mais a surtout été conçu comme un outil d'enquête, faisant émerger des questions autant qu'apporter des réponses, et permettant au chercheur de tester la validité de ses interprétations. La maîtrise de cet outil mais aussi la conversion du regard qu'il appelle réclament un investissement en profondeur et de longue durée que nous sommes encore loin d'avoir réalisé[17]. L'usage qui en est fait ici reste nettement en deçà de ce qu'un utilisateur chevronné effectuerait (notamment sur les possibilités d'inférences visant à faire apparaître des régimes et configurations discursives). On espère cependant livrer un éclairage instructif, susceptible de rendre justice à l'épaisseur du dossier et de rappeler que derrière les conflits de valeurs se jouent tout autant des enjeux de pouvoir et des (recom)positions professionnelles ;

[17] Il importe de préciser que le Groupe de sociologie pragmatique et réflexive (GSPR), laboratoire-pivot de la communauté des utilisateurs de Prospéro, est entièrement dégagé des (més)usages du logiciel engagés ici, liés au statut de néophyte de l'utilisateur. Si la fréquentation du séminaire « Socio-informatique des controverses » ainsi que les nombreuses ressources rendues disponibles ont été d'une aide précieuse, nous restons seuls responsables des éléments présentés ici, nécessairement tâtonnants eu égard aux exigences non seulement techniques mais aussi théoriques qu'impliquent la prise en main du logiciel. Approximations et maladresses ont vocation à être rectifiées par la suite, à la fois par l'affinement de l'appropriation et le jeu de la critique collective : ces éléments ne sont que la première étape d'un travail qui s'étalera sur la longue durée.

ce que confirmeront, par d'autres moyens, les données issues de l'enquête de terrain. La confrontation entre ces deux types d'enquête fait également apparaître des décalages sur lesquels nous insisterons plus particulièrement. Mais d'abord, il convient de présenter notre corpus, en livrant simultanément de premiers éléments d'analyse.

2/ Le corpus EPM : principes de constitution, cadre d'analyse et premier « tri à plat »

2.1 Le corpus et ses sous-ensembles

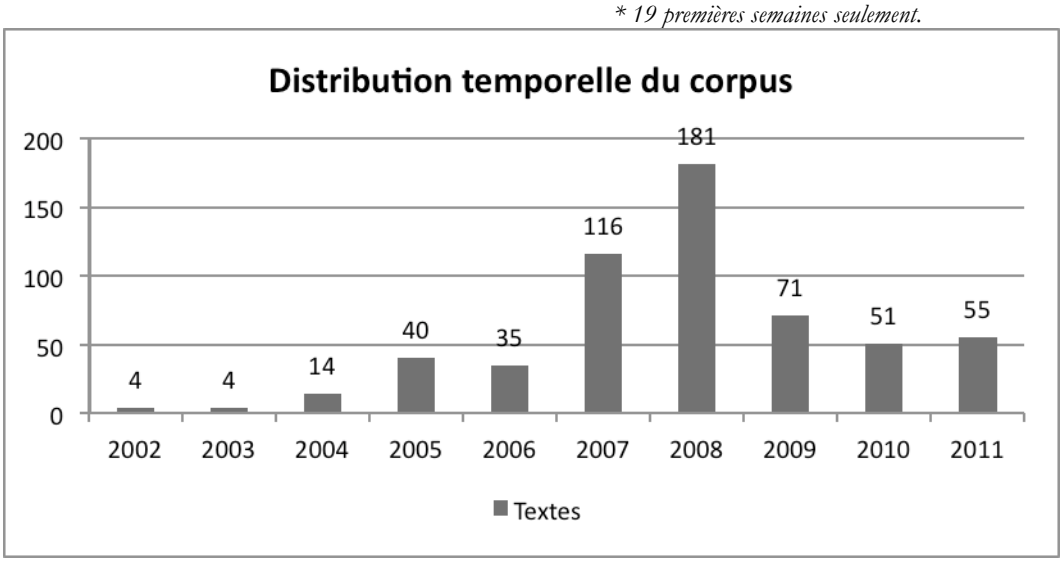
Le matériau qui soutient et nourrit l'analyse est constitué par un corpus raisonné de 571 textes de diverses provenances, natures et tailles. Ce total équivaut pour Prospéro à environ 1526 pages, pour un volume total de plus de 3 Mo. Il n'inclut pas un certain nombre de documents qui ont néanmoins pu être utilisés pour apporter un éclairage extérieur ; nous y reviendrons. Le corpus s'étend du 21 novembre 2002 (« Trente nouvelles prisons construites d'ici 2007 », *Reuters*) au 16 mai 2011 (« Les établissements pénitentiaires pour mineurs en ébullition », *Le Point*).

Cette borne chronologique finale n'est pas allée sans poser problème. Elle était fixée initialement plus tôt, pour dégager le temps nécessaire à l'analyse et l'écriture. Toutefois il nous a semblé difficile de ne pas intégrer, ne serait-ce que *a minima* (c'est-à-dire sans pister l'intégralité des textes accessibles sur la Toile), la relance de la controverse en avril 2011, suite à la prise d'otage médiatisée qui s'est déroulée à Meyzieu, de même que, peu de temps après, le nouveau rapport annuel du contrôleur général des lieux de privation de liberté, puis l'écho de plusieurs mouvements de personnels intra-muros. Arrêter le corpus au début de l'année 2011 aurait suggéré une dynamique en forte perte d'intensité, du moins dans l'arène médiatique ; or cette hypothèse s'est trouvée de fait rapidement démentie, du moins à court terme. Nous avons donc d'abord poussé le curseur jusqu'à la fin avril, puis jusqu'au milieu du mois de mai, laissant du temps aux réactions publiques face aux événements. Nous ne pouvions cependant aller plus loin et chercher une couverture intégrale pour de simples raisons d'analyse et d'écriture. Le fait de repousser cette date par deux fois pour compléter le corpus nous avait déjà retardé de deux manières, d'abord en prenant un nouveau temps imprévu de collecte et de numérisation, ensuite en nous obligeant à refaire certains calculs et à modifier graphiques et tableaux. L'avantage est que cela a facilité le repérage d'éléments significatifs. Nous verrons ainsi que si le corpus avait été clos avant mars 2011, la question des régimes différenciés aurait été quasiment invisible. Pour le moment, le corpus s'arrête provisoirement sur un seuil plus que sur une borne. Il sera complété par la suite, d'autant que comme nous allons le voir, 2011 se profile comme une année charnière. C'est précisément tout l'intérêt de la démarche adoptée que de constituer une « archive ouverte » sans durée de vie limitée.

En attendant, la distribution temporelle du corpus est pour l'heure la suivante :

Année	Nombre de textes	Proportion
2002	4	0,7%
2003	4	0,7%
2004	14	2,45%
2005	40	7%
2006	35	6,13%
2007	116	20,31%
2008	181	31,7%
2009	71	12,43%
2010	51	8,93%
2011*	55	9,63%
Total	*571*	*100%*

** 19 premières semaines seulement.*



Cette distribution est inévitablement conditionnée par la constitution du corpus. On peut cependant soutenir qu'elle constitue pour l'essentiel un reflet fidèle de la réalité, dans la mesure où nous avons pour ainsi dire « traqué », via croisements et compléments successifs, la majeure partie des textes produits pendant cette période. Il n'était pas certes question de viser réellement l'exhaustivité, pour trois raisons au moins : d'abord parce qu'elle est inatteignable, ensuite parce qu'une partie des textes recueillis a finalement été écartée en fonction de principes de sélection que nous exposerons plus loin, enfin parce que l'usage de Prospéro ne requiert pas tant l'exhaustivité que le choix de textes pertinents à la fois par leur caractère central et par les espaces de variation (d'acteurs, d'arguments, d'arènes) qu'ils ouvrent. Nous avons néanmoins cherché, pour les sous-ensembles qui constituent le corpus général, à récolter la majorité des textes accessibles. Si beaucoup ont été récupérés sur Internet, d'autres ont été recueillis dans des dossiers de presse (consultés à l'ENPJJ à Roubaix et au centre de

documentation de la DAP à Paris) avant d'être numérisés. Précisons que la collecte a été très peu automatisée malgré le recours à des bases de données électroniques[18].

Dans son profil d'ensemble, le corpus fait apparaître une montée en puissance à partir de l'année d'annonce de création du dispositif, puis un double pic soudain en 2007 et 2008. Les textes correspondant à ces deux années représentent plus de la moitié (52%) du corpus. Le fait que l'année 2007 regroupe plus d'un cinquième et 2008 pas loin d'un tiers des textes de la période ne doit rien au hasard. Ces dates coïncident respectivement avec l'année d'ouverture des premiers EPM et avec le suicide de « Julien », puis le rapport de la CNDS consécutif à la saisine de la sénatrice de la Loire (PCF) Josiane Mathon-Poinat. On note ensuite une baisse brutale, avec des niveaux qui se maintiennent cependant sensiblement au-dessus de ceux des années précédant 2007. L'année en cours, ici coupée avant la vingtième semaine, s'annonce par conséquent déjà comme une année charnière. Alors qu'on aurait pu faire le pronostic d'une continuation du déclin observé et en tirer la conclusion hâtive d'une extinction progressive de la controverse en raison de rapports de forces désormais trop défavorables aux critiques de l'institution, les événements d'avril-mai 2005 (prise d'otage à Meyzieu, rapport 2011 du contrôleur général, reprise des protestations publiques à Lavaur et Marseille…), qui en outre n'ont pu être pris en compte ici dans toute leur envergure, laissent au contraire présager un regain de vigueur. Le nombre de textes pour 2011 est d'ores et déjà supérieur à celui de 2010 et tout indique qu'il sera supérieur à celui de 2009, au vu du repérage de textes publiés après la date de clôture du corpus.

Celui-ci est composé de cinq sous-corpus (ou séries) spécifiques, sur la base d'un travail de collecte qui a procédé par arènes et types de discours, stratégie qui nous a semblé la plus adéquate pour accompagner la prise en main du logiciel. Ces sous-corpus sont dits respectivement « presse/médiatique », « officiel/étatique », « syndical/professionnel », « associatif/militant », « parlementaire/partisan ». La distribution du nombre de textes par séries est la suivante :

[18] Et ce bien qu'un logiciel faisant partie de la galaxie de Prospéro, Tirésias, soit précisément conçu pour interroger les bases de données. A cela à la fois une raison technique (nous n'étions pas formés au logiciel en question, même si nous nous sommes servis de l'un de ses modules, servant au nettoyage des textes), mais aussi une raison de fond : la recherche de la finesse dans le choix des textes. Interroger les bases de données parlementaires attrape ainsi deux « EPM » dans les filets du logiciel, le second voulant dire « Entretien programmé du matériel » dans le domaine de la défense…

Séries	Textes	Pages	Extension temporelle
« presse/médiatique »	327	531	Du 21/11/2002 au 19/05/2011
« officiel/étatique »	43	235	Du 05/12/2002 au 03/11/2010
« syndical/ professionnel »	109	234	Du 05/06/2004 au 16/05/2011
« associatif/militant »	33	139	Du 15/10/2005 au 16/05/2011
« partisan/ parlementaire »	59	387	Du 07/10/2004 au 22/04/2011
TOTAL	*570*	*1526*	*Du 21/11/2002 au 19/05/2011*

Elle fait déjà apparaître de premiers indices : un volume de textes militants originaux moins important que ce à quoi nous nous attendions (nous avons éliminé un certain nombre de doublons) ; la discrétion sinon le mutisme des porte-parole officiels lors de la crise de ce printemps.

Détaillons un peu plus la composition de chaque série :

La série « presse/médiatique » rassemble des textes d'origines diverses : dépêches et articles d'agences de presse (l'AFP en tête), presse nationale et régionale, presse dite « de référence » et presse dite « alternative », quotidiens et hebdomadaires, etc. Ce corpus constitue une part majeure du corpus en nombre de textes (57% du total) plus qu'en nombre de pages (34% du total), d'où un certain rééquilibrage. Il inclut pour beaucoup des supports dominants dans le champ journalistique, dont évidemment les principaux quotidiens, mais aussi des supports dominés, dont des articles tirés de la presse militante.

Types de supports (intégralité)	Principaux supports de presse (25 premiers)[19]
Presse Quotidienne Régionale : 113 Presse quotidienne nationale : 95 Dépêche d'agence : 62 Tract : 58 Texte parlementaire : 49 Communiqué de presse : 45 News et Magazines : 26 Revue : 24 Internet : 23 Périodique critique : 16 Lettre d'information : 15 Lettre : 7 Quotidien gratuit : 6 Presse locale : 5 Rapport : 4 Convention/Recommandation : 4 Brochure : 4 Presse sectorielle : 3 Discours : 3 Autres (pétitions, presse économique, motion…) : 9	AFP : 56 Le Progrès : 34 Le Parisien : 22 Ouest France ; La Voix du Nord : 21 Libération : 19 Le Monde : 13 L'Humanité / Le Figaro : 12 Le Nouvel Observateur : 8 L'Indépendant : 7 La Croix : 6 Rue 89 ; Rouge ; Le Midi libre ; L'Express : 5 Presse océan : La Marseillaise ; 20 minutes : 4 Sud-Ouest ; Reuters ; Marianne ; La Dépêche du Midi ; Le Point : 3 Metro ; Les Echos : 2

Au sein de la presse quotidienne régionale (PQR), les journaux installés dans des régions où sont implantés un EPM (*La Voix du Nord*/Quiévrechain ; *Le Progrès de Lyon*/Meyzieu, etc.) sont évidemment bien représentés.

- La série « officiel/étatique » regroupe des documents administratifs, le plus souvent publiés par le ministère de la Justice et/ou par la DAP, directement ou via des organismes intermédiaires (comme l'AMOTMJ/APIJ) : brochures et plaquettes de présentation, comptes rendus de visites officielles (notamment lors de l'ouverture des établissements), extraits de rapports, articles parus dans la revue *Étapes*, etc.
- La série « syndical/professionnel » regroupe des textes produits par les organisations de représentation des salariés, majoritairement les centrales représentées dans les instances (UNSA, CGT, FSU, FO), mais pas seulement (CNT), côté AP et côté PJJ (la CGT étant par exemple divisée entre UGSP et CGT-PJJ). Ce sont des tracts et des communiqués de presse (la distinction étant difficile à établir pour certains d'entre eux), des articles tirés des revues adressées aux adhérents (*Expressions pénitentiaires* pour la CGT, le *Bulletin* du SNPES, etc.), des motions de congrès, etc.

[19] Parmi les supports avec une occurrence : *Journal du dimanche*, *Elle*, *Médiapart*, *Regards, Var matin*… On regrette qu'il n'ait pas été possible d'inclure des articles de journaux comme *Le Canard enchaîné* (qui dévoila le mensonge de la ministre Rachida Dati sur l'invention d'un mineur ayant récidivé 52 fois en novembre 2008, sans grand discrédit ultérieur, ce qui en dit long sur la plasticité des contraintes qui pèsent sur la prise de parole publique des gouvernants), *Politis* ou *Charlie Hebdo*, lacune que nous tâcherons de combler par la suite.

- La série « associatif » regroupe des textes produits par des associations de défense des libertés publiques en général (comme la Ligue des droits de l'homme - LDH) et des droits des détenus en particulier (comme l'Observatoire international des prisons - OIP) : communiqués de presse, motions, articles, etc. S'y ajoutent des textes tirés de médias alternatifs et d'autres dont l'origine était parfois plus incertaine, car produits dans l'urgence de mobilisations locales, ainsi ceux des collectifs anti-EPM montés localement.
- La série « partisan » regroupe principalement des textes parlementaires issus des deux chambres : questions orales et écrites, extraits des débats parlementaires, extraits de dossiers législatifs, de documents de travail, etc.[20] Il s'y ajoute de façon secondaire des déclarations émanant de différents partis politiques incluant, comme pour les syndicats, celles émises par des sections régionales (ainsi, les déclarations associées au PCF sont avant tout le fait de sa section de Lavaur). Ce travail de collecte est déjà un moyen de mesurer la rareté des prises de position partisanes sur le sujet.

Cette catégorisation par types ne pose pas de problème pour la plupart des textes. Dans de rares cas, elle comporte cependant une part d'arbitraire. Certains textes militants repérés sur des sites alternatifs ont ainsi été intégrés au corpus « associatif » alors qu'ils auraient pu être rangés dans le corpus « presse », d'autres l'ont été dans le corpus « partis » au lieu du corpus « presse » comme c'est le cas pour la presse ouvertement partisane (« Rouge » pour la LCR). Deux rapports du contrôleur général des lieux de privation de liberté ont été rangés dans la série « officiel », ce qui peut être discuté dans la mesure où il s'agit d'un organisme officiel mais indépendant. Si l'on n'a pas fusionné les corpus « syndical » et « associatif » dans un grand corpus « militant », c'est non seulement parce que certains textes résultent d'une alliance de circonstance, mais parce qu'il nous semblait important de distinguer entre des acteurs dont les discours mais aussi les positions dans l'espace social ne sont pas assimilables et ne renvoient pas aux mêmes arènes publiques ni aux mêmes publics. Ce n'est pas une limite dès lors qu'on considère le corpus général (puisque par définition tous les textes sont alors « mélangés »), mais cela incite à ne pas rigidifier outre mesure les résultats des comparaisons inter-corpus.

Si l'on confronte pour chacun des sous-corpus les têtes de listes des acteurs principaux, des catégories discursives dominantes, etc., on obtient grâce à Prospéro une première observation des points communs et spécificités de chaque série, ainsi que de situations qu'on peut envisager sous l'un ou l'autre angle. Ainsi, la PJJ@ occupe toujours un rang supérieur à l'AP@ (elle est davantage citée), mais c'est beaucoup moins vrai dans la série « officielle » (où l'écart est le plus restreint) que dans la série « militante » (où il est vaste). Certains constats sont sans surprise : par exemple, du point de vue des catégories discursives dominantes[21], les discours d'ordre « gestionnaire » et « prospectif » imprègnent fortement le sous-corpus « officiel »

[20] Ces textes posent parfois quelques problèmes de datation ; pour les questions parlementaires par exemple, on a gardé la date de la réponse, sachant qu'elle intervient parfois plus de deux ans après la question, le contexte ayant alors entièrement changé.

[21] Nous précisons *infra* le statut de ces « catégories » comme des concepts connexes.

tandis qu'inversement, les « relations familiales » sont valorisées dans le corpus « associatif » et les « états critiques et défaillances » dans la série syndicale, et que les parlementaires prisent davantage le « Raisonnement statistique » que les autres acteurs, par distinction avec une argumentation par l'exemplarité révélatrice, qui fait davantage partie du répertoire critique. D'autres sont moins attendus : par exemple, le discours officiel met nettement en avant les architectes (Vurpas et Fainsilber sont en tête des personnes physiques citées dans cette série), lesquels sont par ailleurs très peu mentionnées ; et les syndicats nomment beaucoup moins fréquemment R. Dati que D. Perben, alors que l'ordre est inverse dans la série de presse et que leur rang est similaire dans la série associative. Un aperçu d'une partie de ces différences est donné dans le tableau suivant, où nous faisons figurer les entités cités dans les séries à titre d'acteurs principaux (statut accordé par Prospéro), les entités spécifiques étant propres à chaque série :

Série	Acteurs principaux (Etres-fictifs, 10 prem.)	Entités spécifiques (entités simples)	Entités spécifiques (en tant qu'acteurs principaux)
« presse/ médiatique »	EPM@ 283 ENFANTS-MINEURS@ 212 PJJ@ 144 SYNDICATS@ 83 EDUCATEURS@ 66 MINISTERE-JUSTICE@ 59 MEYZIEU@ 56 SURVEILLANTS@ 48 SUICIDE@ 47 ETAT-CENTRAL@ 32	drame 5 Nantes 5 source 4 recours 4 bilan 3 murs 3 Rhône 3 incidents 2 week-end 2 feu 2 …	LES-COMMUNES@ 11 MEAUX-CHAUCONIN@ 8 RISQUE(S)@ 4 AVOCATS@ 3 PS@ 2
« officiel/ étatique »	ENFANTS-MINEURS@ 36 EPM@ 34 PJJ@ 20 ECOLE@ 9 AP@ 9 MINISTERE-JUSTICE@ 7 EDUCATEURS@ 7 TRAVAILLEURS@ 7 ETAT-CENTRAL@ 6 SURVEILLANTS@ 5	activités 3 inspections 1 orientation 1 affectation 1 labellisation 1 référentiel 1 processus 1 démarche 1 contrat 1…	RPE@ 4 EDUC-NATIONALE@ 2 AMOTMJ-APIJ@ 1
« syndical/ professionnel »	ENFANTS-MINEURS@ 82 EPM@ 71 PJJ@ 45 TRAVAILLEURS@ 36 SYNDICATS@ 31 ETAT-CENTRAL@ 20 EDUCATEURS@ 17 CGT@ 11 LAVAUR@ 11 AP@ 10	Personnels 6 missions 3 parole 2 priorité 2 hébergement 2 information 2 contraintes 1 décisions 1 menaces 1…	COLONIES-VACANCES@ 3 REGIMES-DIFFERENCIES@ 2 ELITES@ 1 PREFET@ 1 QD@ 1
« associatif/ militant »	EPM@ 29 ENFANTS-MINEURS@ 26 PJJ@ 12 ETAT-CENTRAL@ 10 MINISTERE-JUSTICE@ 7 CENTRES-FERMES@ 7 ECOLE@ 6 LAVAUR@ 6 ADULTES-MAJEURS@ 5 DELINQUANCE-CRIMINALITE@ 5	art 1 reportage 1 photographies 1 plans 1 copine 1 conférence-débat 1 intelligence 1 réflexion 1 avenir 1…	GENEPI@ 1 COLONIES-BAGNES@ 1 GROUPES ANTI-EPM@ 1
« partisan/ parlementaire »	ENFANTS-MINEURS@ 52 EPM@ 38 PJJ@ 33 MINISTERE-JUSTICE@ 23 ARGENT@ 15 ETAT-CENTRAL@ 13 AP@ 7 ALTERNATIVES-AMENAGEMENTS@ 6 QM@ 6 TRAVAILLEURS@ 6	établissements 18 détenus 13 prison 8 places 8 prise en charge 8 activités 7 détention 7 nombre 6 …	PCF@ 1 CNCDH@ 1

Ce tableau permet déjà d'objectiver un certain nombre de traits saillants qui ne tombent pas tous sous le sens. La presse met ainsi visiblement en relief les faits divers dramatiques, et elle

offre dans une mesure bien moindre une tribune à l'opposition (professionnelle dans le cas des avocats et partisane dans celui du Parti socialiste) ; on voit aussi qu'elle valorise la proximité, les logiques de site, les implantations locales, ce qui s'explique en partie par la proportion de la PQR dans cette série. Le discours officiel valorise le projet à la fois dans sa prétention scolaire et pour l'encadrement qu'il implique ; on voit aussi que pèse sur lui des contraintes normatives et procédurales, qu'il traduit par un langage empruntant aux registres juridique, administratif et managérial. Le discours syndical met en avant les personnels, ses missions et les contraintes qui pèsent sur son activité ; à la différence des autres séries il rend visible la question des régimes différenciés et recourt assez volontiers à la figure dénonciatrice de la prison « à trois/quatre étoiles ». Le discours militant met en exergue une dimension culturelle et plus largement intellectuelle ; il est aussi ancré dans un champ assez dense où les groupes et associations qui le constituent renvoient les uns vers les autres malgré une logique de concurrence irréductible. Le discours parlementaire se caractérise par l'importance de la dimension comptable (discussions autour des projets de lois de finances obligent), favorisant la comparaison entre EPM et QM ; il soulève aussi visiblement la question des aménagements de peine et des alternatives à la détention.

On peut aborder cette question sous un angle complémentaire, en comparant chacun de ses sous-corpus à son « anti-corpus » (c'est-à-dire à l'ensemble de tous les autres textes). On voit alors, par exemple, qu'il est beaucoup plus question dans les textes militants que dans le reste du corpus des forces de l'ordre (ERIS@, POLICE@...), de l'action associative (ASSOCIATIONS@, GENEPI@...), des formes ou modalités d'enfermement connexes (CENTRES-FERMES@, DETENTION-PROVISOIRE@...), de la figure du DANGER@, de la stratification sociale, de la délinquance économique ou de l'insécurité sociale. Nous reviendrons plus en détail sur plusieurs de ces aspects. S'il couvre un vaste espace discursif, ce corpus est nécessairement restreint. Expliciter les principes et critères de sélection qui y ont concrètement présidé permet un premier retour réflexif pointant certaines limites tenant à la fois à la collecte et à l'analyse.

2.2 Principes et critères de sélection/constitution

Le corpus finalement arrêté est le produit d'un travail de sélection régi par des critères précis. Un premier principe de filtrage renvoie à différentes acceptions du sigle EPM. Cette remarque n'est pas triviale dans la mesure où, comme nous l'avons suggéré plus haut, l'analyse socio-informatique se fonde volontiers sur l'interrogation à distance de bases de données, de presse notamment. EPM peut aussi bien signifier « établissement pénitentiaire pour mineurs » que par exemple « élaboration et passation des marchés », « *enterprise performance management* », « entretien Programmé du matériel », « élaboration par procédés magnétiques », « espaces

publics multimédias » et même « état proche de la mort »[22] ; il peut aussi désigner un label musical fameux – d'où le choix d'une recherche qui ne soit pas trop automatisée.

Au-delà de ce filtrage évident, nous avons procédé, au fur et à mesure, à un autre tamisage de nos textes, plus qualitatif. Pour être inclus dans le corpus, un texte doit nécessairement contenir au moins une occurrence de la lexie EPM, sous forme de sigle ou sous forme développée (on a ajouté quelques textes précoces dans lesquels ces nouveaux établissements s'appellent encore « EPSM »). Le critère de la taille du texte n'a pas été retenu, notamment pour la presse. Nous n'avons pas fixé de seuil quantitatif minimal[23]. Un texte très court, de l'ordre d'une grosse brève, peut faire partie du corpus, tandis qu'un texte long en phase avec le sujet, sur le traitement des illégalismes juvéniles par exemple, peut être écarté dès lors qu'il ne contient aucune référence directe aux EPM. Toutefois, nous avons ôté du corpus des textes dans lesquels il n'était fait qu'une mention anecdotique des EPM, même dans le cas où l'expression apparaissait nommément. Ceci vise notamment des textes de presse dans lesquels il est simplement fait mention d'une incarcération ou d'une évasion dans le cadre de la rubrique des faits divers, sans que l'EPM en tant que tel soit un sujet de l'article. Il en va de même pour tel article mentionnant la visite de footballeurs dans un EPM pour discuter avec les jeunes, tel autre relatant la découverte archéologique sur un site d'ouverture (Quiévrechain), tel autre encore annonçant simplement la venue d'un ministre sur place[24]. La présence d'un texte dans le corpus requiert en effet un minimum d'argumentation ou de caractérisation, si ténues soient-elles. Des textes qui ne font que relater platement un fait divers n'ont pas été pris en compte, même si le traitement était révélateur par exemple des options et sensibilités normatives du support. Il l'a été à la condition de rendre visible des prises de parole ou des citations caractérisant les EPM en général ou tel EPM en particulier. L'inclusion suppose au moins une qualification, l'annonce d'une revendication ou d'une protestation, bref une marque ou un signe de controverse, de désaccord, de litige. Il suffit parfois d'une qualification journalistique de l'EPM ou d'une citation d'acteur pour qu'un texte « bascule » dans le corpus. Un certain nombre de textes écartés mais dont le thème est en

---

22 Pour l'anecdote, une recherche de titre par le sigle « EPM » dans le catalogue en français de la bibliothèque de Sciences Po ne renvoie qu'à… « et puis merde » - c'est-à-dire à un livre de l'essayiste François de Closets intitulé *Le système EPM [et puis merde]* paru en 1980…

23 Cela peut poser problème dans le cas de textes longs dans lesquels il n'est question qu'une fois des EPM – par exemple des résolutions générales de congrès syndical ou des rapports parlementaires. Par exemple, dans les résolutions générales du 19e congrès de FO pénitentiaire, en 2009, il n'y a qu'une seule occurrence de la lexie EPM dans un texte riche du point de vue de l'analyse (notamment une floraison d'épreuves telles que « réaffirme », « s'oppose », « dénonce », « revendique », « exige », etc.).

24 Ce choix bien entendu discutable a l'avantage d'être réversible, puisqu'il sera possible par la suite de lever ce principe de sélection pour aboutir à un corpus élargi. Ainsi, un article relatant une visite de footballeurs n'est pas neutre : même en l'absence de figures d'argumentation, cela suscite au moins tacitement une représentation de l'EPM comme inscrit dans la cité, par distinction avec l'image d'un lieu d'abandon. Si un tel « événement » n'est pas structurant pour la controverse, il n'empêche qu'en détention, la capacité à faire venir des intervenants extérieurs est un gros enjeu pour la PJJ. Ceci renvoie à des conceptions éducatives particulières (le rôle des activités) qui font débat chez les professionnels et dont ce type de concrétisation nécessite un travail partenarial (le responsable de la sécurité doit inspecter le matériel des footballeurs, etc.). Il y a donc une tension entre d'un côté ce qui est un simple « fait » dans le discours public et donc n'est pas considéré comme enjeu de dispute, et de l'autre ce qui est important en détention et donc toujours susceptible de faire controverse.

phase avec la recherche sont pour le moment stockés dans la perspective d'un corpus élargi levant ce principe de sélection.

À ce propos, une limite notable tient à l'exclusion de certains supports. En particulier, nous avons laissé de côté, essentiellement parce que notre collecte était trop fragmentaire, la littérature professionnelle destinée aux éducateurs, aux magistrats, aux avocats, etc. Plusieurs articles de l'hebdomadaire des travailleurs sociaux *Lien social* n'ont ainsi pas été intégrés au corpus en dépit de leur intérêt, de même que pour des revues comme *Le Journal des psychologues* ou qu'un support comme *Actualités sociales hebdomadaires*, même si ce dernier s'est régulièrement fait l'écho des litiges autour des EPM. En outre, après une percée exploratoire, nous avons renoncé à nous plonger dans les sites, blogs et forums gérés par des professionnels que l'on peut trouver sur Internet. Ces sources auraient pu permettre d'objectiver davantage l'exportation des controverses en détention hors les murs, mais les inclure dans le corpus aurait obligé à un énorme effort d'harmonisation formelle. Par ailleurs, le corpus de presse se limite précisément à la presse, et n'inclut pas des transcriptions d'émissions radiophoniques ou télévisuelles. Or, si celles que nous avons repérées sont rares et courtes, il va de soi que l'impact de la télévision sur les représentations ordinaires est certainement sans commune mesure avec celui de la presse, même tous types, formats et sensibilités confondus. Autant d'éléments qui laissent le chantier ouvert pour la suite[25].

2.3 Le travail sur les concepts : êtres-fictifs, collections et catégories

On ne peut ici revenir sur les présupposés et objectifs fondateurs du logiciel (Chateauraynaud, Torny, 2003). Il nous faut toutefois expliciter le travail sur les concepts réalisé dans le cadre de cette étude. Ce travail conceptuel, tenant à la fois du codage et de la catégorisation, est en effet inhérent à l'usage de Prospéro. Il oriente et cadre la lecture – qui demeure toujours à la charge de l'utilisateur – que l'on va faire du dossier. En tant que novice, nous avons pris les choses par le milieu et hérité d'un jeu de concepts (êtres-fictifs, collections et catégories) élaboré à travers les recherches antérieures, le caractère collectif et cumulatif des usages du logiciel étant l'une de ses propriétés. Il nous a donc fallu créer les concepts adéquats à notre objet, et parfois bousculer les concepts existants, ne serait-ce que dans une visée expérimentale.

[25] La plongée dans la trame des discours se paie d'un manque de prise en compte de la matérialité des textes, de la taille d'une titraille de presse à l'iconographie éventuelle. Au-delà des énoncés eux-mêmes et de leurs conditions d'énonciation (support, autorité sociale des locuteurs, etc.), la présentation graphique peut jouer rôle important dans le travail d'accroche et de persuasion du lecteur, surtout peu familier de la question : sur un tract, des « brèves des EPM » sont illustrées par deux yeux qui pleurent ; sur le site d'un syndicat, un texte intitulé « les jolies colonies de vacances » est illustré par une photo de skieur ; un titre dénonce l' « imposture » des EPM sur fond de photo d'un cortège de manifestants, etc. Inversement, on peut être frappé du soin porté à la communication officielle, qu'illustre la sophistication graphique des brochures élaborées par l'AMOTMJ/APIJ.

2.3.1 Les collections

Les collections, reconnaissables aux astérisques, regroupent différentes entités rangées dans un même répertoire. Elles sont ce qui pose le moins problème et ce qui a été le moins modifié. On a créé une collection PRISONS* (Baumettes, Casabianda, Fleury-Mérogis…) ainsi que quelques collections classiques comme celle des PARTIS*, des ASSOCIATIONS* ou des MINISTRES-JUSTICE* (incluant celles et ceux des périodes antérieures au corpus : Badinter, Chalandon, Méhaignerie, Guigou…), et complété des collections existantes, comme celle des ARMES* (lame de rasoir, tonfa…), des ENTREPRISES* (Bouygues, SIGES…) ou des LANCEURS-D-ALERTE* (ajout du nom de Véronique Vasseur). Signalons surtout deux créations notables. D'une part, la collection MONDE SCOLAIRE* (diplôme(s), enseignant(s), scolarité, élève(s)…), qui renvoie directement à la vocation affichée de l'EPM. D'autre part, une collection PRISON-SOCIO-TECHNIQUE*, incluant une trentaine de termes tels que barbelé(s), mirador(s), œilleton(s), portique(s), filin(s), agora, chartreuse[26], etc. Il s'agissait par là de donner corps à l'une de nos hypothèses, sur le rôle des dispositifs socio-techniques comme supports du jugement. Voici les collections les plus représentées dans l'ordre décroissant, en termes de déploiement, c'est-à-dire par nombre de représentants potentiels cités au moins une fois (correspondant généralement aux collections les plus fournies). On obtient une idée des mondes mobilisables :

STATUTS* (porte-parole, rapporteure, maire, avocat…)
DEPARTEMENTS* (Tarn, Yvelines, Nord, Loire-Atlantique…)
VILLES* (Lyon, Nantes, Toulouse, Lille…)
OBJETS-USUELS* (téléphone, télévision, table, voiture…)
MONDE-SCOLAIRE* (enseignants, études, école…)
METIERS* (psychologue, infirmière, écrivain professeur…)
PRISON-SOCIO-TECHNIQUE* (parloirs, enceinte, barreaux…)
GUERRIER* (guerre, bataille, renfort, projectiles…)
OBJETS-D-ALERTES* (incendie, drogue, terrorisme…)
MATERIAUX* (béton, terre, plastique, plomb…)
PERSONNAGES-POLITIQUES* (Napoléon, Jospin, Sarkozy…)
PAYS* (Espagne, Angleterre…)

Voici à présent la hiérarchie en termes de présence effective – nous ne conservons que les 8 premiers pour voir si certaines collections dotées de moins de représentants s'imposent malgré tout, du fait que ceux-ci sont fréquemment invoqués par les acteurs :

Par nombre de textes	Par score	Pondéré
STATUTS*	STATUTS*	STATUTS*
VILLES*	VILLES*	VILLES*
METIERS*	MONDE-SCOLAIRE*	METIERS*
MONDE-SCOLAIRE*	METIERS*	MONDE-SCOLAIRE*
DEPARTEMENTS*	PRISON-SOCIO-TECH*	PRISON-SOCIO-TECH*
PERSONNAGES-POL*	PERSONNAGES-POL*	PERSONNAGES-POL*
PRISON-SOCIO-TECH*	DEPARTEMENTS*	DEPARTEMENTS*
MINISTRES JUSTICE*	MEDECINE*	MINISTRES JUSTICE*

[26] Nous verrons que les deux sites (hors QM) sur lesquels a été menée l'enquête de terrain ont été nommés, par souci de désidentification, l'un « EPM Agora », l'autre « EPM Chartreuse ».

On voit que ce n'est pas le cas : les répertoires sont, au contraire, fortement stabilisés. Des collections au déploiement moyen ou faible (comme COULEURS*, PARTIS* ou MATERIAUX*) ne s'imposent pas par la fréquence de leurs occurrences. On peut déjà en tirer un certain nombre d'enseignements, ne serait-ce qu'en négatif. L'usage de métaphores martiales n'est ainsi pas un répertoire de prédilection dans le corpus, d'autant qu'elle est tirée principalement par le terme de « guerre » (parfois utilisé pour désigner la Seconde Guerre mondiale) et par celui de « renfort », dont la connotation militaire est relativement moins forte que d'autres termes (comme arsenal, armes, cibles…). L'absence de la collection PAYS*[27], pourtant bien fournie, dans les premières places, et l'un des résultats les plus frappants. Que ce soit en score brut ou pondéré, sa place est nettement reléguée, révélant une faiblesse du recours à la comparaison internationale sur laquelle nous reviendrons. On voit aussi la visibilité du répertoire sociotechnique, sa place plus basse dans la colonne de gauche suggérant qu'il est souvent présent sous forme d'énumération. Les énoncés suivants l'illustrent bien :

> « Cellule, coursive, psychiatre, cellule, cours scolaires, matons, salle de sport, " éducateurs " en mal d'autorité, parloir, barreaux, juges, mur d'enceinte, béton, cellule, cellule, cellule... Ce n'est pas parce qu'il n'y a pas de miradors, mais un panier de basket, qu'il y a des salles de classes et une salle de vie, que les cellules donnent sur un carré de verdure, que la prison comme lieu d'enfermement disparaît. » (Indynantes, mai 2008).

> Les EPM n'auront pas une architecture carcérale classique, puisqu'ils ne disposeront ni de miradors, ni de barbelés, au profit de grillages classiques " végétalisés «, même si l'enceinte sera entourée d'un "glacis", zone interdite à tout individu (AFP, novembre 2006).

La place importance accordée à ce répertoire peut paraître évidente étant donné la matérialité constitutive du système carcéral. Il faut donc distinguer, dans le lot des énoncés descriptifs, la façon dont ce répertoire est convoqué pour étayer des jugements normatifs. C'est par exemple le cas pour soutenir la critique d'un alignement du fonctionnement des EPM sur celui des QM dont ils sont censés se démarquer :

> Donc remplissage des EPM, presque plus de mineur à profil, et petit à petit, ces établissements, où l'on rajoute des caillebotis aux fenêtres, deviennent ce qu'ils n'auraient jamais dû être, de nouveaux quartiers mineurs. (CGT, mars 2008).

Le répertoire sociotechnique sert cependant autant à la justification qu'à la dénonciation. On retrouve ainsi, dans les textes pour lesquels cette collection est non seulement émergente mais dominante, les documents produits par l'AMOTMJ/APIJ ainsi que les communiqués de presse ministériels produits à l'occasion de l'inauguration (« cérémonie de remise des clefs ») des nouveaux établissements. Et les gouvernants doivent le cas échéant répondre dans le détail lorsqu'ils sont sollicités sur cet aspect :

> S'agissant du local d'accueil des familles. Le local d'accueil des familles situé à l'extérieur de l'enceinte de l'établissement est équipé depuis son ouverture de stores occultants. Ces stores

[27] Précisons que nous avons ôté la France de la liste, cette collection étant volontairement limitée aux pays étrangers.

> ont toutefois la particularité de pouvoir s'escamoter totalement, ce qui était vraisemblablement le cas lors de la visite des contrôleurs. L'attention des bénévoles de l'association d'accueil des familles a été appelée sur les inconvénients que la non utilisation des stores peut présenter en terme de confidentialité, la baie vitrée donnant directement sur le parking. Je vous précise que le projet d'interphonie, permettant de relier le local d'accueil à la porte d'entrée principale sera réalisé avant la fin de l'année 2010. S'agissant de la configuration des parloirs. Ainsi que vous l'indiquait la responsable de l'établissement, des études sont en cours pour améliorer la configuration et l'insonorisation des parloirs en intégrant les contraintes architecturales fortes (gaines techniques, baies vitrées, faux plafond). S'agissant du remplacement des vitres brisées par les mineurs. Un devis a été demandé concernant votre préconisation de remplacement des vitrages actuels des fenêtres des cellules par du verre « anti-effraction ». Vous serez informé de la suite qui y sera donnée. (Réponse de la Chancellerie au contrôleur général des lieux de privation de liberté, septembre 2010).

2.3.2 Les êtres fictifs

Une centaine d'êtres-fictifs – soit des entités construites par le chercheur pour s'affranchir des variations (y compris simplement orthographiques[28]) concernant une même entité générique en regroupant ses différentes formes de présence – a été créée. Citons à titre d'exemples, pour donner un aperçu de choix faits en matière de distinction ou au contraire de regroupement : ALTERNATIVES-AMENAGEMENTS@ (bracelet électronique, contrôle judiciaire, numerus clausus…) ; EVASION@ (évasions, cavale, fuyards…) ; DELINQUANCE-CRIMINALITE@ (délinquance, crime, passage à l'acte…) ; SPORT@ (gymnase, football, moniteurs…) ; QD@ (QD, quartier disciplinaire, mitard…) ; RELIGION@ (aumônerie, Bible, Islam…) ; SANTE-MENTALE-PSY@ (folie, SMPR, troubles psychiques…), TRAVAILLEURS@ (personnels, collègues, agents…), etc. On fait figurer ci-dessous le résultat de l'extraction des listes de base concernant l'ensemble du corpus, parmi lesquels le poids décroissant des principaux êtres fictifs :

[28] Ainsi, MEYZIEU@ englobe les formes erronées « Meyzieux » ou « Mézieux » ; ORDONNANCE-1945@ regroupe des formes telles que « Ordonnance de 1945 » ou « ordonnance du 2 février 1945 » ; FSU@ englobe « SNEPAP », « SNPES », « SNPES-FSU », GENEPI@ les formes « Génépi », « génépi », etc.

Listes de base sur l'ensemble du corpus (15 à 25 premiers éléments)

Entités de base (occurrences)	Etres-fictifs (occurrences)	Personnes (occurrences)	Actants principaux (textes)
EPM 3032	ENFANTS-MINEURS@ 4840	Dati 133	EPM@ 466
mineurs 2818	EPM@ 4128	Perben 127	ENFANTS-MINEURS@ 397
prison 1073	PJJ@ 2550	Clément 62	PJJ@ 254
jeunes 925	MINISTERE-JUSTICE@ 1101	Sarkozy 48	prison 122
détenus 921	EDUCATEURS@ 1069	Dru 40	SYNDICATS@ 115
PJJ 900	ETAT-CENTRAL@ 1066	Bédier 30	MINISTERE-JUSTICE@ 103
éducateurs 812	TRAVAILLEURS@ 945	Varinard 27	EDUCATEURS@ 100
établissements 777	AP@ 857	Cabourdin 24	ETAT-CENTRAL@ 81
établissement 702	SYNDICATS@ 845	Migaud 22	détenus 77
mineur 643	ECOLE@ 787	Maffre 22	jeunes 75
détention 633	SURVEILLANTS@ 760	Alliot-Marie 21	TRAVAILLEURS@ 74
places 625	MEYZIEU@:632	Lebranchu 21	MEYZIEU@ 71
Meyzieu 566	MAGISTRATS@ 553	Bockel 21	SURVEILLANTS@ 68
prisons 527	ARGENT@ 546	Forissier 19	SUICIDE@ 60
prise en charge 507	SUICIDE@ 535	Carayon 19	LAVAUR@ 57
projet 501	ADULTES-MAJEURS@ 522	Mappas 18	ECOLE@ 48
Lavaur 478	LAVAUR@ 504	Couanau 17	AP@ 46
incarcération 474	DELINQUANCE-CRIMINALITE@ 478	Garraud 15	établissements 46
travail 466	ALTERNATIVES-AMENAGEMENTS@ 419	Lopez 15	établissement 45
activités 464	LA-VILLE@ 377	Vurpas 15	incarcération 32
administration pénitentiaire 426		Blisko 14	prisons 32
nombre 420		Warsmann 13	CGT@ 29
jeune 401		Tabarot 13	MARSEILLE@ 29
temps 388		Guigou 12	DELINQUANCE-CRIMINALITE@ 29
surveillants 372		Fainsilber 12	MAGISTRATS@ 27
		Millescamps 12	

On peut ainsi constater, entre autres, la surreprésentation des représentants de l'État par rapports aux porte-parole des personnels, avec cependant une baisse de visibilité des ministres dans le temps (Alliot-Marie réalise un score nettement plus faible et Mercier n'apparaît pas ici) ; celle de la dénomination « mineur(s) » par rapport à celle de « jeune(s) » ; les positions respectives des acteurs collectifs (présence notable des magistrats, à la différence des associations ou des avocats) ; la forte visibilité des EPM de Meyzieu et de Lavaur à la différence des autres établissements (celui de Marseille étant moins présent dans l'ensemble, mais très fortement présent dans certains textes) ; le caractère transversal du registre économique/financier ; le caractère émergent de thèmes comme le suicide ou les alternatives et aménagements de peine, mais aussi le déclassement d'autres thèmes et entités, à commencer par les QM@, mais aussi par exemple les GREVES@, etc.

Si l'on dégage maintenant les cinquante premiers éléments en termes de poids pondérés (la quantification étant réglée sur une base 1 pour les entités les plus faiblement représentées) on obtient la liste suivante, qu'on peut considérer comme les « lieux communs » du dossier, le cœur de ses thèmes et acteurs incontournables, un ensemble de repères fixes ou du moins

partagés auxquels se réfèrent, plus ou moins et avec des regards variés, l'ensemble des protagonistes sur l'ensemble de la période[29].

ENFANTS-MINEURS@	4526		MAGISTRATS@	166	
EPM@	4120		prise en charge	159	
PJJ@	1906		ARGENT@	152	
EDUCATEURS@	651		DELINQUANCE-CRIMINALITE@	146	
prison	608		activités	142	
TRAVAILLEURS@	567		LA-VILLE@	137	
ETAT-CENTRAL@	554		jeune	136	
MINISTERE-JUSTICE@	547		SUICIDE@	133	
jeunes	545		nombre	129	
détenus	500		mois	123	
AP@	411		temps	121	
SYNDICATS@	393		ouverture	121	
ECOLE@	358		FAMILLES-ET-PROCHES@	114	
SURVEILLANTS@	358		LA-FRANCE@	113	
établissements	352		ALTERNATIVES-AMENAGEMENTS@	100	
établissement	338		MARSEILLE@	99	
MEYZIEU@	304		cellule	96	
détention	229		éducation	96	
places	221		construction	94	
prisons	196		moyens	90	
ADULTES-MAJEURS@	192		loi	84	
projet	178		PREVENTION@	84	
LAVAUR@	177		SECURITE@	79	
travail	169		QM@	78	
incarcération	168		justice	77	

2.3.3 Les catégories

Le travail sur les catégories est le plus délicat, parce qu'il engage et reflète le plus les partis pris du chercheur, mais aussi parce que les catégories héritées de dossiers référant à des mondes bien différents peuvent être décalées voire piégées. Le terme « mineur » était ainsi associé initialement à l'être-fictif TRAVAILLEURS@, car il renvoyait aux ouvriers de la mine… De même, le terme majeur(e-s) était typé comme une qualité rattachée à la catégorie « Importance » ; dans notre corpus cet usage est marginal et le terme est une entité désignant des individus adultes. La qualité « dramatique » a elle été retiré de la catégorie « Romantisme » à laquelle elle était auparavant rattachée, ce qui était pour le moins source de confusion ! Certains termes posent des problèmes irréductibles, comme « jugements », *a priori* attaché à la

[29] On y devine en creux les choix conceptuels qui ont été faits, comme celui de ne pas créer un être-fictif PRISON@, laquelle est évidemment au cœur du dossier et sous les formes les plus multiples ; son score serait alors à la fois colossal et peu significatif… A partir de certains êtres-fictifs préexistants, on peut aussi voir de quoi il n'est pas question dans ce corpus : par exemple la SECU@ (Sécurité sociale, assurance maladie…), les INTELLECTUELS@ (intellectuels, intelligentsia, intellos…) ou L'INSPECTION-DU-TRAVAIL@ en sont absents, ce qui est aussi significatif.

catégorie « Judiciaire », mais aussi terme courant… y compris pour juger les EPM eux-mêmes[30].

Outre un jeu de redistribution et de complément, nous avons également créé différentes catégories. Donnons-en un exemple éloquent. La catégorie d'entités « Discours gestionnaire » était au départ surreprésentée, car elle contenaient des représentants courants dans le langage judiciaire et carcéral, comme « structure(s) » ou « dispositif(s) »[31]. Nous avons donc créé une catégorie d'abord intitulée « Prise en charge/Encadrement institutionnel » pour catégoriser autrement ces termes. Par la suite, cette catégorie a été renommée « Institution totale » en référence à Erving Goffman (1968 [1961])[32]. Elle contient des représentants tels que « encadrement », « emploi du temps », « prise en charge », « unités de vie », etc. Des catégories ont été créées ou substantiellement modifiées tant pour les entités (« Hygiénisme », « Panoplie punitive »…) que pour les épreuves (débuter/démarrer ; surveiller/vérifier ; mourir/se suicider…), les qualités (différence/originalité ; générosité/humanisme ; médical/sanitaire…) et les marqueurs (évidence/naturalisation ; progression/processus ; étendue/surface…). On a aussi parfois réactivé des catégories qui avaient existé pour l'analyse de certains dossiers mais ne faisaient plus partie telles quelles de la version disponible de Prospéro, alors qu'elles semblaient pertinentes. C'est le cas de « Insécurité sociale » (chômage, misère, SDF…) ou de « Discours et dispositifs sécuritaires » (délinquance, récidive, insécurité…). Ceci étant, nous avons aussi beaucoup repris les catégories déjà cristallisées, fruit d'un long travail collectif sur des dossiers très différents. De manière générale, l'un des intérêts de ces catégories, qui supporte leur dimension proprement conceptuelle, est d'offrir des cadres de lecture qui, à la fois, proviennent des textes eux-mêmes et permettent au chercheur de prendre de la distance par rapport aux catégorisations des protagonistes. Il en va ainsi de la catégorie « Gestion des risques » : elle regroupe entre autres les termes « prévention » et « sécurité », lesquels sont dans le dossier généralement séparés sur un mode dichotomique.

On présente ci-dessous l'importance de trois types de catégories (entités, qualités et épreuves) de deux manières bien distinctes. D'abord en termes de déploiement : l'ordre décroissant est ici déterminé par le nombre de représentants (mots ou ensemble de mots) présents au moins une fois dans le corpus, mais qui peuvent ne l'être qu'une seule fois et donc rester isolés. Ensuite en termes d'instanciation : l'ordre décroissant est alors déterminé par le nombre d'éléments actifs de chaque catégorie. On voit ainsi l'écart entre ce qu'on pourrait

---

[30] « Le manque de places, de personnel, et les délais pour commencer les mesures en centres ouverts n'influenceront-ils pas les jugements en faveur du placement en EPM ? » (LDH, mars 2008) ; « À peine quelques mois de fonctionnement pour ce premier EPM .Et déjà, sans prendre le temps de l'expertise, du recul, les premiers jugements péremptoires, les certitudes. » (Claude D'Harcourt, *La Croix*, avril 2008). D'où la nécessité d'être attentifs aux énoncés et à leurs conditions d'énonciation.

[31] Nous en avons également retiré le terme « solution(s) », très représenté dans le corpus, à la fois pour son caractère générique et parce qu'il était souvent employé dans des expressions telles « solutions éducatives » ou « solutions alternatives à la prison », ce qui l'éloignait sensiblement d'un registre à proprement parler gestionnaire.

[32] À titre expérimental et en s'inspirant de catégories forgées antérieurement sous Prospéro en référence à des auteurs ou œuvres, nous avons ainsi créé plusieurs catégories dans la même veine, comme « Anomie » en référence à Emile Durkheim (fugue, déscolarisation, oisiveté…) et « Hétérotopies » en référence à Michel Foucault (hôtels, cimetières, monastères…).

appeler une présence à l'état diffus ou potentielle, et une présence à l'état concentré ou récurrent de chacune des catégories :

Déploiement des catégories (10 premières)

Entités	*Qualités*	*Epreuves*
Figures de dénonciation	Accusation/Critique	Accuser/Critiquer/ Se plaindre
Logique judiciaire	Défaillances/états critiques	Lancer une alerte
Discours gestionnaire	Excellence/Valeur	Maltraiter
Sociologie politique	Importance	Défendre/Soutenir
Opinion/Communication	Arrêt/Clôture	Répéter/Se reproduire
Rhétorique du changement	Inflexibilité/Rigueur	Combattre/Lutter/Résister
Violence et mauvais traitement	Secret	Suggérer/Conseiller
Alerte et danger	Dureté/Cruauté	Connaître/Savoir
Logique de marché	Dangerosité	Disparaître/Détruire
Modes de protestation	Economique/Marchand	Dévoiler/Découvrir

Catégories instanciées (10 premières)

Entités	*Qualités*	*Epreuves*
Institution totale	Importance	Accuser/Critiquer/ Se plaindre
Logique judiciaire	Nouveauté	Connaître/Savoir
Discours gestionnaire	Différence/Originalité	Répéter/Se reproduire
Discours et dispositifs sécuritaires	Politique	Créer/Fabriquer/Construire
Formes juridiques	Excellence/Valeur	Ecouter/Recevoir
Topologie/Géologie	Judiciaire	Débuter/Démarrer
Relations familiales	Localisation/Spécificité	Défendre/Soutenir
Rhétorique du changement	Accusation/Critique	Prévoir
Raisonnement statistique	Défaillances/état critique	Combattre/Lutter/Résister
Prospective	Inflexibilité/Rigueur	Argumenter/Justifier

La confrontation des deux tableaux donne un indice des registres de discours qui ont fortement prise sur la controverse et d'autres qui, à l'inverse, même s'ils sont représentés *a minima*, ne parviennent pas à s'imposer durablement et/ou à irriguer les discours les plus partagés. Certaines catégories montrent une remarquable stabilité : il s'agit ainsi d'un corpus dans lequel les verbes renvoyant à la critique et à l'accusation sont très fortement présents, suggérant une forte dimension polémique. Le fait que la classe de marqueurs « contrainte/obligation/normativité », qui donne un indice de normativité, soit au troisième rang par son déploiement et au cinquième rang en termes d'instanciation tend à corroborer cette idée[33]. Il en va de même avec la prégnance de la « Logique judiciaire » (corroborée par l'émergence de la catégorie des « Formes juridiques ») et du « Discours gestionnaire ». D'autres catégories occupent un rang notable dans les deux cas, même si leur rang diffère : c'est le cas de la présence élevée de qualités renvoyant à la valeur (efficace, meilleur, moderne…) ou à

[33] On peut y voir le signe d'un corpus assez fortement normatif, mais cependant pas outre mesure, d'autant que la classe « Inflexion » (mais, cependant, néanmoins…) occupe un rang similaire, suggérant les contraintes de nuance qui pèsent, à long terme au moins, sur l'argumentation.

l'importance (important, essentiel, fondamental…) ou de la présence notable de la « Rhétorique du changement » (progrès, réforme, innovation…).

Mais le plus instructif est sans doute de s'attarder sur les écarts. On voit ainsi que si la catégorie « Institution totale » connaît un déploiement moyen du fait qu'elle renvoie à un univers de sens assez strictement défini (35 représentants présents dans le corpus, ce qui la place au 20ème rang), elle occupe en revanche la première place en termes d'instanciation car ces éléments sont largement et souvent cités. Dans une moindre mesure, la logique est la même avec la catégorie « Discours et dispositifs sécuritaires » (délinquance, récidive, violence…). La catégorie « Figures de dénonciation » connaît, elle, le sort inverse. Elle est la plus déployée (116 représentants actifs tels que : aberration, banalisation, démagogie…), mais beaucoup des termes qu'elle contient sont peu utilisés et n'apparaissent que rarement, de sorte qu'elle ne se retrouve qu'au 20ème rang en termes d'instanciation. On repère ainsi les registres de discours qui se sont imposés : c'est le cas du champ lexical renvoyant aux « relations familiales » ou de termes traduisant un mode de « raisonnement statistique ». Et d'autres qui, au contraire, peinent à s'imposer comme incontournables : c'est le cas du « lancement d'alerte » (alerter, avertir, mettre en garde…), qui n'atteint un niveau dominant qu'à l'occasion de ce point culminant dramatique qu'est le suicide, ou du thème du secret (opaque, officieux, confidentiel…), qui suggère la place subsidiaire prise par la question du secret professionnel ; laquelle est pourtant cruciale sur le terrain comme la suite le démontera[34]. Les principaux représentants de la catégorie des entités sont les suivants :

[34] On peut aussi mentionner à titre suggestif des exemples de catégories moyennement ou faiblement représentées dans le corpus, tant sur le plan du déploiement que sur celui de l'instanciation : la « Logique d'exclusion » (exclusion, stigmatisation, discrimination…), les « Figures de réparation » (indemnités, contrepartie…), le registre « Religieux » (miracle, aumônerie, croisade…) et celui renvoyant à l'humour et à l'ironie (carnaval, cirque, dérision…) en font partie. Nous revenons plus loin sur la faiblesse de certains registres, comme le recours à la comparaison spatiale.

Dix principales catégories d'entités instanciées

Catégorie instanciée	Score (occurrences)	Principaux représentants (5 premiers)
Institution totale	3932	*détention (633), prise en charge (507), activités (464), structures (243), suivi (235)…*
Logique judiciaire	3128	*PJJ (900), délinquance (305), délinquants (277), magistrats (166), justice des mineurs (98)…*
Discours gestionnaire	2460	*places (625), programme (274), organisation (111), gestion (111), crédits (108)…*
Discours et dispositifs sécuritaires	1618	*délinquance (305), délinquants (277), sécurité (240), récidive (186), violence (185)…*
Formes juridiques	1434	*loi (247), lois (92), droits (87), droit (85), procédure (81)...*
Topologie/Géologie	1235	*places (625), unités (257), pôle (65), terrain (64), zone (63…)…*
Relations familiales	1111	*enfants (277), famille (145), filles (137), enfant (129), parents (90)…*
Rhétorique changement	1053	*réforme (108), mouvement (88), évolution (78), développement (63), priorité (53)…*
Raisonnement statistique	1051	*nombre (420), taux (153), moyenne (102), chiffres (58), moitié (52)…*
Prospective	963	*projet (501), projets (102), l'objectif (75), avenir (52), L'objectif (44)…*

2.4 Bref retour sur les lignes de fracture

Le chercheur n'aborde pas ce dossier sans idées préconçues, ne serait-ce que parce qu'il a vaguement suivi l'actualité concernant son objet. Plusieurs stratégies permettent de mettre à l'épreuve ces premières impressions en cherchant les principales lignes de fracture du dossier à partir de différentes prises, liées par exemple à la qualification des entités ou aux catégories « critiques » les plus représentées (Chateauraynaud, 2003, 306-309). On propose ici un classement approximativement décroissant en deux groupes :

Promesses / Horizon d'attente	**Critiques / Controverses**
Lignes de fracture principales	
nouveauté/singularité, caractère inédit, sans précédent	au mieux fausse nouveauté, au pire vraie régression
pari éducatif, hybridation prison-école, "salle de classe entourée de murs"	scolaire corrompu/absorbé par le sécuritaire, banalisation de l'enfermement, violences
gros moyens engagés	gâchis financier
Lignes de fracture secondaires	
prévention et limitation de la récidive	maintien de la récidive, effet nul voire nocif sur la délinquance
partenariat entre la PJJ et l'AP	soumission de la PJJ à l'AP
conformité avec les règles et conventions internationales (dont RPE)	négation de l'ordonnance de 1945, zone de non-droit
dynamisme régional, souci d'équilibre territorial	déséquilibre territorial, relégation périurbaine, enclavement spatial
création d'emplois, confort pour les personnels, modernité du	précarisation, mauvaises conditions de travail et de rémunération,

bâti	médiocrité de la qualité

Il est aisé de donner pour chaque position des énoncés typiques ou des textes clés. Certains, d'ailleurs, récapitulent ou du moins synthétisent partiellement les principales critiques ou au contraire les principaux motifs de justification. C'est par exemple le cas d'une brochure de présentation en couleurs intitulée *Les EPM : un concept nouveau*, qui sous trois slogans directeurs (« le choix d'éduquer », « l'exigence de sécurité », « l'intégration dans l'environnement »), concentre l'essentiel de la version officielle dans sa version la plus idyllique. On y trouve y compris les lignes de front secondaires, autour de l'implantation spatiale et de la création d'emplois, de même que quelques figures de styles intéressantes, notamment sur le mode antithétique, comme une manière de tenter de surmonter les oppositions binaires : il est ainsi question de l' « éducation par la sanction » ou d' « encadrer avec fermeté et souplesse »[35] – principes qui se verront par la suite opposer dénonciations et démentis. Ajoutons que la période antérieure à l'ouverture des EPM a favorisé la polarisation des positions : les anticipations s'appuient d'abord sur des positions de principe et de ce fait s'ordonnent volontiers à une logique du « pour ou contre ». La mise à l'épreuve empirique, autrement dit la confrontation au réel sur le terrain, ouvre et nuance ensuite la gamme des positions, même si les clivages demeurent nets. Si existent des formes ou des figures de compromis ou de composition, s'affrontent aussi des visions du monde antagonistes et irréconciliables, tant sur les effets de l'enfermement que sur le statut devant être accordé à la jeunesse et sur les conceptions d'une punition proportionnée et/ou modérée. En même temps, confronté aux résultats de l'enquête de terrain, le tableau ci-dessus fait déjà apparaître certains décalages, par exemple sur les rapports entre « scolaire » et « sécuritaire ». Nous verrons qu'en détention, la question ne se pose pas uniquement dans les termes généraux de l'altération ou de la corruption, mais également à travers la problématique de l'autorité intrinsèque des enseignants, leur permettant ou pas d'être vraiment autonomes dans leurs missions. Par ailleurs, si la question des rapports entre l'AP et la PJJ apparaît ici au sommet des lignes de fracture secondaires, elle est assurément une ligne de fracture principale au quotidien de la détention, comme la suite de ce rapport l'illustrera amplement.

[35] On pourrait tenter plus généralement de caractériser des styles rhétoriques ou des figures-limites propres à certains acteurs. Si une figure-limite du discours officiel est la « langue de bois » (euphémismes, circonvolutions, etc.), le discours parlementaire se distingue par une forme parlementaire d'obséquiosité (« fait connaître à l'honorable parlementaire », etc.). Un trait assez typique des textes de certains syndicats, comme FO et l'UFAP, est l'outrance, ou simplement la surqualification, et le renforcement (dont témoigne la propension à mettre trois points d'exclamation pour ponctuer certaines phrases. Dans ses passages les plus vindicatifs, il sait faire flèche de tous bois : calembours et jeux de mots (« l'Hagarde des Sots »), références à la production télévisuelle (Star Academy), etc. Un travail particulier serait du reste à faire sur l'usage de l'humour et de l'ironie, clivage rhétorique majeur entre le discours officiel et le discours militant. De façon générale, si la rhétorique militante « externe » n'est pas exempte de stéréotypes, elle est certainement la plus riche et la plus originale du corpus, faisant appel à un vocabulaire et à des univers de langage variés, de même qu'elle fait intervenir davantage de références universitaires, se nourrit souvent de références universitaires et littéraires, etc., contrastant fortement de ce point de vue avec le langage officiel.

En-deçà des principaux nœuds de la controverse, on peut aussi repérer des expressions critiques moins visibles, par exemple sur les opinions émises quant aux rapports de pouvoir dans lesquels sont pris les mineurs. Si l'on trouve facilement des déclarations sur la soumission à laquelle sont soumis les mineurs du fait de la surveillance, on peut trouver aussi le grief inverse, dénonçant leur pouvoir excessif :

> La toute-puissance des mineurs est une réalité tangible. (…) Le nombre d'incidents mais aussi le discours des mineurs permet de se faire une idée très précise : l'EPM n'est pas sous le contrôle des adultes. (CGT-PJJ, 05/03/2008)

Isolé dans le corpus, on a là un exemple d'une dénonciation qui ne s'est pas étendue visiblement au-delà de son foyer d'origine. Pris pour lui-même, cet énoncé est aussi intéressant à d'autres égards. D'abord, il est révélateur d'un effet de contexte ou de situation. En effet, cette déclaration intervient précisément un mois après le suicide qui mit aussitôt l'EPM de Meyzieu sur la sellette, comme une manière de rappeler les difficultés et les souffrances non seulement des mineurs, mais aussi de celles et ceux qui les encadrent ou les accompagnent. Ensuite, il est révélateur d'effets de position. Il provient de professionnels de la PJJ directement confrontés à la réalité quotidienne de la détention. La plainte exprimée ici ne porte pas sur les EPM en général ; elle rapporte un incident survenu à l'EPM de Lavaur, où un éducateur isolé s'est retrouvé en position de faiblesse vis-à-vis de plusieurs mineurs. Enfin, son support lui-même n'est pas anodin. Il ne s'agit pas d'un texte voué à la plus grande publicité, comme un tract ou un communiqué de presse, mais d'une lettre adressée par un secrétaire syndical régional à la Directrice Régionale Midi-Pyrénées. C'est une interpellation directe, mais qui prend les formes rhétoriques requises par ce type de correspondance. On pourrait avancer que l'ensemble renvoie à cette « misère de position » qui touche volontiers les travailleurs en charge de la gestion de la « misère de condition » (Bourdieu, 1993). On retrouve de surcroît dans ce tract l'idée que l'AP se fait pas son travail, et par conséquent, empêche la PJJ de faire le sien correctement ; nous sommes renvoyés aux problèmes relatifs à l'idéal du « partenariat », sur lequel nous reviendrons en détail à partir de l'enquête de terrain (cf. *infra* le chap. « Éduquer/Punir »).

2.5 Périodes et temporalités

Offrir une périodisation globale satisfaisante du dossier des EPM apparaît à première vue difficile. D'une part, en raison de la grande fixité, au moins apparente, des grandes lignes du dossier. On peut avoir le sentiment que les pièces du dossier sont pour l'essentiel déjà en place depuis le début et que les transformations sont faibles. Ensuite, parce que le rôle possiblement charnière de l'année 2011 affaiblit une tentative de périodisation obligée pour le moment de s'en tenir aux premiers mois de l'année en cours, et encore sans recherche systématique de sources peu visibles. Enfin, en raison du caractère saillant des points de bifurcation, à commencer par le suicide de « Julien ». Cependant, il est aussi intéressant de tester si l'ouverture des EPM, qui s'impose a priori comme un événement notable (passage du virtuel au réel), joue réellement un effet de seuil, quitte à prendre en compte des effets retard. On

peut s'aider de Prospéro pour esquisser à gros traits un essai de périodisation, étant entendu que celui-ci n'est qu'exploratoire et qu'il devra faire l'objet de tests multiples[36]. On peut commencer par tâcher de repérer des périodes « creuses » (dans lesquelles il y a relativement peu de textes) et, surtout, « silencieuses » (dans lesquelles il n'y en a aucun). Si l'on demande à Prospéro les périodes silencieuses du dossier, il en repère une dizaine :

du 21/12/2002 au 18/ 6/2003
du 18/ 7/2003 au 15/11/2003
du 14/ 1/2004 au 13/ 2/2004
du 15/ 3/2004 au 14/ 5/2004
du 10/12/2004 au 9/ 1/2005
du 7/ 7/2005 au 6/ 8/2005
du 4/12/2005 au 3/ 1/2006
du 31/ 7/2006 au 30/ 8/2006
du 20/ 7/2008 au 19/ 8/2008
du 4/ 1/2011 au 4/ 3/2011

Cette liste fait apparaître deux enseignements clairs. D'une part, pour des raisons aisément compréhensibles, les périodes silencieuses sont antérieures à l'ouverture des EPM. Une fois ceux-ci ouverts et si l'on excepte la « trêve » médiatique estivale, la controverse se maintient au moins à un niveau de basse intensité. Si l'on fixe comme critères de définition d'une période creuse le seuil de 3 textes maximum pour 30 jours, Prospéro repère ainsi 38 périodes creuses, dont une quinzaine après l'ouverture de ces EPM. Il n'y a qu'une exception, qui nous conduit vers le deuxième enseignement : le début de l'année 2011 fut clairement une période creuse. De plus, le corpus comptent deux datant de décembre 2010 qui sont tous deux relativement anecdotiques, à la fois par leur support et par le contenu, mettant en scène le rattachement de la vie des jeunes détenus au quotidien ordinaire[37]. Cela prouve, par contraste, le « rebond » sensible de la controverse au cours des mois d'avril et mai 2011, qui font partie des périodes les plus « pleines » du corpus : 51 textes, alors même que la date-limite n'est qu'au 19 mai. Le texte qui met fin à la période silencieuse du début de l'année annonce déjà la couleur, par son titre (« Prisons pour mineurs de Meyzieu : un camp de vacances ? », *LyonCapitale*, 8/03/2011) et son contenu, consacré au caractère récurrent des agressions à Meyzieu et aux réclamations des personnels pour y mettre fin, entre « mesures éducatives » et « mesures de bon ordre »[38].

Une autre manière de poser les cadres d'une périodisation consiste à repérer les entités (personnages, thèmes, objets) qui apparaissent tardivement dans le corpus, tout en le marquant de leur présence. On peut les considérer comme des indices de reconfiguration. Si l'on regarde la liste des êtres-fictifs apparaissant en tant qu'acteurs principaux, on constate que

---

36 Il faut signaler ici le caractère approximatif de la datation de certains textes : il était parfois impossible de déterminer le jour exact de la production et/ou de la publication d'un document (qu'il s'agisse d'un tract ou d'une brochure officielle), d'où une marge d'erreur qui peut parfois atteindre des semaines ; une raison importante pour ne pas rigidifier la périodisation.

37 « Un couple marseillais repousse les murs des prisons », *L'indépendant*, 27/12/2010 ; « "Plus belle la vie", un rêve de jeunes détenus », *LaDepeche.fr*, 31/12/2010.

38 Remarquons au passage qu'il est curieux de concevoir un camp de vacances comme un lieu où l'on se subit régulièrement, voire quotidiennement, des agressions physiques...

la quasi-totalité d'entre eux, et les plus importants, sont présents avant 2009. Ceci confirme que les éléments principaux du dossier sont posés tôt, ou du moins que la forte intensité de l'année 2008 sature en grande partie l'espace de la controverse : c'est lors de cette année qu'apparaissent pour la première fois comme actants principaux des entités telles que EVASION@, RPE@, SUICIDE@, DANGER@, VICTIMES@, CORPS-MEDICAL@, REGIMES-DIFFERENCIES@, OIP@, etc. Le surgissement de la CNDS@ en novembre 2008 apparaît comme la dernière apparition d'un nouvel acteur massif. On constate cependant l'entrée en lice du CONTROLEUR-GENERAL@ en mai 2009 ; c'est cependant dans une arène relativement confinée (J-M. Delarue est interrogé par une commission sénatoriale). Ce personnage fera un retour visible deux ans plus tard, en étant acteur principal de deux dépêches de l'AFP de mai 2011 consécutive au rapport annuel rendu public. Si on regarde maintenant les entités de base, on remarque cependant qu'un certain nombre d'entités importantes interviennent relativement tardivement en tant qu'actant principal. C'est par exemple le cas de l'hygiène en janvier 2009 (article de *Marianne* sur les « malfaçons » constatées dans des prisons neuves), de la psychiatrie en mai 2009 (à l'occasion de l'audition de J-M. Delarue au Sénat précédemment citée), de la mixité en septembre 2009 (c'est un thème central de plusieurs textes parlementaires), de la prise d'otage en avril 2011 avec la séquestration d'une éducatrice. Mais ces exemples peinent à chaque fois à reconfigurer le dossier, soit parce qu'ils correspondent à une poussée de fièvre éphémère (c'est le cas de la prise d'otage, même si l'on manque encore de recul pour apprécier le poids de cet événement), soit parce qu'un thème émerge visiblement dans l'une des arènes mais sans réussit à se diffuser plus largement (c'est le cas de la mixité, qui reste largement confinée dans l'enceinte parlementaires). Si on choisit comme critère des entités qui sont au centre d'au moins trois textes bien après le début du corpus, et dont la liste des textes qui en parlent notablement est plus longue après qu'avant, la moisson est très maigre et guère significative, même si on peut remarquer le succès d'expressions qui n'apparaissaient pas telles quelles jusque-là, à commencer par celle de « quasi-rébellion », largement reprise dans les médias à la suite de l'AFP. Le constat est similaire si l'on ordonne le corpus autour du critère des éléments précurseurs : très peu de textes tardifs font apparaître des entités originales significatives, outre les plus aisément visibles (comme la prise d'otage qui ouvre le « rebond » de 2011).

Pour interroger la temporalité du corpus sous un autre angle, focalisons-nous sur les dépêches AFP, qui à la fois constituent la source homogène la plus représentée numériquement dans le corpus (56 textes) et un foyer de production premier des comptes rendus journalistiques. Elles couvrent une période de temps allant de janvier 2005 à mai 2011. Si on compare les dix premières (du 31 janvier 2005 au 11 juin 2007) et les dix dernières (du 19 avril au 16 mai 2011), équivalent à chacun 13 pages, on obtient les écarts suivants :

10 premières dépêches AFP		10 dernières dépêches AFP	
15 premières entités	10 premières cat. d'entités	15 premières entités	10 premières cat. d'entités
ENFANTS-MINEURS@ 57 PJJ@ 52 EPM@ 50 SYNDICATS@ 40 MINISTERE-JUSTICE@ 26 EDUCATEURS@ 23 prison 20 ETAT-CENTRAL@ 17 MEYZIEU@ 15 ECOLE@ 14 GREVES@ 11 jeunes 11 prisons 11 FSU@ 10 projet 10	Logique Judiciaire 39 Institution totale 30 Discours et dispositifs sécuritaires 18 Rhétorique du changement 17 Discours gestionnaire 17 Prospective 16 Modes de protestation 12 Opinion/Communication 12 Formes juridiques 11 Raisonnement statistique 10	EPM@ 82 PJJ@ 51 EDUCATEURS@ 28 ENFANTS-MINEURS@ 25 SURVEILLANTS@ 24 CGT@ 23 TRAVAILLEURS@ 22 SYNDICATS@ 21 LAVAUR@ 20 GREVES@ 18 AP@ 14 MEYZIEU@ 13 mouvement 12 incidents 11 Dru 11	Modes de protestation 25 Etats critiques et Défaillances 21 Discours et dispositifs sécuritaires 20 Logique Judiciaire 20 Violence et Mauvais traitement 19 Rhétorique du changement 14 Alerte et Danger 11 Institution totale 11 Formes juridiques 9 Contrôle et Précaution 8

Actants qui montent fortement	Actants qui baissent fortement	Etres-fictifs qui apparaissent	Etres-fictifs qui disparaissent
GREVES@ 194 EDUCATEURS@ 145 LAVAUR@ 96 EPM@ 22	MINIST-JUSTICE@ - 68 ENFAN-MINEU@ - 64 SYNDICATS@ - 61 MEYZIEU@ - 51	CGT@ SURVEILLANTS@ TRAVAILLEURS@ MARSEILLE@ CONTROLEUR-GENERAL@	ETAT-CENTRAL@ ASSOCIATIONS@ DELINQUANCE-CRIMINALITE@

On ne peut certes pas inférer de cette comparaison une tendance générale dans l'évolution du corpus. Si la seconde correspond à un moment de fièvre, une courte période de forte intensité, la première se déploie sur un temps long, qui plus est antérieur à l'ouverture des EPM. Les évolutions repérables n'en sont pas moins significatives : perte d'emprise du discours gouvernemental, discret sur la période, et corrélativement éclipse de la logique prospective et positive qui l'accompagnait ; montée en puissance de la « base » des personnels, éducateurs comme surveillants, au-delà des porte-parole syndicaux attitrés (même si ceux-ci conservent un rôle important, à la différence des associations qui peinent à être entendues dans cette crise) ; nette intensification des discours critiques visibilité croissante de l'EPM de Marseille, théâtre de mobilisations des personnels, alors que celui-ci était généralement relégué par rapport à l'attention portée sur Meyzieu et Lavaur ; focalisation sur les dysfonctionnement pratiques de la gestion de la détention plutôt que sur la situation des jeunes détenus. Encore une fois, l'année 2011 se profile comme une année charnière dans la temporalité longue dossier, et il convient d'attendre sa clôture pour esquisser une périodisation générale du corpus. Venons-en maintenant à des points d'analyse plus spécifiques.

3/ Éléments d'analyse spécifiques

Nous n'avons pas abordé le dossier des EPM sans une connaissance préalable de ses acteurs, arguments et arènes, même si cette connaissance demeurait partielle et superficielle, donc fragile. S'équiper d'un logiciel serait peu utile si cela ne servait qu'à nous dire autrement ce que nous savons pour l'essentiel déjà, comme le fait que les thèmes de l'éducation, de la prévention, de la répression et de la sécurité sont très fortement représentés dans le corpus… L'objectif est plutôt saisir le dossier par d'autres bouts que ceux qui s'imposent spontanément pour l'envisager, pour partie, sous un autre angle. On peut dans cette optique commencer par se pencher moins sur les éléments saillants que sur d'autres qui, au contraire, n'apparaissent pas au premier coup d'œil ou dont la consistance est plus incertaine.

Par exemple, si le traitement carcéral des mineurs fait partie des thèmes de discussion et de mobilisation récurrents[39], le lien entre le thème de l'emprisonnement des mineurs et la question carcérale en général apparaît parfois assez lâche. Aucune mention de Véronique Vasseur n'est faite dans le corpus, ni des deux rapports d'enquêtes parlementaires, consécutifs à son témoignage, qui furent rendus publics en 2000. Selon une première hypothèse, cette absence confirmerait l'amnésie caractérisant l'histoire carcérale, y compris sur une période très récente. Il est du reste à peine question des Etats généraux de la condition pénitentiaire de 2006, pendant que la loi pénitentiaire votée en novembre 2009 n'est elle-même que très peu évoquée : l'être-fictif LOI-PENITENTIAIRE@ occupe un rang très bas, sans commune mesure avec le nombre de références faite à la LOPJ de 2002 qui sous-tend la création des EPM. Une seconde hypothèse, cumulable avec la précédente, considérera que ce hiatus est significatif de la manière dont l'enfermement des mineurs est considéré comme une question à part, se rattachant autant à l'histoire des modes de régulation (punitifs ou non) des délinquances juvéniles qu'à l'histoire de la prison. C'est ce qui ressort de l'analyse du corpus et qui nourrira, nous le verrons, la conclusion de cette partie. Mais commençons par relever quelques « absences » significatives.

3.1 Oublis, silences, discrétions

Une absence remarquable du dossier est celle du secret médical. Le compte rendu de l'enquête de terrain montrera (cf. le ch. « Soigner/Instruire » *infra*) qu'il s'agit là d'un enjeu crucial chez les professionnels : en détention les controverses sont vives et reliées à des controverses plus générales : pression politique sur le champ psychiatrique, place du secret

[39] En 2008, les *Journées nationales prison*, organisées à l'initiative de plusieurs associations, portaient ainsi sur le thème « Jeunes en prison : fin ou début des problèmes ? ». Voir aussi le colloque « Mineurs délinquants. Une problématique à l'échelle européenne », Agen (ENAP), mai 2006.

médical dans les prisons en général, etc. Or, cet enjeu est quasiment absent de notre corpus. L'expression « secret médical » ne compte qu'une seule occurrence, de surcroît assez vague (Nadège Grille mentionne le « secret professionnel et médical » dans un entretien de *La Dépêche* en mars 2008) ; celle de « secret partagé » n'apparaît qu'une seule fois (dans le *Manuel de labellisation* de Quiévrechain) ; celle de « secret professionnel » une seule fois également en plus de l'évocation de N. Grille ci-dessus[40]. La déconnexion est ici patente entre la sphère publique et la sphère professionnelle. On constate du reste que si le déploiement de l'être-fictif CORPS-MEDICAL@ (UCSA, santé publique, docteur…) est l'un des plus larges du corpus (7ème rang), son poids dans le corpus est en revanche moyen (24ème rang avec 320 occurrences, loin derrière les MAGISTRATS@ [553] ou les SURVEILLANTS@ [760]). De plus, comme on l'a suggéré plus haut, le registre du secret ne s'est pas imposé comme un registre dominant. Du côté des qualités, la catégorie « Secret », qui occupe le 7ème rang en termes de déploiement (soit une présence potentielle importante), n'occupe plus que le 31ème rang en termes d'instanciation ; et encore est-elle portée par les termes relatifs au « privé » et non par des termes directement relatifs à la confidentialité. La catégorie des entités « Secret/Confidentialité » est aussi peu présente sur les deux plans, malgré un nombre important de représentants potentiels. La confrontation avec les résultats des entretiens de groupe et de l'enquête ethnographique permettra de prendre toute la mesure de cette absence. Outre la sélection propre à la production du discours médiatique (il s'agit d'une question complexe, à faible valeur événementielle, etc.), elle s'explique notamment par la capacité de mobilisation collective plus faible des personnels soignants, lesquels ne sont pas représentés par des porte-parole attitrés, syndicaux en particulier[41].

En se situant à un niveau plus général, on peut donner un aperçu des thèmes privilégiés par tel ou tel type d'acteurs et d'arènes à partir de plusieurs exemples volontairement contrastés[42] :

---

[40] Dans un autre genre, on peut relever la faiblesse des références directes aux « sciences humaines » en général et à la sociologie en particulier (respectivement 4 et 3 occurrences), rareté confirmée par la place très basse de l'être-fictif CHERCHEURS@ (chercheur, CNRS, universitaire…) et de la collection CHERCHEURS* (Bailleau, Chantraine, Milburn, Yvorel…).

[41] Ajoutons cependant que la question du secret en prison chez les majeurs est très forte (alimentée par exemple par des prises de position d'associations de psychiatres en milieu pénitentiaire) et qu'il est très probable que si le corpus englobait plus largement l'emprisonnement des mineurs, nous la retrouverions. Le fait que ce ne soit guère thématisé directement dans le débat public sur les EPM traduit sans doute aussi une position assez dominante au sein des UCSA en EPM, selon laquelle la problématique du secret en EPM et en prison pour majeurs est identique, sans spécificité concernant ces derniers.

[42] On raisonne ici par mesure des écarts, c'est-à-dire en prenant en compte le volume des textes de chaque série (les éléments supérieurs à 200 et inférieurs à 50 présentant respectivement une hausse et une baisse très significatives).

Thème/Objet/Acteur (être-fictif@)	Nombre de textes de présence (sur 571)	Valeur haute significative (> 120)	Valeur basse significative (< 80)
RPE@	43	Officiel 1117	Partisan 52 Associatif 51 Syndical 22 Presse 18
ORDONNANCE-1945@	84	Presse 186 Associatif 172 Syndical 142	Partisan 41 Officiel 15
CONTROLEUR-GENERAL@	10	Partisan 315	Presse 80 Officiel 74 Syndical 34
CNDS@	15	Presse 522 Syndical 131	Officiel 30 Associatif 17
ERIS@	16	Associatif 766 Syndical 238	Presse 68
CHERCHEURS@	14	Associatif 412 Presse 133	Partisan 26 Officiel 23
GREVES@	103	Presse 613	Partisan 7

Se donnent ainsi à voir plusieurs propriétés remarquables. Le thème des RPE, correctement représenté dans l'ensemble du corpus ; est pour ainsi dire l'apanage du discours officiel ; les élus passent sous silence, dans l'arène parlementaire, les mouvements de grève qui ont agité les établissements, dont l'écho fut pourtant fort ; la mention des ERIS se fait nettement dans la perspective d'une critique de ces forces spéciales et de leurs méthodes d'intervention ; les chercheurs servent de points d'appui pour alimenter la réflexion des mouvements associatifs, alors qu'ils sont négligés presque totalement par les acteurs du champ politico-bureaucratique ; l'action de la CNDS est fortement relayée par la presse, mais cette instance ne sert guère de levier pour les associations, de même que les syndicats ne se saisissent guère de l'existence du contrôleur général des lieux de privation de liberté ; etc. On devine aussi ici des ressorts centraux de la dénonciation et de la légitimation, autour des normes contraignantes ou simplement des recommandations : tandis qu'ils mettent en valeur les RPE, les gouvernants évitent en même temps d'évoquer l'ordonnance de 1945, laquelle est au contraire centrale dans la critique d'un changement de paradigme pénal revenant sur le modèle consacré à la Libération.

3.1.1 Régimes différenciés et modèles architecturaux

Parmi les thèmes constamment et fortement débattus chez les professionnels, l'enjeu des régimes différenciés figure en bonne place. Les données issues de l'enquête ethnographique autant que celles résultant des analyses en groupe le démontreront amplement. Qu'il s'agisse des débats autour de l' « insécurité juridique » (considérée au nom comme un frein à leur mise en place), des litiges autour de l'instance décisionnelle habilitée à affecter les détenus (qui renvoie à la critique de la soumission de la PJJ à l'AP), des disputes autour du contenu donné à

la notion de socialisation, ou plus largement de la nature même de ces régimes (purs régimes sécuritaires différenciés ou possibilité d'une prise en charge éducative individualisée ?), nous verrons par la suite (cf. *infra* le chapitre « affecter/différencier) qu'il s'agit d'un nœud central de conflit entre professionnels. On peut même dire que d'une certaine manière, ils condensent à eux seuls l'ensemble des controverses sur la nature et la mission d'un EPM. Nous verrons dans cette optique que le modèle architectural (« Agora » ou « Chartreuse »), comme le moment d'introduction de ces régimes dans les établissements, sont des paramètres cruciaux pour comprendre tant leur fonctionnement effectif que le regard que les agents des différents corps de métier posent sur eux. D'un point de vue sociologique, on sait en outre l'importance des effets pratiques de ces régimes et des effets cognitifs de renforcement rétroactif des procédures d'affectation dans le travail des agents (Cliquennois, 2009). Il est donc instructif d'observer la façon dont émerge cette question dans notre corpus.

Le décalage entre l'importance de cette question dans les milieux professionnels et sa faible visibilité dans le débat public s'avère profond. Il donne une bonne illustration de la déconnexion partielle entre le niveau des controverses professionnelles et celui des controverses publiques. L'expression « régimes différenciés » au pluriel n'apparaît elle-même que cinq fois, dans seulement deux textes. D'une part, elle émerge à la fois tardivement et comme un objet de controverse dans un article d'un quotidien critique à l'égard du dispositif :

> Pour autant, les éducateurs se sentent à l'étroit auprès des surveillants. Particulièrement en cause, les *régimes différenciés* mis en place dans l'établissement, répartissant les détenus en différents espaces plus ou moins contraignants, en fonction des comportements. "On est souvent en désaccord avec les choix de l'administration pénitentiaire sur ce sujet", précise Bertrand Mauppas pour qui l'exclusion est une mauvaise réponse, une "gestion des comportements pure et dure", alors que lui préconise plutôt d'essayer de faire accepter le détenu qui dérange dans un groupe. (*L'Humanité*, 15 avril 2010).

D'autre part, elle apparaît quatre fois, là encore tardivement, dans un document bien particulier : la réponse ministérielle adressée en mars 2009 au contrôleur général des lieux de privation de liberté suite à son rapport de 2008 relatif à l'établissement de Quiévrechain. Sa mention dans le discours gouvernemental est donc uniquement réactive. La réponse signée par Rachida Dati donne aussi un élément d'explication de la quasi-absence des régimes différenciés dans le corpus : ceux-ci sont censés découler des RPE et donc n'apparaître qu'en juin 2007 dans le cadre d'une circulaire et surtout après la loi pénitentiaire de novembre 2009, qui leur donne valeur législative. Autrement dit, en théorie, les régimes différenciés sont présentés comme résultant d'une contrainte nationale – la loi pénitentiaire de 2009 – même si en réalité ils ont été mis en place avant dans certains EPM. Ceci explique en partie l'absence de textes sur ce point dans le corpus, qui couvre majoritairement une période antérieure. Reste que cela ouvre un espace de temps suffisamment large pour qu'il en soit mention. L'expression « régime différencié » au singulier n'apparaît elle que huit fois, dans seulement six textes et encore une fois de manière tardive : en 2008 puis en 2011. Seule exception mais qui vient confirmer le cas précédent : le courrier adressé par le ministère de Michèle Alliot-Marie au contrôleur général en septembre 2010, suite cette fois à la visite d'Orvault. En dehors de

cette mention d'ailleurs très brève, la référence aux régimes différenciés dérive toujours d'une prise de parole syndicale, directe ou indirecte :

> Le syndicat local UFAP Unsa Justice réclame la mise en place dans les plus brefs délais du régime différencié afin d'apporter une réponse adaptée à chaque comportement de ces détenus. (UFAP, mars 2011).

> Pour autant, il est grand temps de passer à une autre gestion à Meyzieu ! Ainsi, mesures de bon ordre, régime différencié, sectorisation et remplacement des émetteurs/récepteurs n'ont pas manqué de faire partie des discussions qui ont eu lieu en soirée entre les personnels, leurs organisations syndicales - dont l'UFAP-Unsa Justice - et Michel Mercier - le Garde des Sceaux - descendu tout spécialement de Paris au vu des évènements. (UFAP, avril 2011).

> Le régime différencié, formule miracle pour « l'amaigrissement » des tensions en détention, mais visant une prise en charge plus équilibrée pour les mineurs, ne fait que montrer ses carences. (CGT-PJJ, février 2008).

> Et la dernière transformation entre en application ce mois-ci avec un régime différencié total, décidé, sous couvert de consultation minimaliste, par la direction de l'Administration Pénitentiaire de Lavaur. Les règles du jeu changent donc. Encore et toujours... (CGT-PJJ, février 2008).

Si ce sont à chaque fois les syndicats qui font émerger la question, c'est on le voit sur des bases nettement divergentes. Comme la citation précédente le laissait déjà entendre, ces oppositions recoupent non seulement un clivage proprement syndical (UNSA *vs.* CGT) mais tout autant un clivage professionnel (AP *vs.* PJJ). Si d'un côté, on réclame ce système comme une chose à la fois souhaitable sur le principe et ineffective dans la pratique, de l'autre on le condamne soit pour son inefficacité, soit pour les conditions insatisfaisantes de sa mise en place. Du côté de l'UFAP, les régimes différenciés sont défendus comme faisant partie de l'arsenal pénitentiaire ; la CGT-PJJ critique plutôt ce qu'elle juge être la suprématie et l'unilatéralisme pénitentiaire. Deux visions nettement distinctes qui signalent l'ampleur de la controverse ; celle-ci demeure néanmoins très marginale dans l'ensemble du corpus.

Le silence de la presse sur ce sujet est assourdissant. La seule mention dans la presse du « régime différencié » au singulier a pour caractéristiques d'être à nouveau très tardive (mars 2011), d'apparaître dans un journal gratuit (*20 minutes*) et d'embrayer sur une prise de parole syndicale, en faisant référence aux réclamations de l'UFAP. Elle en donne alors une présentation qu'il est difficile de ne pas trouver biaisée, et qui en tout cas se trouve en décalage avec le contenu des débats exposés plus haut. En lieu et place des dérives possibles d'un usage infradisciplinaire, le champ lexical mobilisé ici est celui de la récompense et du privilège :

> Les détenus modèles récompensés ? Depuis plusieurs mois, les personnels demandent également la mise en place du régime différencié. Ce système, qui existe déjà dans d'autres prisons pour mineurs, consiste à instaurer un système de bonus, permettant aux détenus les plus respectueux, investis dans leur projet de réinsertion, de faire davantage d'activités que celles prévues au quotidien. (*20 minutes*, mars 2011, à propos de l'EPM de Meyzieu).

Les régimes différenciés sont parfois évoqués sous des termes voisins. Un article du *Progrès* de novembre 2008 parle d' « unités de vie différenciées » ; il est question de « rythme différencié » et de « traitement différencié » dans deux textes parlementaires concomitants

(octobre 2007) et d'une assez vague « différenciation des conditions de détention ». À partir de ces dénominations ponctuelles, on a créé l'être-fictif REGIMES-DIFFERENCIES@. Le thème n'en reste pas moins relégué à une place extrêmement basse dans le corpus : 219ème rang toutes entités confondues en valeur absolue (ce qui le place derrière des êtres-fictifs comme ERIS@, ETUDIANTS@ ou TABAC@ et exactement au même niveau que le CONTROLEUR-GENERAL@) et un score de seulement 1 en valeur pondérée, soit le score plus bas, contre par exemple 139 pour SUICIDE@ ou 44 pour SPORT@. Cet être-fictif n'apparaît en effet que dans 13 textes sur 571 et n'est un acteur principal que dans deux textes (tous deux de la CGT).

Filtrer cet être-fictif par sous-corpus permet de voir que deux d'entre eux ne sont pas représentés : l'« officiel » et le « militant ». Alors que la présence du corpus « parlementaire/partisan » tient on l'a vu à des expressions connexes, il n'est fait aucune mention directe des régimes différenciés dans ces deux séries, confirmant l'idée d'un découplage entre controverses publiques et professionnelles. C'est dans les arènes les plus éloignées de la réalité quotidienne de la détention que ce sujet n'est que peu ou pas abordé, à la différence des supports proches des agents de terrain. Un indice supplémentaire, pris hors du corpus, corrobore cette interprétation : dans la revue des travailleurs sociaux *Lien social*, il est bien question explicitement des régimes différenciés[43]. On pourrait également lire l'absence des régimes différenciés en tant que tel dans le langage officiel, malgré la longueur de certains discours ou le soin apporté à certains documents de présentation, comme une esquive à l'égard d'un thème perçu d'emblée comme matière à controverse. Cette absence est d'autant plus remarquable qu'il n'est pas fait usage de termes neutralisants (par exemple autour de l'idée d' « ajustement » ou d' « adaptation ») ou d'expressions plus floues, alors même qu'on pourrait penser *a priori* que l'idée d'une différenciation des régimes pourrait obtenir un consentement relativement aisé dans la population. C'est peut-être que les autorités ont conscience qu'il s'agit d'un point fortement débattu chez les professionnels, qu'ils évitent donc d'aborder frontalement ; mais ce n'est là qu'une conjecture.

On ne peut terminer sur ce point sans souligner l'autre absence remarquable, celle-ci quasi-totale, qui vient s'y ajouter : celle des modèles architecturaux. Alors que les deux autres volets de l'enquête font nettement ressortir l'importance des modèles de l' « agora » et de la « chartreuse », ces deux termes sont à peine visibles dans l'ensemble du corpus. Le terme « agora » n'est mentionné que dans trois textes, et seulement à partir de la fin 2009 : l'avis d'un parlementaire sur un projet de lois de finances, une dépêche AFP, et auparavant le rapport du contrôleur général relatif à Orvault suite à une visite de novembre 2009 à Orvault. Ces trois mentions ont toutefois un point commun instructif : dans des termes plus ou moins appuyés, rapportent toutes des critiques fondamentales à l'égard de ce modèle :

> Deux modèles architecturaux différents ont été développés au sein des 6 EPM mis en service. Les EPM de Lavaur, Marseille, Orvault et Porcheville ont été conçus sur un modèle d' « agora », avec un espace public important placé au cœur de l'établissement et une visibilité

[43] Voir par exemple « Etablissements pénitentiaires pour mineurs : objets éducatifs non identifiés », *Lien Social*, 03/04/2008.

> des unités garçons sur l'unité filles. Ce modèle présente l'inconvénient d'être relativement bruyant et propice aux tracas que de jeunes garçons sont susceptibles de causer à de jeunes filles dans un établissement pénitentiaire, à travers notamment des cris adressés par les fenêtres des cellules pendant la nuit. (« Avis de M. S. Huyghe sur le projet de loi de finances pour 2010 », Assemblée Nationale, octobre 2009).
>
> L'architecture de cet EPM, sous le mode de « l'agora », est unanimement dénoncée comme anxiogène et génératrice d'incidents. (Rapport du contrôleur général, 2010).
>
> Ainsi les locaux, pour la plupart organisés autour d'une « agora qui donne en spectacle (...) n'importe quel mouvement se produisant au sein de l'établissement », sont mal conçus. (AFP, mai 2011, citant un rapport commandité par l'AP et la PJJ pour faire la lumière sur les violences dans les EPM)

Le modèle de la « Chartreuse » n'apparaît lui aussi que dans trois textes, et à chaque fois de façon quelque peu décalée ou indirecte, soit au pluriel, soit avec une majuscule, pour indiquer que les chartreuses furent la source d'inspiration de l'architecte Pierre Vurpas, dans une plaquette de l'AMOTMJ et dans le manuel de labellisation de Quiévrechain, ou de l'architecte Philippe Beaujon, dans un article du *Progrès* de 2005. Cette négligence ne s'explique pas par le fait que la question architecturale serait de façon générale absente du corpus. Si ce n'est certes pas un point dominant, il en est cependant visiblement question (42 occurrences pour « architecture », 51 pour « architecte(s) », 32 pour « architectural(e)). Ce sont bien ces dénominations précises qui accèdent à peine à la visibilité publique, comme s'il s'agissait de paramètres purement techniques au fond insignifiants, ce qui est plus que douteux, comme nous aurons l'occasion de le détailler au cours du chapitre « surveiller/observer »[44].

3.1.2 Une dé-sociologisation des représentations publiques

Le déplacement qui s'est opéré dans la formulation étatique (puis plus largement sociopolitique) des problèmes publics, sur la base d'un passage du modèle de l'exploitation au paradigme de l'exclusion, est bien documenté depuis le milieu des années 1990, à partir des travaux de Robert Castel (1995) sur la « désaffiliation » sociale (concept qu'il utilise précisément pour se démarquer de la notion d'exclusion) puis de ceux de Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) sur le « nouvel esprit du capitalisme ». Ces auteurs ont souligné chacun à leur manière combien cette reformulation était corrélative de la perte d'une représentation à la fois relationnelle et conflictuelle du monde social. À la même période, en 1997, une étude consacrée la « nouvelle question sociale » élaborée à l'aide de Prospéro avait permis à sa manière de mettre en relief le caractère dominant, dans le débat public, d'une approche individualisante et gestionnaire de la question sociale. Elle signalait entre autres, parmi les

[44] Le colloque organisé par et à l'ENAP en décembre 2010 sur l'architecture a ainsi été l'occasion de mettre en relief, en-deçà des effets d'homogénéisation que la structure carcérale produit sur les pratiques, les effets tangibles de l'architecture sur les rapports sociaux en prison.

« silences remarquables » de ce dossier, la « discrétion » des classes dirigeantes en tant qu'actant représenté comme tel (Bureau, Chateauraynaud, 1997).

Cette conclusion rencontre l'hypothèse selon laquelle ces dernières décennies, particulièrement pendant une intense séquence décennale (janvier 2000 – novembre 2009), la formulation officielle et ordinaire de la question carcérale s'est largement déconnectée de la question sociale, marquant un contraste historique très fort avec la période des « années 68 ». La dénonciation des conditions de détention ou des affres de la vie carcérale s'est montrée volontiers compatible avec une vision par ailleurs conservatrice de l'ordre social, avec une représentation irénique des rapports de pouvoir et de domination qui traversent le monde social ou le déni implicite de son caractère stratifié et hiérarchisé. L'analyse de ce corpus fournit une bonne occasion de mettre à l'épreuve cette hypothèse sur de nouvelles bases, par le caractère resserré et surtout hybride de l'objet (l'incertitude sur sa caractérisation appropriée) et par un accès empirique original. Penchons-nous plus spécifiquement sur le rôle que jouent les représentations médiatiques, à la fois parce qu'il s'agit du sous-corpus le plus important et parce que les médias ont largement contribué au cours de cette décennie à formater la formulation courante de la question carcérale.

L'analyse du corpus général, et plus encore du corpus médiatique, permet de valider cette hypothèse. Elle fait apparaître nettement ce qu'on pourrait appeler un « oubli de la sociologie » – au sens notamment d'un manque de prise en compte de la stratification sociale dans l'analyse du monde social, et particulièrement de la composition sociale, des EPM – dans les représentations dominantes. On peut en rendre compte de manière progressive, en commençant par regarder l'être-fictif ELITES@, qui comporte plus d'une quarantaine de représentants. Il n'occupe que le 90ème rang des êtres-fictifs représentés dans le texte et le 210ème rang des entités totales avec 29 occurrences de représentants actifs. Le PATRONAT@ est lui encore moins visible (18 occurrences) malgré les intérêts financiers engagés dans la privatisation de la gestion carcérale, qui touche aussi désormais les établissements pour mineurs. De plus, les représentants présents dans le corpus ne sont pas des caractérisations de classe, mais des termes plus généraux ou plus techniques, comme « décideurs » ou « leaders ». On note ensuite que le terme « bourgeoisie » tel quel n'apparaît pas une seule fois dans l'ensemble du corpus. On a alors créé un être-fictif BOURGEOISIE@, rassemblant diverses qualifications telles que « classe(s) dominante(s) », « dirigeante(s) », « supérieure(s) », etc. Les deux seuls représentants actifs, « classe dirigeante » et « classes possédantes », ne sont chacun mentionnés qu'une fois et de plus dans le même texte militant, lequel est aussi le seul à mentionner des « classes moyennes » par ailleurs absentes dans le corpus. Somme toute, dans la presse, toutes tendances et tous supports confondus, on ne trouve nulle trace de l'existence d'une classe dominante, en dépit des travaux récents sur la nouvelle configuration de classe de la France contemporaine (Bouffartigue, 2004 ; Cours-Salies, 2006 ; Chauvel, 2010 [2002]). Constat éminemment significatif : l'expression même de « classe(s) sociale(s) » n'apparaît nulle part, toutes séries confondues.

Cet aplanissement des figurations de la société française se confirme en observant la catégorie d'entités « Stratification sociale », qui comprend 36 représentants potentiels. Non seulement cette catégorie est reléguée à un rang tout à fait subalterne dans le corpus, mais de surcroît sa position est favorisée par des éléments actifs particuliers. Il s'agit, d'une part, d'euphémismes ou de dénominations plus douces, comme « catégories sociales » (1 occurrence) – qui apparaît d'ailleurs non pas dans la presse classée à gauche, mais dans un article du *Figaro* sur l'architecture carcérale – ou « couches sociales » (1 occurrence), dans un communiqué de presse de la section du PCF de Lavaur, témoignant de l'abandon d'un discours de classe frontal y compris au sein du parti censé représenter la classe ouvrière. Il s'agit, d'autre part, de références éparses à la construction par le pouvoir d'une nouvelle « classe dangereuse ». Mais elles sont rares et uniquement le fait du SNPES, outre le texte militant *Pour en finir…* déjà mentionné[45]. Remarquons que cette mention ne s'accompagne pas de celle de la « classe laborieuse », selon la parité rendue célèbre par l'historien et démographe Louis Chevalier dans son ouvrage de 1958, que des travaux récents ont réactivé en se penchant, sur la longue durée, sur les mécanismes sociaux de construction des nouvelles classes dangereuses (Beaud, Pialoux, 2003). C'est aussi un signe de la faible mobilisation du savoir ou, simplement, du regard sociologique dans la controverse, déjà observée à partir d'autres indices.

Les représentations du « peuple » sont elles-mêmes assez marginales dans l'ensemble du corpus, et absentes dans le corpus de presse. Les quatre occurrences de « classes défavorisées » sont toutes le fait du corpus « associatif/militant », de même que l'unique référence au « Peuple Français ». Et si la seule mention des « classes populaires » se trouve dans le corpus de presse, elle se lit dans le journal *La Brique*, objectivement situé à la périphérie du champ journalistique. De manière générale il n'est nulle part question de « plèbe » ou même de « prolétariat » (termes qui renvoient ici à l'être-fictif PEUPLE@), et s'il est fait mention à trois reprises du mot de « racaille », c'est avec des guillemets de distanciation/dénonciation à l'égard de ce terme injurieux, de la part de la LCR puis du NPA. La rareté des références à la « justice de classe » n'est dès lors pas surprenante. Le seul acteur à en faire mention est la CNT, dans deux textes de 2007 et 2008. La presse ne caractérise jamais l'institution judiciaire comme telle et n'emploie même jamais le terme avec des guillemets de distanciation ou sous forme de citation, ou encore à l'occasion d'un saut historique. La seule pyramide dont il est question dans le corpus est la pyramide des âges (une occurrence, dans un texte parlementaire), et s'il est par deux fois question d'une « fracture » ce n'est pas d'une quelconque « fracture sociale »,

[45] Ce texte, un dossier intitulé *Pour en finir avec les Etablissements pour Mineurs* (2008), peut être considéré comme un texte saillant sans être un texte « marquant ». Il n'est pas marquant en ce sens qu'il n'est que très peu repris ensuite dans l'espace public ; il n'est, en particulier, jamais cité par la presse, malgré les nombreuses informations qu'il contient. En revanche, il apparaît saillant à la fois par sa longueur (c'est le 5ème texte le plus long du corpus), par certaines caractéristiques (il comporte un nombre élevé d'acteurs principaux ainsi qu'une quantité moyenne d'entités originales, alors même qu'il arrive assez tard dans la période) et parce qu'il regroupe un grand nombre de figures de dénonciation qui le rendent exemplaire ou typique du discours militant radical.

malgré le succès médiatique du terme dans les années 1990, mais, dans le même texte (un article de *Rue89*), pour désigner uniquement une fracture générationnelle.

L'écrasement des antagonismes sociaux dans les représentations journalistiques est un phénomène social d'autant plus important que l'arène médiatique, en tant qu'arène générale publique visible, peut servir non seulement de source d'information à destination de l'ensemble des acteurs, mais aussi de source de légitimation potentielle pour y puiser des points d'appui nourrissant leur argumentation, en ayant l'air d'y apporter une caution extérieure (et ce alors même que la plupart de ces articles se nourrissent des discours des protagonistes eux-mêmes). C'est ainsi que dans un tract de 2009, la CGT-PJJ cite à l'appui de son discours un article récent du *Nouvel Observateur* parlant d'un « piètre bilan » pour les EPM. Joue alors un processus de formatage circulaire, qui renforce l'effacement, dans les projections journalistiques, de la représentation de la société en termes de classes sociales, représentation qui était une banalité largement partagée il y a encore quelques décennies, et qui passe en particulier par l'invisibilisation des classes populaires. Le rang déclassé de la catégorie « Exclusion », qui occupe seulement le sommet du dernier tiers des catégories instanciées, confirme cet argument d'une forte déconnexion du thème de l'enfermement des mineurs d'avec la question sociale. Des comparaisons inter-corpus permettront par la suite d'approfondir certaines pistes adjacentes[46].

3.1.3 Discrétion et ambivalence du registre « humanitaire »

Le succès du paradigme de l'exclusion comme grille d'interprétation des problèmes sociaux, et corrélativement l'affaissement de grilles de lecture relationnelles et conflictuelles des rapports sociaux, sont généralement mis en rapport avec l'imposition d'autres registres de discours, en particulier un registre de type « humanitaire ». Systématisant sur le plan théorique une série d'enquêtes et de réflexions, Didier Fassin (2010) a récemment proposé une lecture des rapports sociopolitiques sous l'emprise d'une « raison humanitaire » et d'un « gouvernement humanitaire » où s'entremêlent indissociablement considérations biopolitiques et sentiments moraux, enveloppés dans une rationalité portée à valoriser les registres de la charité, de la souffrance, de la compassion, et à plaindre des victimes plutôt qu'à mettre en lumière des mécanismes de domination[47]. Le terrain carcéral se prête *a priori* très bien à un tel paradigme de gouvernement, autant pour des raisons historiques, liées par

[46] Ainsi il a été montré que dans les affaires de dopage, la presse joue un rôle notable de juridicisation/judiciarisation, avec la forme affaire comme registre de la prédilection (Rodas, Trabal, 2007). Ici, à l'inverse, une comparaison entre le corpus presse et son anticorpus (l'ensemble des textes des autres séries) fait apparaître une stabilité de la « Logique judiciaire » entre le traitement médiatique et les discours se déployant dans d'autres champs ou arènes.

[47] L'intérêt des descriptions et caractérisations est cependant affaibli du fait que l'auteur ne fait guère le lien entre l'avènement de la raison dont il décrit maintes manifestations et les métamorphoses dans la façon de poser la question sociale en tant que problème public, renvoyant à l'effacement de l'hypothèse révolutionnaire, à l'effilochement de la tradition socialiste, aux défaites du mouvement ouvrier, etc.

exemple au rôle des mouvements philanthropiques d'inspiration religieuse dans la constitution de la prison comme problème de gouvernement, qu'au regard de la situation présente, avec la prépondérance des motifs caritatifs dans le traitement public de cette question.

C'est donc une relative surprise de constater que le registre strictement humanitaire n'apparaît pas dominant, ni même saillant, dans le corpus. C'est un registre présent et visible, mais moins que, par exemple, le registre économique ou le registre sécuritaire, et même moins que le registre proprement médical. La catégorie « Raison humanitaire » que nous avons commencé à construire est certes incomplète et encore fragile. Elle permet toutefois donner un certain nombre d'indices. D'abord, plusieurs termes clés, comme « caritatif/caritative », ou « philanthropie/philanthropique », n'apparaissent pas dans le corpus ou en sont quasi absents (une occurrence pour « empathie », une seule pour « compassion » dont nous allons voir qu'elle recouvre en outre une portée critique). Le motif de l' « assistance » est quant à lui presque toujours le fait de l' « assistance éducative ». Ensuite, en nombre d'occurrences, les dérivés directs du terme sont relativement peu usités : humaniste (11), humaniser (8), humanistes (6), humanitaire (4), humanisation (3), humanisme (3), humanitaires (1)… Seul le terme le plus générique, « humanité », compte 17 occurrences, ce qui est faible – à titre de comparaisons, « récidive » compte 186 occurrences, « sécurité » 240, « surpopulation » 84…[48].

Ensuite, les conditions d'usage des termes de ce champ lexical s'accompagnent, pour environ une moitié d'entre elles, d'intentions critiques ou moqueuses portées par des acteurs que l'on peut aisément classer (et surtout qui se classent eux-mêmes) à gauche du champ politique. Des intentions marquées soit par des guillemets de distanciation ou d'attribution (lorsque l'on cite la « version officielle » notamment, comme c'est le cas lors de la reprise d'un discours de Pascal Clément dans lequel le ministre avait évoqué des « prisons humanistes »), soit plus directement dans des énoncés critiques de la dite raison humanitaire. Ils en dévoilent les ambiguïtés et les faux-semblants, ou emploient avec ironie un terme censé faire l'unanimité :

> Cet engagement professionnel est à distinguer des attitudes d'assistance compassionnelle et autres idées généreuses qui entretiennent souvent une position de dépendance des adolescents (SNPES, mars 2007).
>
> C'est ce que tente de faire croire la propagande des pouvoirs actuellement en place comme a tenté de faire croire Monsieur Clément, alors ministre de la justice en mars 2007, lors de l'inauguration du premier EPM à Meyzieu. Monsieur Clément parlait en cette occasion de « salles de classe entourée de murs » voire même de « prisons humanistes ». On se croirait presque au pays des Bisounours (CGT, mars 2009)
>
> Dans le contexte de la société contemporaine où les valeurs d'humanisme sont consensuelles, on voit mal comment un ministre de la république pourrait ouvertement prôner des valeurs de coercition sur les jeunes (SNPES, avril 2005).

[48] C'est cependant davantage que « dangerosité » qui n'en compte que 14, mais « dangereux » totalise 57 occurrences quand « humanitaire(s) » n'en compte que 5… Le corpus n'inclut pas une déclaration de B. Carayon, député-maire de Lavaur (UMP), qui faisait des EPM l'un des trois grands projets nourris par la pensée humaniste française, après la « libération des aliénés » par Pinel et l'abolition de la peine de mort...

> Confiant et sûr de son fait, l'humaniste Carayon, « qui ne peut parler que de ce qui se passe à Lavaur », soutient que les violences des conflits relèvent tout au plus du « test classique dans le rapport enfants/parents ». (*Z*, mars 2009).

Dans certains cas, le registre humanitaire ou pseudo-humanitaire, tacitement dénoncé comme un écran de fumée, est balayé pour être remplacé par un autre registre considéré comme essentiel, ici les enjeux monétaires :

> Le ministre de la Justice, Michel Mercier, est venu au soir de l'agression verser quelques larmes de compassion, ce qui ne fait pas oublier qu'il est dans un gouvernement imposant aux travailleurs de la fonction publique des économies qui coûtent cher (LO, avril 2011).

La « compassion » dont il est question ici n'est pas un sentiment générique, elle réfère directement aux pratiques professionnelles. La présence du registre humanitaire dans le corpus est donc à la fois discrète et ambivalente. On trouve bien évidemment des expressions au premier degré de cette ressource argumentative. C'est le cas par exemple d'une plaquette de l'AMOTMJ qui vante la « vision humaniste commune » aux architectes mandatés pour construire les EPM, ou de Pascal Clément lorsqu'il met en avant dans un discours de mars 2007 une « logique humaniste » puis une « démarche humaniste ». Mais la controverse porte sur des éléments suffisamment spécifiques pour que ce registre très général ne soit pas extrêmement présent.

Il le devient davantage lorsqu'il est articulé à un registre juridique. Mais cette articulation – telle qu'elle s'exprime notamment dans la figure des droits de l'homme (Danblon, de Jonge, 2010) – n'occupe pas non plus une place hégémonique. Les DROITS-DE-L'HOMME@ occupent même un rang assez modeste avec 64 occurrences dispersées dans 36 textes, les plaçant au 175e rang des entités présentes dans le corpus. De même la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) sert fort peu de point d'appui argumentatif pour les auteurs-acteurs, même si elle est citée d'abord par des organisations comme la LDH ou le GENEPI, puis par le « manifeste pour mineurs en danger » : la CIDE@ (incluse dans les DROITS-DE-L'HOMME@) n'apparaît somme toute que dans 8 textes, et sans s'imposer comme un référent incontournable pour les protagonistes puisque si elle est citée entre 2007 et 2009, elle disparaît des discours en 2010 et 2011. Compléter le tableau suppose d'orienter le regard vers d'autres types de discours.

3.2 Registres et points d'appui argumentatifs

3.2.1 La place du registre économique

À première vue, la place du registre économique dans le dossier pouvait sembler moyenne car en partie éclipsée par la focalisation autour d'oppositions structurantes (prévention/sécurité, éducation/répression, etc.). Une analyse plus poussée laisse apparaître une réalité assez complexe. On s'intéresse ici principalement à trois catégories d'entités, de la plus restreinte au domaine économique proprement dit jusqu'à la plus large et liée au

vocabulaire politique : « Analyse macro-économique » (croissance économique, inflation, salariat…), « Logique de marché » (vente, privatisation, concurrence…) et « Discours gestionnaire » (comptabilité, échéancier, mutualisation…), cette dernière renvoyant à l' « esprit gestionnaire » qui irrigue depuis les années 1980 en France l'imposition progressive du paradigme de la « nouvelle gestion publique » (Ogien, 1996). Ces catégories se recoupent pour partie (certains représentants leur sont communs) et permettent donc des croisements pour affiner la validation. Si l'on ordonne les catégories par nombre d'éléments actifs, la catégorie « Analyse macro-économique » fait partie des catégories les moins représentées du corpus ; la catégorie « Logique de marché » est bien visible en neuvième position, sans non plus se hisser aux tout premiers rangs ; enfin la catégorie « Discours gestionnaire » s'élève en troisième position. Ceci laisse à penser que le registre économique au sens large est bien présent dans le corpus. Si l'on découpe plus finement, « analyse macro-économique » est dominante dans 3 textes, « logique de marché » dans seulement 2, mais sa présence est beaucoup plus transversale dans le corpus, tandis que « discours gestionnaire » l'est dans 51 textes. Notons que ces deux dernières catégories sont pourvues par de nombreux représentants (environ 150 et 120 respectivement), il convient donc d'observer les choses de manière à la fois plus relative et plus relationnelle, c'est-à-dire en prenant en compte la cohérence interne de chaque catégorie).

Procédons à une expérience-limite : faisons une requête par inférences pour déterminer un régime discursif très marqué par ce type de discours, qu'on peut appeler « économisme total ». On cherche alors dans quels textes les trois catégories sont dominantes. On n'en trouve qu'un seul : le dossier *Pour en finir avec…* déjà mentionné. Or il s'agit, on l'a déjà vu, d'un texte très particulier du corpus, le plus accompli dans le registre de la critique totale. Il est évidemment très critique envers la domination de la raison économique, mais il n'en fait pas un *casus belli* isolé, il la relie à tout un ensemble de mécanismes sociaux oppressifs[49]. De plus, les catégories en question ne sont pas les plus représentées dans ce texte et elles campent en fait assez loin derrière « discours et dispositifs sécuritaires », « logique judiciaire » et « relations familiales ». Si l'on demande maintenant à Prospéro les textes dans lesquels les trois catégories sont seulement « émergentes », on obtient dix textes, qui appartiennent tous aux sous-corpus « partisan/parlementaire » (avec en tête des auteurs l'Assemblée nationale, Pascal Clément et le Sénat). Si l'on demande ensuite dans quels textes ces catégories sont simplement « présentes », sans critère de poids, 36 textes se distinguent avec en tête 8 textes de l'Assemblée, 5 du SNPES, 3 de Pascal Clément et du Sénat. Une requête visant à déterminer les textes dans lesquels la catégorie d'entités « logique de marché » et la catégorie de qualités « économique/marchand » sont émergentes récolte 27 textes, qui se distribuent ainsi dans les séries : partisan (10), officiel (7), presse (6), associatif (2), syndical (2). On obtient, si l'on croise « analyse macro-économique » et « économique/marchand », 11 textes (partisan = 7, officiel =

[49] Énoncé typique : « Nous voulons nous opposer de manière déterminée aux violences de l'Etat et de l'économie, celles qui détruisent nos vies : l'incarcération, la misère, la ghettoïsation, les politiques sécuritaires et racistes, le salariat...) ».

3, syndical = 2). Et en se focalisant sur la catégorie de qualités « économique/marchand », on voit que les deux chambres sont en tête, en particulier l'Assemblée Nationale : duo de tête logique qui se comprend par les discussions sur les lois de finances, bien représentées dans le corpus.

Si les supports les plus liés aux autorités puisent plus volontiers dans ce registre, il reste partagé entre les acteurs. Ce n'est pas un registre absolument incontournable. La catégorie de qualités « économique/marchand » n'est présente que dans 127 textes sur 571, et la catégorie « logique de marché » dans 168 textes. Mais c'est un registre qui compte, si l'on ose dire. Et s'il est partagé, c'est que les termes employés peuvent l'être dans une intention hostile, comme le montre le fait que les deux textes dans lesquels la catégorie « logique de marché » est dominante sont aisément classables parmi les plus critiques du corpus, et regorgent de figures de discours fustigeant, par exemple, les intérêts financiers servis par la privatisation carcérale (thème par ailleurs largement absent du corpus, et presque jamais thématisé en tant que tel). On peut donner un aperçu en filtrant par sous-corpus et auteurs, à la fois de façon absolue (par score) de façon relative via une mesure des écarts (en prenant en compte les tailles inégales des textes) :

Catégorie	Sous-corpus (score absolu)	Auteurs (id.)	Sous-corpus (valeur relative)	Auteurs (id.)
« logique de marché » (entités)	Partisan 146 Presse 109 Officiel 75 Syndical 36 Mili-Asso 29	Ass. Nat. 99 Sénat 35 DAP/Min. 32 P. Clément 20 SNPES : 18	Politique : 164 Officiel : 130 Mili-Asso : 78 Presse : 73 Syndical : 54	Les Echos 1010 Rachida Dati 472 La Brique 462 Le Moniteur 372 PCF 281
« économique/ marchand » (qualités)	Partisan 100 Presse 65 Syndical 43 Mili-Asso 31 Officiel 16	Ass. Nat. 67 Sénat 21 SNPES 19 AFP 12 CGT 12	Politique 181 Mili-Asso 137 Syndical 110 Presse 66 Officiel 37	Indymédia 581 PS 579 SM 577 Charente libre 436 Les Echos 386
« acheter/ vendre » (épreuves)	Partisan 26 Presse 23 Syndical 10 Mili-Asso 7 Officiel 7	Ass. Nat. 20 SNPES 4 PCF 4 Le Progrès 3 Libération 3	Politique 155 Mili-Asso 105 Presse 89 Syndical 86 Officiel 59	CGC 2038 PCF 1058 Chorus 508 La Provence 508 Rachida Dati 480

En valeur relative, un chiffre supérieur à 100 signifie un écart significatif (et supérieur à 200, très significatif), et inversement (inférieur à 100, et plus encore inférieur à 50). De plus, certaines présences ne prennent leur sens que rapportées au nombre de textes : c'est le cas par exemple de la CGC qui, certes, utilise beaucoup de verbes référant à la sphère économique, mais ceci dans le seul texte dont elle est l'auteur dans le corpus…

Le registre économique sert toutes les formes d'argumentation, les plus apologétiques comme les plus critiques, à travers la question du coût des EPM, celui du bâti d'abord, celui de la main d'œuvre ensuite. Si certains supports apparaissent logiquement proéminents, comme la presse économique et sectorielle, on voit qu'une multitude d'acteurs peut faire fortement référence à ce registre, qui n'est pas l'apanage d'un support particulier. Pour ce qui est du « discours gestionnaire », les choses sont toutefois plus nettes : ce sont avant tout les gouvernants qui l'utilisent. Enfin, la registre économique ne concerne pas seulement le coût

des EPM mais tout autant les statuts de professionnels, comme nous aurons l'occasion de l'approfondir par la suite (voir le chapitre « éduquer/punir ») :

> Affirmons-le, le choix de travailler en EPM, fut pour certains un choix de mutation et pour la majorité un non-choix en sortie d'école , concours sur titre ou tout simplement pour croûter lorsqu'on est au chômage (CGT, février 2008)

3.2.2 La relative faiblesse des points d'appui comparatifs dans l'espace et le temps

En matière carcérale, l'argumentation comparative internationale employée à des fins de justification se trouve prise entre deux feux. D'un côté, elle peut sembler un repère cognitif et un ressort normatif prisé dans les joutes argumentatives : dans un domaine de réalité méconnu du plus grand nombre, surtout hors de ses frontières, elle peut détourner le regard d'une situation nationale régulièrement critiquée pour relancer l'espoir placé dans la réforme grâce à un système exogène, présumé n'avoir pas encore été testé en tant que tel. Le « coût de vérification » peut alors s'avérer élevé pour les critiques s'efforçant de discréditer sur des bases solides la validité de telle ou telle inspiration étrangère : il faut alors recueillir des informations fiables difficilement disponibles, etc. D'un autre côté cependant, une telle argumentation est singulièrement contrainte pour les gouvernants, dans la mesure où, ici ou ailleurs, aucun dispositif carcéral n'est réputé fonctionner conformément à ses missions affichées. Si un autre pays avait une recette réellement probante, cela serait de notoriété publique. Dans ce domaine, valoriser les « expériences étrangères qui marchent » s'avère donc un pari tentant mais délicat, d'autant que même les mouvements démographiques (décrue observable ailleurs, par exemple) obéissent généralement à des facteurs nationaux qu'il n'est pas forcément possibles de transposer ailleurs (particularités des systèmes juridiques, etc.). Inversement, pour les critiques de l'ordre carcéral, la comparaison internationale offre spontanément peu de prise concrète pour élaborer un discours nourri empiriquement et allant au-delà du constat que « ça ne marche non plus ailleurs », soit un niveau de généralité dont la force de conviction est incertaine. Quoiqu'il en soit, sous l'impulsion de la standardisation européenne notamment – analysée en science politique sous le vocable de « l'européanisation » des politiques publiques – il apparaît de moins en moins possible de ne se focaliser que sur la situation nationale.

La très grande faiblesse de la comparaison spatiale s'avère de ce fait tout à fait frappante. Une première manière de le mesurer consiste à croiser les résultats par concepts. On constate alors, en premier lieu, la position subalterne de l'être-fictif EUROPE@. Il ne figure qu'au 126ème rang des entités et fictions en termes de poids, lequel est, de plus, fortement poussé à la hausse par les représentants « RPE » et « Conseil de l'Europe ». Et il n'apparaît que dans 51 textes, soit moins de 9% du corpus. Du côté des pays, les êtres-fictifs GRANDE-BRETAGNE@ (12 occurrences), BELGIQUE@ (6), ETATS-UNIS@ (3) et ALLEMAGNE@ (2) sont à peine représentés. En deuxième lieu, comme on l'a suggéré plus haut, le rang (12ème) de la collection des PAYS* est très moyen, d'autant qu'il s'agit de l'une des collections les plus complètes du logiciel (ce qui relativise son rang) et que plusieurs pays sont en fait nommés dans des énoncés

contingents par rapport au thème central. En troisième lieu, la catégorie de « comparaison internationale » spécialement créée à cet effet[50], demeure cantonnée à un rang très faible. En définitive le croisement des entrées par les concepts atteste de la faiblesse du recours à la comparaison internationale et notamment européenne. Les rapprochements sont le plus souvent vagues et isolés (« La France approchera ainsi des "standards européens", selon Patrick Mounaud », *Le Nouvel Observateur*, novembre 2006), superficiels aussi, d'autant que la mention d'autres pays se fait souvent sans une comparaison directe dans le même énoncé, sur le mode de l'exemple parallèle ou du catalogue. Les comparaisons que l'on peut relever dans le discours parlementaire sont ainsi rudimentaires, reposant souvent sur une logique de quantification et de classement, en termes de « rang européen ». Bref, le débat reste, pour l'essentiel, « franco-français ».

Une recherche plus ciblée par pays fait apparaître des affirmations faisant explicitement appel à ce répertoire, pour des visées justificatrices autant que critiques à l'égard des EPM. « Les EPM n'ont pas de précédents en Europe », déclare ainsi Claude d'Harcourt dans une interview à *Ouest France* en novembre 2008, non seulement pour souligner l'originalité de ces établissements mais aussi pour tenter de discréditer les critiques formulées à son égard. Inversement, le SNPES s'était efforcé, quatre ans plus tôt, de dévoiler la fausse nouveauté des EPM en en signalant la part de recyclage ou d'imitation, dans l'un des rares textes où les PAYS* sont une collection émergente et même dominante :

> Prétendument novatrice, cette politique d'enfermement développée en France se calque sur celle d'autres pays européens : la Belgique avec l'existence de centres fermés, l'Irlande du Nord avec les centres fermés à caractère scolaire et professionnel. (SNPES, septembre 2004)

C'est d'ailleurs le syndicat qui s'est le plus efforcé de braquer les projecteurs sur des situations étrangères aussi peu satisfaisantes que celle de la France :

> Alors, faute de politiques sociales ambitieuses à leur égard, c'est le choix sécuritaire qui prévaut, et peu importe si partout en Europe où existent des structures d'enfermement pour les jeunes, le taux de récidive est important. (SNPES, avril 2005)

Comme on l'a suggéré plus haut, ce sont avant tout les discours associatifs et militants qui recourent à ce registre argumentatif puisqu'il est beaucoup plus facile, en matière carcérale, de désigner des échecs que des succès. Toutefois, les opposants aux EPM et plus largement à l'incarcération des mineurs ne se contentent pas d'un recours défensif ne visant qu'à discréditer les options adverses. Ils peuvent aussi prendre des expériences étrangères pour exemple : c'est le cas lorsque l'OIP tente de mettre en lumière le cas de l'Espagne, dès le début de la période couverte par le corpus (novembre 2002), puis au moins à nouveau une fois en

[50] Elle rassemble plusieurs marqueurs généraux tels que : « dans d'autres pays », « chez nos voisins », « au niveau européen », etc. Elle a été neutralisée lorsque nous sommes entrés par la collection des PAYS*. Il faut bien sûr prendre en compte les modalités de constitution du corpus, il ne s'agit pas de dire ici qu'il n'est jamais question de la situation de pays étrangers dans la presse, voir par ex. « Bulgarie, enfances en pénitence », *Libération*, 30/11/2010.

2005. Voyons la circulation de la référence à ce pays – le plus cité du corpus avec 10 occurrences – dans ses manifestations les plus notables :

Un itinéraire espagnol dans le champ de l'argumentation

Prenant appui sur l'exemple de l'Espagne, il [P. Marest] poursuit. "Face au constat d'un taux élevé de récidive chez les mineurs - 85% à 90% - et d'une violence accrue à l'intérieur des prisons, elle a pris la décision de s'interdire tout recours à l'incarcération des mineurs". En prenant l'option inverse, la France confirme sa volonté de punir plutôt que de prévenir. (« Encore plus de cellules pour les enfants », *L'Humanité*, novembre 2002).

"Dès qu'on mélange le carcéral et l'éducatif, la pénitentiaire impose ses contraintes et ses exigences. On peut sanctionner la délinquance des mineurs autrement que par la prison. La France ferait mieux de prendre exemple sur l'Espagne qui a aboli l'incarcération des mineurs en 2001", conclut un responsable de cette association, Patrick Marest. (« Ecole, sport mais pas de miradors : les nouvelles prisons pour mineurs. », AFP, janvier 2005)

De quoi faire grimper le curseur sur l'échelle européenne de la densité carcérale : avec un taux d'occupation de 110,7 % à l'automne 2005, la France se plaçait déjà juste derrière l'Espagne mais devançait des pays comme l'Autriche et la Slovaquie, deux modèles en la matière. (« Les prisons attendent leur cure de jouvence », *Le Figaro*, mars 2007).

En France, cet âge du discernement est habituellement fixé, selon la jurisprudence, aux environs de 7 ans. Dans d'autres pays, il est plutôt autour de 14 ans : 10 ans en Angleterre, 14 ans en Italie ou en Espagne. (LDH, *Critique des EPM*…, août 2007).

Je rappelle en outre qu'en comparaison avec nos pays voisins, le taux d'incarcération est, en France, inférieur à la moyenne européenne, tout comme le nombre de places disponibles est inférieur à celui existant en Allemagne, en Espagne, au Royaume-Uni, pour ne prendre que des grands pays européens assez proches de nous. (Assemblée Nationale, septembre 2009).

Les exemples de l'Espagne et du Danemark constituent des approches originales de la mixité en milieu carcéral. La délégation s'est rendue en Espagne pour étudier un système pénitentiaire adossé à une conception renouvelée après la disparition du général Franco et caractérisé par l'ouverture à certaines formes de mixité, notamment dans l'organisation des activités ou encore avec l'incarcération en couple de condamnés. (…) La délégation a eu l'occasion d'apprécier concrètement cette approche originale de la mixité autorisée par le système pénitentiaire espagnol en visitant le centre pénitentiaire de Madrid VI à Aranjuez, inauguré en 1998. (Sénat, *Rapport d'activité pour l'année 2009 et compte rendu des travaux*…, décembre 2009).

On voit ici comment l'argument lancé par l'OIP, dont le potentiel paraît *a priori* fort, n'a pas réussi à s'imposer dans le débat. Du côté des militants, personne ne le reprend visiblement à son compte, pas même d'autres associations très engagées sur ce terrain (ici la LDH). Quant aux gouvernants, lorsqu'ils mentionnent l'Espagne, c'est à propos de tout autre chose (ici la mixité), voire pour suggérer que la France serait marquée par rapport à elle par un recours raisonnable à l'incarcération. La presse ne se penche pas outre mesure sur le cas espagnol, alors qu'on peut par ailleurs y trouver des références circonstanciées à la question de

l'emprisonnement des mineurs en Espagne à la suite de faits divers sordides[51]. On peut commencer à expliquer cet insuccès par trois facteurs. Premièrement, la marginalisation structurelle de la critique abolitionniste ; nous reviendrons plus loin sur cet aspect. Deuxièmement, le poids relativement faible, par rapport à la question carcéral en général, de l'OIP dans sur le thème spécifique des EPM. Même si les positions de la principale association de défense des droits des détenus sont parfois relayées dans les médias, sa parole demeure peu visible, d'autant que ses prises de position directes (dans sa revue ou sur son site) sur ce sujet sont rares. Le score de l'être-fictif OIP@ n'est que de 43 contre, par exemple, 258 pour la CGT@, 137 pour la FSU@, 92 pour l'UFAP@ - chiffres qui renvoient à une asymétrie plus générale entre SYNDICATS@ (845) et ASSOCIATIONS@ (272). Troisièmement enfin, la fiabilité incertaine de l'argument : il n'est pas sûr qu'on puisse réellement parler d'une abolition de l'incarcération des mineurs en Espagne (à la différence de la Suède), et le système espagnol tendrait même à se rapprocher du système des EPM[52].

Parallèlement, quels sont les repères temporels, les délais ou projections que mettent en œuvre les acteurs pour rendre crédibles leurs diagnostics et pronostics ? La comparaison temporelle est un peu plus difficile à appréhender, surtout dès lors qu'un nombre comme 1900 est tantôt une date, tantôt un numéro de document parlementaire… Deux catégories de marqueurs, « Orientation vers le futur » et « Orientation vers le passé » donnent un premier indice. Ils obtiennent tous deux des scores proches, mais qui chacun n'atteignent que le quart, en termes de représentants actifs, du score des marqueurs d' « Actualité », qui placent cette catégorie parmi la plus représentée du corpus. On est alors amené à penser que si les points d'appui historiques (particulièrement chez les critiques) et les projections dans l'avenir (particulièrement chez les gouvernants) ne sont pas rares, l'horizon temporel général demeure avant tout contemporain. Aucun personnage célèbre de l'histoire française des XIX^{e} et XX^{e} n'est par exemple cité dans le corpus, ni même une figure de l'histoire pénitentiaire de l'après-guerre comme Paul Amor.

Il faut ajouter qu'un déséquilibre fondamental divise partisans et opposants aux EPM. Les premiers n'ont pas à disposition d'exemples historiques pouvant leur servir de modèles de référence. Ils se projettent donc dans le futur, font appel à l'innovation, la modernité, etc. A l'inverse, les opposants aux EPM ont, en quelque sorte, toute l'histoire carcérale derrière eux. Ils peuvent aisément puiser des exemples dans les nombreux échecs qui jalonnent cette histoire, et plus précisément encore, rappeler que les prisons pour enfants du XX^{e} siècle ont fini par être fermées :

---

[51] « L'emprisonnement des jeunes mineurs divise l'Espagne », *Le Figaro*, 22/07/2009. Remarquons que cet article, qui porte il est vrai sur un fait divers criminel et les controverses relatives à la bonne manière de le punir et non sur la prison en tant que telle, ne fait aucun parallèle avec la situation française, déconnexion qui illustre d'une autre manière la faiblesse comparative déjà évoquée.

[52] C'est du moins ce que rapporte une magistrate et ancienne directrice de la PJJ : « L'Espagne a engagé une réforme très importante du droit des mineurs, adoptée par le Parlement en 2000 : la majorité pénale a été portée de 16 ans à 18. De ce fait, les mineurs âgés de 16 à 18 ans ne peuvent plus être incarcérés dans des prisons pour adultes ; ils doivent l'être, comme les mineurs de 16 ans, dans des centres fermés, établissements spécialisés pour mineurs qui ont des personnels de surveillance et des personnels éducatifs. » (Perdriolle, 2003).

> Par le passé, ces centres fermés ou pénitentiaires ont déjà existé. Ils avaient les noms évocateurs de bagnes pour enfants, maisons de redressement, maison de correction. Ces formules ont démontré leur inefficacité et leur nocivité, produisant la dégradation des individus et la récidive. (collectif anti-EPM, juin 2006).
>
> Jusqu'en 1945, les mineurs délinquants étaient enfermés dans des bagnes pour enfants, colonies pénitentiaires, maisons de correction... Dans les années 70, les derniers centres fermés furent supprimés en raison de leur fonctionnement archaïque, violent et inadapté à un objectif éducatif.
> (*Manifeste pour mineurs en danger*, décembre 2007).

L'argument porte d'autant plus que comme le rappellent plusieurs textes, c'est un ministre de droite connu pour ses penchants réactionnaires, Alain Peyrefitte, qui s'était résolu à fermer les derniers centres fermés ; une manière de faire valoir que l'opposition aux EPM ne relève ni de la lubie ni d'œillères idéologiques, mais traduit une posture raisonnable qui renvoie à des décisions historiques antérieures[53]. Ce n'est pas un hasard si, outre les syndicats de la PJJ rappelant les origines de l'Éducation surveillée, c'est la presse de gauche qui approfondit le sujet en se livrant à des mises en perspective historique, comme l'illustre en novembre 2009 une interview de Jacques Bourquin dans *L'Humanité dimanche*.

3.2.3 La marginalisation de la critique « abolitionniste »

Le cas de l'Espagne évoqué plus haut conduit vers un registre assez aisément identifiable, la critique de type abolitionniste. Le terme s'entend ici moins de façon générale qu'appliqué à l'enfermement des mineurs en particulier. Il constitue en effet un type particulier d'abolitionnisme anti-carcéral : on peut ne pas croire ni même être favorable à la suppression du système carcéral en général, mais être opposé à l'incarcération de cette population spéciale que sont les mineurs. Cette position certes marginale est moins minoritaire et, à l'occasion de moments historiques particuliers, elle a pu prendre une certaine ampleur ou se manifester avec un écho inhabituel. Ce fut le cas en 1989, année du bicentenaire de la Révolution française et période propice aux discours invitant à reprendre le flambeau de l'esprit révolutionnaire. À cette époque, le mouvement "Riposte !", qui militait « pour le droit à l'éducation des jeunes sous protection judiciaire » et « contre l'exclusion des jeunes les plus en difficulté », avait lancé un *Appel pour l'abolition de l'incarcération des mineurs* appelant notamment les parlementaires à supprimer cet usage par la loi. Le slogan qui le ponctuait était : « Agissons pour qu'au pays des droits de l'homme, il n'y ait plus le 14 juillet 1989 un seul mineur en prison ». On comptait, parmi les premiers signataires, des artistes, des intellectuels, des responsables politiques, des ecclésiastiques, etc.[54] Qu'en est-il d'une telle position plus de deux décennies plus tard ?

---

[53] L'histoire des deux autres pays est parsemée de cas similaires, ainsi celui de Saint-Hubert en Belgique, maison de redressement qui a fermé dans les années 1950 suite à la divulgation de scandales de mauvais traitements.
[54] Pétition reproduite dans *Actes. Cahiers d'action juridique*, « dossier mineurs », n° 66, avril 1989.

Il n'est pas toujours aisé de faire la part des choses entre une position circonstanciée, favorable à la fermeture des EPM au nom du refus de l'extension de la logique carcérale, et une logique abolitionniste proprement dite ; comme ce n'est pas la même chose de s'opposer à l'ouverture des EPM et de réclamer leur fermeture un an après leur ouverture en pointant un bilan défavorable[55]. Critiquer résolument la « banalisation de l'enfermement », pour reprendre une expression courante de la critique, ne signifie pas forcément vouloir fermer toutes les prisons pour mineurs. On trouve bien sûr en nombre des slogans réclamant la fermeture des nouvelles prisons et/ou des quartiers pour mineurs. L'un des plus marquants est « La vie ne s'apprend pas en prison ! » lancé par le SNPES, qui fonde l'appel à la création de collectifs anti-EPM locaux. Mais cette critique renvoie aussi directement à des transformations professionnelles : chez les éducateurs PJJ ou du moins chez leurs porte-parole, dénoncer les EPM c'est tout autant marquer son refus de travailler en prison que critiquer l'incarcération des mineurs en général[56]. Si l'on se situe au niveau de la position de principe générale, force est de constater que la position abolitionniste reste très marginale, comme l'échec de l'argument « espagnol » l'a illustré.

Les prises de position apparemment les plus nettes sur la question, de la part des élus notamment, laissent ainsi apparaître des nuances sinon des réserves quand on les lit dans le détail. Ainsi la prise de position de Robert Bret, membre de la commission d'enquête sénatoriale sur la délinquance des mineurs, dans un article titré « Non à l'enfermement des jeunes délinquants » (*La Marseillaise*, juillet 2005). Le sénateur communiste se déclare « résolument opposé » au projet, non seulement à Marseille mais ailleurs (il s'efforce ainsi de surmonter le « syndrome Nimby » sur lequel nous reviendrons), il replace la construction des nouvelles prisons dans le contexte général de la politique sécuritaire du gouvernement, rappelle la fermeture des dernières maisons de correction par A. Peyrefitte en dénonçant en « retour en arrière de 60 ans », fustige le renversement des conceptions portées par l'ordonnance de 1945, réactive la formule hugolienne liant fermeture des prisons et ouverture des écoles… Il s'agit donc d'une prise de position sans équivoque. Pour autant, le sénateur ne prend pas une position de principe contre l'enfermement des mineurs. Il indique que celui-ci « doit rester exceptionnel ». Il se prononce d'ailleurs un peu plus loin en faveur d'un « repérage précoce des enfants violents ou en souffrance », s'appropriant par là une figure de la détection préventive généralement associée aux positions conservatrices.

Une autre prise de position est à cet égard éclairante, celle de la sénatrice Nicole Borvo (PCF). A la différence de la précédente, cette prise de parole intervient dans un contexte très

---

[55] Voir par exemple : « Hier, lors d'une conférence de presse, elles étaient cinq organisations (Syndicat de la magistrature, Syndicat des avocats de France, Ligue des droits de l'Homme , SNPES-FSU et CGT) à réclamer la *fermeture pure et simple* des six EPM inaugurés depuis juin 2007 » (*L'Humanité*, juin 2008).

[56] Nous détaillerons par exemple dans la chapitre « éduquer/punir » la position d'un éducateur qui se dit « presque abolitionniste » tout en arguant que quand incarcération il doit y avoir, elle doit avoir lieu dans un quartier mineur et non dans un EPM… Ici, la posture abolitionniste, ou radicalement minimaliste, peut faire l'objet d'investissements incongrus, puisque l'idée de réduire autant que faire se peut l'incarcération des mineurs peut aller de pair avec l'idée « qu'une prison doit ressembler à une prison », référant par là à un « quartier mineur » et non à un « camp de vacances » (voir le point suivant sur les usages de notion de « camp »).

particulier, sur lequel nous reviendrons, celui du suicide de « Julien », en février 2008. Cet événement tragique est propice à la polarisation des prises de position. Cela ne manque pas et, face à la réaction de Rachida Dati s'efforçant de désamorcer toute montée en généralité, Nicole Borvo prend publiquement position en demandant, dans un communiqué repris par l'AFP, que « le principe même de l'incarcération des mineurs soit remis en cause ». On pourrait alors avancer l'idée selon laquelle, dans les conditions présentes, un événement marquant, rigidifiant les clivages, est requis pour qu'un registre de type abolitionniste s'affirme plus nettement et au grand jour. Toutefois l'amendement que la sénatrice dépose en mars 2009 ne propose pas d'abroger l'incarcération des mineurs, mais seulement d'en faire une mesure de dernier recours – ce qu'elle est déjà censé être[57].

De telles positions apparaissent donc plus réductionnistes ou minimalistes qu'abolitionnistes à proprement parler. L'influence de la pensée abolitionniste ne demeure que diffuse et réactive. Il ne s'agit pas de dire qu'on ne trouve pas de prises de position claires contre le principe carcéral : elles ne sont pas rares. Et les rapports de forces politiques étant ce qu'ils sont, il n'est pas étonnant que la sénatrice ait mis un peu d'eau dans son vin pour tenter de faire passer son amendement. On peut simplement avancer que l'abolitionnisme ne constitue plus que faiblement, par contraste avec la période culminante de l'après-1968, un registre constitué et systématisé, luttant par exemple sur le terrain du droit, en faveur d'une légalisation de l'interdiction d'enfermer des mineurs.

3.3 Enjeux de qualification

3.3.1 Des camps, des colonies, des hôtels

Les camps et les colonies présentent une redoutable ambivalence. Ils peuvent être « de vacances » et dédiés aux loisirs, ou être « de concentration » ou « pénitentiaires » et voués à l'oppression. Dans les deux cas, on a affaire à deux figures de dénonciation bien connues et opposées à l'encontre de la prison, l'une stigmatisant les lieux de réclusion comme des lieux agréables où des mineurs faisant la loi seraient dorlotés[58], l'autre comme des zones de cruauté abritant le pire des avilissements. Certains acteurs peuvent d'ailleurs mettre dos à dos ces deux figures repoussoir dans le but de faire une présentation équilibrée des EPM. Pour ponctuer un article, un quotidien régional cite ainsi un éducateur de l'EPM de Lavaur : « Nous ne sommes ni dans un centre de loisirs, ni dans un bagne » (*La Dépêche du Midi*, décembre 2010).

---

[57] Avant l'article 25, insérer un article additionnel ainsi rédigé : L'emprisonnement de mineurs doit constituer une mesure de dernier recours. Le régime de détention doit, en toutes circonstances, être adapté aux spécificités des détenus mineurs. (Sénat, Séance du 5 mars 2009, compte rendu intégral des débats). Le rapporteur de la future loi pénitentiaire a alors beau jeu de répondre : « La commission sollicite le retrait de cet amendement, pour la seule raison qu'il est largement, pour ne pas dire intégralement satisfait. » (Jean-René Lecerf).

[58] Terme qui n'est pas choisi au hasard : on verra qu'en Allemagne un néologisme porteur de cette connotation s'est diffusé visiblement dans les discours publiques comme une nouvelle figure de dénonciation d'une prise censément trop « molle ».

Pour repérer et rassembler ces figures, nous avons créé deux être-fictifs en quelque sorte symétriques : COLONIES-BAGNES@ (bagne, colonie pénitentiaire, mais aussi maison de correction…) et COLONIES-VACANCES@ (club de vacances, club Med', base de loisirs…)[59]. En termes de déploiement, prenant en compte le nombre de représentants présents et potentiels, le second occupe une position plus élevée. On voit ici sommairement qui utilise quoi (on ajoute l'entité HOTEL@ sur laquelle nous reviendrons ensuite) :

Etre-fictif	Nombre de textes	Têtes de liste	Sous-corpus	Types de supports
COLONIES-VACANCES@	13	FO 6 CGT 4 Lyon cap. 3	Presse 11 Syndical 10 Mili-Asso 1	Tract 7 PQR 6 Lettre d'info 4 Pério. critique 2
COLONIES-BAGNES@	23	GENEPI 6 Anonyme 6 Coll. anti-EPM 4 SNPES 3 Huma dimanche 3	Mili-Asso 18 Presse 16 Syndical 5	Internet 6 Pério critique 5 Tract 4 Revue 4
HOTEL@	17	DAP/Ministère 3 Voix du Nord 2 CGT 2 FO 2	Presse 7 Syndical 4 Officiel 4 Partisan 2	PQR 3 Tract 3 Conv./Recomm. 3

Si ce tableau donne quelques indications intéressantes, sur la nature des acteurs en jeu (le texte anonyme est le texte *Pour en finir…* déjà cité) ou, par exemple, sur la propension des associations à faire référence à la seconde figure et non à la première, il donne un point de départ plutôt que d'arrivée. Il oblige à aller voir les énoncés pour comprendre certaines positions. La position proéminente du Genepi ne s'explique pas ainsi par le recours à l'analogie, mais parce que le texte considéré retrace un historique de la gestion carcérale des enfants. De plus, les mentions dans la presse peuvent être des citations d'acteurs : c'est ainsi que l'UFAP n'apparaît pas dans les têtes de liste, alors qu'elle peut être associée à la première figure : « On ne doit pas confondre détention et séjour vacances », avertit ainsi un porte-parole de ce syndicat cité dans une dépêche AFP de septembre 2009. Les trois occurrences relevées dans *Lyon capitale*, dans un article intitulé « Prison pour mineurs de Meyzieu : un camp de vacances ? », renvoient elles à des citations d'un délégué FO. De plus, tous les emplois ne sont pas, loin de là, au premier degré, et certains énoncés sont attributifs et critiques, ils ne révèlent donc pas l'inclination de l'auteur ou du support elle-même, d'où la place ambivalente dans le tableau des « périodiques critiques » : « En insistant lourdement sur le caractère éducatif des EPM, on les fait passer pour des Club Med un peu sévères davantage que pour des taules. »

[59] On a ajouté le terme « colonie », au singulier et sans qualificatif, à l'être-fictif relatif aux « vacances », car il n'apparaissait que dans l'énoncé suivant : « "Certains ont cru, au début, qu'il s'agissait d'une colonie", reconnaît Christophe Millescamps, directeur de l'EPM de Quiévrechain » *(La Croix*, juin 2008). Les termes « maison de correction » ou « maison de redressement » posent davantage problème, car ils apparaissent généralement à l'occasion de comparaisons temporelles ; on les a tout de même inclus car cette comparaison n'empêche pas des analogies. De façon générale, on a construit ces deux être-fictifs en cherchant des termes tels que « vacances » ou « loisirs », mais aussi en construisant complémentairement une catégorie d'épreuves « s'amuser/se divertir ».

(*CQFD*, avril 2006). Inversement, un terme apparemment disqualifiant peut être utilisé de façon méliorative, comme dans la bouche du maire de Meyzieu cité dans la presse : « À en croire Michel Forissier, l'EPM serait "une maison de redressement", plus efficace que les quartiers pour mineurs dont les jeunes ressortent "caïds ou traumatisés". (*La Vie*, juin 2007).

On ne peut pas rapporter trop vite des figures de discours à des postures. On le voit dans l'extrait suivant :

> Franchement, quand on les écoute, on se demande parfois si ce n'est pas mieux que la colonie de vacances ! Ce n'est pas en occupant un jeune non stop, du lever au coucher, qu'on va le faire réfléchir sur son acte. Il faut un temps de pause pour qu'il puisse prendre conscience. (*Rue89*, février 2008).

Le propos ne vient en effet ni d'un(e) surveillant(e), d'un(e) tenant(e) d'une posture sécuritaire. Il provient au contraire d'une éducatrice, syndiquée au SNPES (FSU), opposée à l'ouverture des premiers EPM et signataire d'une pétition en ce sens ; elle a ainsi refusé de travailler en EPM. Or, dans cet article, elle se dit clairement opposée au « tout pénal » et à la confusion croissante des rôles entre surveillants et éducateurs, tout en critiquant les effets pervers ou simplement illusoires d'une « suractivité »[60]. Saisir les conditions d'énonciation et l'intention des locuteurs suppose donc de passer au tamis les énoncés pour distinguer les énoncés attribués et les énoncés en propre, les énoncés au premier ou au deuxième degré, et repérer plus largement les cadres de l'énonciation. L'être-fictif COLONIES-BAGNES@ ressort alors majoritairement, comme pour le cas du texte du Genepi cité plus haut, à l'occasion de mises en perspective historiques. Si des filiations sont fréquemment faites, les analogies directes sont relativement peu nombreuses, même si elles existent : « Voici revenu, au nom de la modernité, le temps des bagnes d'enfants, arrangés au goût du jour avec une promesse "éducative" (B. Ollivier, *Libération*, mai 2007). Pour ce qui concerne la catégorie COLONIES-VACANCES@, on peut faire ressortir plus clairement les clivages et la place dominante des acteurs officiels d'une part, syndicaux de l'autre :

> Le premier objectif est donc de leur rappeler qu'il y a des lois, des règles, et qu'ils subissent une sanction. L'EPM n'est pas un *club de vacances*. Mais il n'y a pas de miradors, pas d'enceinte. (Claude d'Harcourt, *Ouest France*, novembre 2008).

> « Ce n'est pas ni un *Club Med*, ni un centre éducatif fermé », rappelle Claude d'Harcourt, préfet et directeur de l'administration pénitentiaire. (*Presse Océan*, février 2008).

> Les éducateurs du ministère de la Justice vont-ils passer au Ministère de la Jeunesse et des Sports ? L'EPM n'est *ni un club de vacances, ni une colonie de vacances, ni même un village de vacances*, contrairement à ce que semble croire la hiérarchie... Si les personnes recrutées sont induites en erreur sur la véritable teneur de leur tâche et de leur mission, comment imaginer l'incidence sur les mineurs incarcérés ? Il est sûr que les citoyens de ce pays seront satisfaits d'apprendre que les EPM sont de grosses machines sous perfusion d'argent public qui, au

[60] Cette déclaration renvoie aussi à une certaine conception éducative, centrée sur la conduite d'entretiens individuels et non sur des activités conçus comme des médias éducatifs (théorie du « faire avec »). Nous retrouverons ainsi des déclarations très proches d'éducateurs travaillant en EPM, que nous analyserons à travers une typologie des conceptions éducatives telles qu'elles sont défendues ou critiquées par les professionnels PJJ en détention.

> lieu de favoriser la réflexion sur l'acte délictuel et la prévention de la récidive, préfèrent transformer la réalité carcérale en centres de loisirs ... Quatre étoiles. (CGT-PJJ, février 2008)

> Les *jolies colonies de Vacances* ! Merci l'Etat, Merci les contribuables et Merci les Personnels de Surveillance pour supporter « *les boums et la fiesta* » au sein des Etablissements pour Mineurs ! Ce jour, le 30 décembre 2009, trois détenus mineurs de l'EPM du Rhône, au retour d'une belle journée au sport d'hiver, se sont évadés en prenant la poudre d'escampette, en s'extirpant du véhicule qui les ramenait à « leur hôtel ». (FO, décembre 2009)

Cette dernière référence à l'hôtellerie réfère à une autre figure de dénonciation célèbre, celle de la prison « à étoiles ». Pour la saisir, nous avons construit un être-fictif HOTEL@. On se rend compte alors que cette formule a perdu de son succès. Elle est peu utilisée, alors même que la construction de nouveaux établissements, matérialisant des normes d'hygiène et de réclusion sans commune mesure avec les vieilles maisons d'arrêt abritant les QM pouvait faire penser à une certaine recrudescence. L'être-fictif est représenté dans 17 textes, ce qui n'est pas négligeable. Mais là encore, il faut être attentif aux conditions d'usage. La dernière occurrence du corpus est ainsi à la fois attribuée à autrui (en l'occurrence à Jean-Marie Delarue) par le support et l'expression directement critique d'un stéréotype bien ancré : « Dans son rapport de 386 pages, le contrôleur rejette les "images naïves", comme celle de la prison "quatre étoiles" qui reprend de la vigueur avec la mise en service d'établissements neufs » (AFP, mai 2011). De même, si on retrouve un titre « à étoiles » dans un quotidien conservateur (« À Quiévrechain, une prison "trois étoiles" accueille les jeunes délinquants », *Le Figaro*, 15 mars 2008) qui fut dans les années 1970 l'un des grands pourvoyeurs de cette image, il faut préciser que la journaliste attribue cette expression polémique à des mineurs eux-mêmes. Cette apparente reprise n'est cependant pas faite au hasard et, à lire l'article, on s'aperçoit que la journaliste écrit avec une certaine audace, en occultant les lignes de clivage et en homogénéisant abusivement les représentations et positions professionnelles, que « [m]ême les membres de la protection judiciaire de la jeunesse, traditionnellement hostiles à l'enfermement, adhèrent à ce système ». L'emploi peut aussi être direct de la part du journal concerné (« Une sorte de prison trois étoiles, quoi. », *Voix du Nord*, mars 2008). La PQR est du reste sensiblement plus friande de cette figure que la presse nationale. Pour le reste, les conditions d'usage sont assez claires : l'évocation des « étoiles » et du champ lexical connexe est surtout une image des syndicats les plus conservateurs, à commencer par FO, tandis que les références à l' « hôtellerie » caractérisent avant tout le discours officiel, non comme une figure de dénonciation, mais comme un euphémisme renvoyant à l'imaginaire de l' « hébergement » plus que de la captivité.

3.3.2 Un État (peu) qualifié ?

Une étude conduite avec Prospéro sur la question urbaine en général et les politiques de la ville en particulier au cours des années 2000 révélait un large déploiement des instances constitutives ou représentatives de l'Etat et même un « taux de présence écrasant dans les énoncés » de l'Etat. L'équivalence posée entre « politique de la ville » et « Etat central »

constituait alors un des « lieux communs » du corpus (Chateauraynaud *et al.*, 2004, 16). Le dossier des EPM est a priori tout indiqué pour observer des résultats similaires, dans la mesure où l'appareil carcéral incarne par excellence le pouvoir souverain, dont il constitue une expression matérialisée ; la prison concentre d'une certaine manière la figure plus insaisissable et ubiquitaire de l'Etat, autant qu'elle lui donne une forme éminemment tangible. On pouvait ainsi raisonnablement présumer que l'Etat serait partout présent dans ce corpus, d'autant plus que les EPM, par le partenariat interinstitutionnel qu'ils supposent, renvoient à plusieurs composantes étatiques (à commencer par les ministères), au-delà du seul ministère de la Justice.

Or, l'analyse du corpus provoque une première relative surprise : si l'Etat est bel et bien présent, sa présence n'écrase cependant nullement le corpus. Si l'être-fictif ETAT-CENTRAL@ a le plus fort déploiement du corpus (c'est-à-dire le plus grand nombre de représentants mentionnés au moins une fois), il n'est présent que dans un peu plus d'une moitié des textes (297 sur 571). De plus, il n'est qu'au 6ème rang des êtres-fictifs en termes de poids, son score de 1023 (occurrences de représentants dans le corpus) est légèrement inférieur à celui du MINISTERE-JUSTICE@ (1101)[61]. Cela semble indiquer un dossier marqué par une forte personnalisation/personnification (« Perben » (83) et « Dati » (72) étant les deux premiers représentants de l'être-fictif ministériel) et à l'inverse de recours plutôt modestes à une figure totalisante de l'Etat, à l'Etat « en tant que tel », ce dernier étant plutôt invoqué/convoqué par le biais de médiateurs ou de figures de substitution.

On peut suivre cette piste en s'intéressant aux formes et à la fréquence des qualifications de l'Etat. Dans les disputes politiques, la montée en généralité vers la figure de l'Etat prend volontiers la forme d'une (dis-)qualification de ce dernier, sous des formes plus ou moins explicitement mélioratives ou péjoratives : Etat de droit, Etat providence, Etat stratège, Etat gendarme, Etat policier, Etat sécuritaire… Comme tout dispositif matérialisant et engageant l'exercice de la force publique « légitime » (au sens de Weber), les EPM se prêtent a priori bien à de tels procédés rhétoriques, à servir de pierre de touche à des conceptions générales de l'Etat[62]. Or, une recherche circonstanciée (via notamment la fonction « Liens entités-qualités ») montre que si ces qualifications (État de droit, État social...) existent, elles sont loin d'être fréquentes et sont la plupart du temps indirectes.

---

[61] On compte parmi eux des expressions comme « pouvoirs publics », des termes comme « gouvernants », des émanations comme les « ordonnances », des localisations comme « Place Vendôme », des instances comme « conseil des ministres », des statuts comme « fonction publique », etc. Précisons que, pour tenter de mieux cerner le poids des références directes à la figure totale de l'Etat, nous n'avons pas inclus comme représentants l' « AP » et la « PJJ » qui, certes, en sont des médiations indisputées. Le score aurait alors été colossal, mais aussi beaucoup moins significatif, puisque nous cherchions plutôt des convocations im-médiates de l'Etat. C'est dans le même esprit que l'on a évité la personnification (Dati, Perben…), contrairement à l'être-fictif Ministère-Justice@ où les noms des ministres sont inclus.

[62] Pensons par exemple aux armes dites « non létales » (Razac, 2008, Moreau De Bellaing , 2011).

3.3.3 Les EPM au cas par cas ?

Le dialogue à distance qui eut lieu en 2007 entre le ministre de la Justice Pascal Clément (« *C'est une salle de classe entourée de murs. Nous ne sommes pas dans un pays qui est fondé sur le tout carcéral* ») et Hélène Franco, porte-parole du Syndicat de la Magistrature (SM) : « *un EPM n'est pas une salle de classe entourée de murs ! C'est une prison* » est emblématique des enjeux de qualification qui ont d'emblée pesé sur les EPM. Un indice sûr de controverse est le fait que certaines déclarations tentent de minimiser, de brouiller voire de nier l'existence même d'une controverse, ainsi lorsque le porte-parole de la Chancellerie Guillaume Didier affirmait que « [p]*ersonne n'a jamais contesté que les EPM étaient des prisons* » (AFP, 12 février 2008) alors que, précisément, le discours officiel a parfois flirté avec de telles affirmations, et argué du moins qu'il s'agissait de prisons pas comme les autres. Cette relative incertitude ontologique se retrouve dans une déclaration telle que : « Faut-il, comme le demandent certains, transformer l'E.P.M en vraie prison ? Certainement pas ! » (Paul Adjedj, *Expressions pénitentiaires*, mars 2009) – déclaration dont l'intérêt vient du fait que, en considérant en creux les EPM comme autre chose qu'une « vraie prison », elle n'a pas une visée dénonciatrice – comme c'est en général le cas dans ce type d'énoncé – mais au contraire une visée de conservation ou restauration de l'idée originelle. Les qualifications ne se superposent donc pas exactement à des positions antagonistes bien tranchées.

Une question plus précise se pose, qui permet de croiser les acquis de l'enquête de terrain avec l'analyse socio-informatique : qu'en est-il de la qualification non pas du système EPM dans sa réalité générale, mais de chaque EPM pris isolément ? On peut sous cet angle s'interroger sur la proximité qui unit ou l'écart qui sépare les controverses professionnelles et le débat public. On aura en effet l'occasion de voir que parmi les professionnels, une opposition assez nette distingue l'EPM « Chartreuse », considéré comme un modèle ou, du moins, comme l'établissement fonctionnant le mieux, de l'EPM « Agora », faisant figure d'anti-modèle ou, du moins, d'établissement émaillé de multiples dysfonctionnement. Retrouve-t-on une telle distinction dans l'espace public ? La réponse est assez largement négative, même s'il faut la nuancer. Les qualifications non seulement directes mais qui, à l'instar de l'énoncé suivant du Genepi caractérisant l'EPM de Quiévrechain comme celui qui « fonctionne le mieux », comparent expressément des établissements et établissent une hiérarchie, sont rares :

> Zoom sur l'EPM de Quiévrechain. Le 17 septembre dernier, l'EPM de Quiévrechain a convié l'équipe du GENEPI à une visite de l'établissement précédée d'une présentation des missions et objectifs qui sont les leurs. Lors de cette visite, nous avons senti une équipe soudée qui mène un travail commun avec pour volonté principale d'agir pour l'avenir de ces jeunes. Cet EPM apparaît comme celui qui fonctionne le mieux grâce, notamment, à l'expérience du personnel. (Genepi, novembre 2008).

Qu'ils soient mélioratifs ou péjoratifs, la plupart des jugements raisonnent « en bloc », en considérant les EPM dans leur ensemble ; ce qui peut être perçu comme une tendance assez forte à monter en généralité. Si les EPM eux-mêmes sont des entités fortement qualifiées, c'est

beaucoup moins le cas des EPM particuliers. L'établissement de Porcheville n'est, de surcroît, pas épargné au sens où des textes portent directement sur lui pour y faire mention de dysfonctionnements ou d'incidents notables (« Troubles dans une prison pour mineurs à Porcheville », *Rue89*, mai 2008).

On peut au passage illustrer l'intérêt de la démarche qui fonde et que suscite Prospéro : une interaction permanente entre le chercheur et son outil, qui non seulement incite mais oblige le chercheur à bien connaître son dossier et donc les textes qui le composent, et en particulier à toujours chercher le contexte de production de tel ou tel énoncé. Ainsi, l'une des qualifications les plus directes d'un établissement particulier dans l'ensemble du corpus est l'énoncé suivant : « Marseille : meilleur EPM de France ! » (CGT, tract, 2009). Or comme on le devine, cette qualification n'est méliorative qu'en apparence. Attribuée au ministère dans le titre d'un tract syndical, elle est évidemment ironique. Un peu plus bas, un autre énoncé qualificatif, mais exprimé cette fois en nom propre, met les choses au clair : « Contrairement à ce que dit l'administration, l'EPM de Marseille est loin d'être champion ».

Score/poids	Score (textes)	Score (pondéré)	Nombre textes où acteur principal
Meyzieu 485	Meyzieu 235	Meyzieu 210	Meyzieu 48
Lavaur 347	Lavaur 164	Lavaur 104	Lavaur 34
Marseille 236	Marseille 148	Marseille 64	Marseille 18
Quiévrechain 209	Quiévrechain 102	Quiévrechain 39	Porcheville 18
Porcheville 167	Orvault 100	Orvault 29	Quiévrechain 14
Orvault 161	Porcheville 96	Porcheville 29	Meaux 8
Meaux 146	Meaux 83	Meaux 22	Orvault 7

Les êtres-fictifs rassemblent les noms des villes, car il n'était pas possible de n'isoler que les EPM.

On voit dans ce tableau les EPM dont on parle le plus ou le moins. Ces données doivent compter avec des déséquilibres dans le sous-corpus « officiel ». Porcheville y est sous-représenté, en l'absence d'équivalent de la « gazette du Rhône », du document spécial sur les RPE produit par l'EPM de Lavaur, d'un « manuel de labellisation » concernant Quiévrechain qui est l'un des plus gros documents du corpus, etc. Il donne toutefois des indications claires, avec un trio de tête invariable (que l'on peut nuancer par l'existence de scores ex aequo, mais avec un duo de tête sans surprise) et une certaine proximité entre Quiévrechain et Porcheville dans le deuxième tiers du classement. Mais les résultats ne pas très nets pour distinguer Porcheville et Quiévrechain, assez proche l'un de l'autre, loin derrière Meyzieu et Lavaur.

3.3.4 Dénommer les « non adultes »

« En outre, j'attire de nouveau votre attention sur le fait que la frontière entre mineurs délinquants et mineurs en danger est souvent ténue » (N. Alfonsi, Sénat, novembre 2010). C'est un sénateur « radical de gauche », rattaché au groupe parlementaire socialiste, qui s'exprime ici. On discerne le caractère modéré de l'affirmation : si la frontière est « ténue », elle

n'en existe pas moins. Or toute l'histoire de l'enfance « délinquante » et de l'enfance « en danger » fait ressortir un entrelacement permanent entre ces statuts. La question de l'emprisonnement des « non adultes » ou des « adultes en devenir » (pour prendre deux dénominations qui semblent proches, mais charrient en réalité des connotations bien distinctes) est intimement lié à la définition de la jeunesse : exclusion ou marginalité, handicap ou déviance, dangereuse ou en danger ?

Certaines désignations sont aisément caractérisables. Le terme « chérubins », utilisé exclusivement par le syndicat FO, est une figure de dénonciation – renforcée ici par un verbe renvoyant à la figure de l'enfant-roi et par des majuscules ironiques de mépris : « A vouloir trop choyer nos chérubins délinquants, nos Politiques et nos chers Dirigeants de la Rue du Renard n'ont eu que le juste retour des choses... » (FO, février 2008). Inversement, ce sont les mouvements associatifs qui parlent de « mômes », terme qui sous-tend le caractère inoffensif ou du moins non encore mûr, renforcé par un trait d'humour : « Lavaur, Meyzieu : les EPM ferment leurs portes... sur les premiers mômes » (*L'Envolée*, juin 2007). Ce sont également les acteurs et supports situés à gauche de l'espace politique qui recourent le plus volontiers à la figure de l' « ado » ou des « ados ». Les prises de position et de parole ne sont cependant pas toujours aussi tranchées.

3.4 Enjeux de positions

3.4.1 Concurrences professionnelles et définitions des métiers

Dans un article de 2001, Marie-Hélène Lechien proposait un bel exemple de regard sociologique sur un sujet, la réforme des soins en prison, propice à une opposition binaire autour de principes et de bilans : d'un côté la célébration sans nuance d'un progrès historique, de l'autre la déploration du manque d'effectivité. Plutôt que de partir des positions de principe, des intentions ou de l'évaluation de l'efficacité (ou de l'ineffectivité) de cette mesure, son angle de vue, inspiré par la sociologie du travail, consistait à rendre compte dans la foulée de l'édiction de la nouvelle norme non seulement des difficultés d'application sur le terrain, perspective somme toute banale, mais à décrire l'impact « impensé » de cette réforme sur les positions et pratiques professionnelles, et notamment les conflits entre personnel de surveillance et personnel soignant (Lechien, 2001). Si l'auteur mettait en évidence des systèmes d'opposition bien connus (prévention/répression, soin/sécurité, secourir/punir, etc.), elle insistait aussi sur les enjeux d'une redéfinition ou d'une recomposition des missions de chaque corps de métier, la réforme ayant pour effet d'aiguiser les « contradictions de l'humanisation de l'univers carcéral ». Derrière les enjeux bien réels autour des valeurs et des principes, on trouve aussi des enjeux de définition professionnelle et des logiques de rivalité entre agents appartenant à des corps (donc à des histoires, des traditions, etc.) dissemblables.

Ce point de vue s'avère pertinent pour le cas des EPM. Et ce d'autant plus que l'une de ses nouveautés annoncées est explicitement une redistribution des rôles professionnels, autour de

la figure du binôme éducateur/surveillant et de la valorisation de la « pluridisciplinarité ». Dans la suite de ce rapport, l'enquête de terrain détaillera l'importance des « conflits de juridiction » - au sens de la sociologie du travail – qui traverse les pratiques professionnelles et la définition des rôles. Or, on peut à nouveau observer ici un décalage entre les thèmes qui dominent les controverses professionnelles et ceux qui sont le plus visible dans l'arène médiatique. Sans l'ignorer, celle-ci minore la question des identités professionnelles, question pourtant très présente dans les textes syndicaux, tout spécialement ceux produits par les professionnels de la PJJ. Dans sa revue, avant l'ouverture des EPM, le SNPES lie ainsi son appel en faveur d'une « campagne contre l'enfermement » au danger de « formatage pénitentiaire des professionnels de la PJJ ». Le syndicat majoritaire chez les éducateurs dénonce le retour de la PJJ au sein de l'AP comme une régression notoire, allant contre un acquis de l'histoire. Elle défend alors la spécificité de son identité professionnelle et de ses missions

> Nous défendons les missions éducatives de la PJJ qui ne sauraient être amalgamées à celles de l'administration pénitentiaire. (…) L'intervention permanente en maison d'arrêt n'est qu'une étape qui prépare la mise en place des E.P.M. qui eux finaliseraient la transformation de la PJJ en institution pénitentiaire pour mineurs. (SNPES, novembre 2004).

Il ne cessera par la suite de dénoncer l'altération du rôle de la PJJ conçu comme « maillon de la chaîne pénitentiaire » – plutôt que de développer ce point ici, nous renvoyons aux résultats particulièrement riches de l'enquête de terrain (voir les chapitres « Soigner/Instruire » et « Eduquer/Punir » de la troisième partie).

3.4.2 Une position sceptique/conquise ? Des EPM aux QM.

Dans la liste de nos questionnements et hypothèses, un tableau synthétisait une répartition des positions à partir de laquelle on pouvait se demander si une posture d'abord « sceptique » puis « conquise », symétrique en quelque sorte de la position « bienveillante » puis « déçue », était repérable. C'est en effet une manière de poser un regard objectivant, à défaut d'être objectif, sur la situation. La question est d'importance dans la mesure où ce repérage peut servir de pierre de touche à l'expression d'un bilan favorable à l'égard des EPM ou, au contraire, d'un constat d'échec. Si la position « sceptique/conquise » s'avère invisible ou même extrêmement minoritaire, tandis qu'à l'inverse, il est aisé de trouver des marques de déception, y compris chez des acteurs *a priori* bien disposés à l'égard du projet, on peut y voir un indice solide de l'échec du projet promis, au moins sur le plan de sa réception et de sa perception par les professionnels.

Or précisément, on ne trouve pas trace d'une telle position dans le corpus étudié. Ceci ne signifie certes pas qu'elle n'existe absolument nulle part. Si le corpus constitué est vaste, il n'en reste pas moins partiel, et le compléter à partir d'autres sources, comme les revues professionnelles, laisserait peut-être apercevoir cette option. De plus, l'échelle temporelle est

peut-être encore trop courte. Néanmoins, l'absence d'expression de cette position dans le corpus[63] est significative, surtout mis en regard des nombreuses expressions de désillusion qui le parsèment. Celles-ci sont, au passage, d'autant plus remarquables qu'elles sont à la fois répercutées dans l'arène censément la plus neutralisante et pluraliste (l'arène médiatique), traduite par des cadres hiérarchiques de l'AP (censés faire partie des « piliers » du projet), et qu'elles semblent s'imposer d'elles-mêmes y compris dans une présentation qui s'évertue à défendre le dispositif contre les attaques qui lui sont adressées[64]. Il est difficile de comparer les places respectives des catégories « états critiques et défaillance » et « réussite/succès », le nombre de représentants potentiels de la première étant beaucoup plus nombreux. Mais il n'est pas anodin que le score de l' « échec » (82 occurrences, singulier et pluriel confondus) soit à lui seul supérieur au cumul des scores des termes « réussite(s) » et « succès » (61 occurrences en tout). Corroborant ce constant, l'enquête de terrain n'a pas non plus fait apparaître une telle position.

Une manière complémentaire d'aborder cette question serait de repérer l'existence d'une position « anti-EPM » et « pro-QM », position qui apparaîtrait paradoxale étant donné les principes affichés par les EPM mais aussi, et surtout, le caractère quasi unanime des critiques adressées aux QM des maisons d'arrêt, tant pour la mauvaise qualité des conditions matérielles de détention que pour l'oisiveté dans laquelle sont plongés les détenus. Certains promoteurs des EPM font en effet émerger en négatif, par une contre-critique, une telle position :

> « On fait en sorte que la prison ne soit plus une école du crime pour les mineurs, mais un lieu où l'on respecte leur dignité, tout entier tourné vers leur réinsertion, et certains disent que les culs-de-basse-fosse, c'était mieux ! », s'indigne Laurent Ridel, sous-directeur chargé des politiques pénitentiaires. (*Paris Obs*, avril 2008).

En fait, il est très difficile de trouver une telle position dans le corpus, même si l'on fait abstraction d'une formulation caricaturale traduisant l'énervement. On trouve certes des mises en parallèle entre les deux structures établies en défaveur des EPM, mais elles ne sont pas le fait des acteurs militants : ce sont des propos de mineurs détenus eux-mêmes rapportés dans la presse. On ne trouve personne, du côté des professionnels et des militants, pour défendre réellement les QM. En revanche, cet extrait de la revue *Z*, dans laquelle on trouve l'une des réflexions les plus riches sur la question, résume un point de vue plus communément exprimé : « Seul l'état intolérable des Quartiers pour mineurs plaide en faveur des EPM ». C'est l'extension du parc pénitentiaire, et non une quelconque nostalgie à l'égard des QM, qui anime la critique envers les EPM.

Plus généralement, quelle est la place des QM dans le corpus ? Avec 10 représentants actifs, les QM@ se situent au 37ème rang des êtres-fictifs ; or en termes de poids dans le corpus, ils

---

[63] Que l'on a cherchée à la fois dans la lecture directe des textes et via des requêtes adressées à Prospéro, à partir de marqueurs comme « agréablement », de qualités comme « surpris », etc.

[64] Un bon exemple est donné dans un article de *Libération* qui, dans le contexte du suicide de Meyzieu, traduit l'embarras d'un directeur régional : « Paul Louchouarn répond [aux syndicats] que le taux d'absentéisme et de congé maladie est "plutôt inférieur à la moyenne régionale". Mais il concède : "Je ne peux pas nier qu'il peut y avoir une déception par rapport aux attentes de personnels qui sont arrivés très motivés." ».

apparaissent à la 27ème place avec 300 occurrences signe d'une présence notable, sans être spectaculaire. Le fait que les QM@ soient présents dans un quart des textes (148 textes sur 571) conduit à la même conclusion. En poids pondérés, les QM@ obtiennent un score de 78 – score légèrement supérieur à celui des CENTRES-FERMES@ (CEF, CER, etc.) qui est de 70 – contre 4120 pour les EPM@. S'ils restent un point de référence non négligeable, l'asymétrie est donc sans équivoque. Les QM@ ne sont un acteur principal que dans 11 textes (6 textes parlementaires, 4 articles de presse, 1 tract syndical), contre 466 pour les EPM@. Les deux éléments n'en sont pas moins très étroitement corrélés : les EPM@ sont nettement en tête du réseau d'entités des QM@. Pour ce qui est des liens spécifiques, c'est le terme « fermeture » qui arrive en tête du réseau d'entités, de même que la catégorie « suppression/abolition » fait partie des premières catégories influencées par le réseau : le cas des EPM est directement mis en rapport avec la fermeture, programmée, souhaitée ou simplement envisageable, des QM[65]. Il ne s'agit évidemment pas de dire que sur la période, il est dans l'absolu moins question des QM que des EPM : notre corpus est centré sur ces derniers. Seulement d'indiquer que la comparaison entre les deux structures est très loin d'être systématique.

On remarque que ce sont les textes parlementaires qui en parlent le plus, alors que ce sont les textes associatifs qui en parlent le moins (scores respectifs de 159 et de 59 en mesure des écarts). On peut l'interpréter comme un effort des associations pour ne pas entrer dans le jeu de la comparaison entre les deux types de structure, les EPM ayant alors toutes chances d'être valorisés par contraste, pour au contraire centrer la critique sur leur création et sur, plus largement, l'extension du système carcéral (on trouve d'ailleurs la LDH en tête des « incompatibles » du réseau des QM@). Du point de vue de la temporalité de ce réseau, Prospéro permet de distinguer 6 périodes, en reconnaissant des reconfigurations à partir d'un changement significatif des têtes de réseau :

Évolution du réseau des QM@

Périodes/Reconfigurations	**Têtes de réseau (10 premiers)**
Juillet 2003 – janvier 2005	PJJ@ 16 EPM@ 14 ENFANTS-MINEURS@ 11 TRAVAILLEURS@ 9 intervention 8 création 8 ADULTES-MAJEURS@ 7 EDUCATEURS@ 7 ECOLE@ 6 établissements 6
Avril 2005 – Mai 2006	PJJ@ 26 ENFANTS-MINEURS@ 23 EDUCATEURS@ 18 EPM@ 13

[65] Inversement, les ENTREPRISES@ sont le premier être-fictif de l'anti-réseau des QM@, c'est-à-dire que les deux entités apparaissent parfois dans les mêmes textes, mais ne se côtoient pas dans les énoncés ; inversement, les EPM@ sont la tête de réseau des mêmes les ENTREPRISES@, logique de privatisation oblige.

	places 11 détention 11 régime 8 ALTERNATIVES-AMENAGEMENTS@ 6 rapporteur 6 formation 6
Mai 2006 – Février 2007	ENFANTS-MINEURS@ 24 ADULTES-MAJEURS@ 14 EPM@ 10 isolement 10 détenus 8 établissement 6 façon 6 groupe 6 activités 6 zones 6
Février 2007	ENFANTS-MINEURS@ 36 EPM@ 33 PREVENTION@ 16 ADULTES-MAJEURS@ 14 accueil 14 détention 11 places 8 présence 6 jeunes 6 maintien 6
Mars 2007 – Juin 2007	EPM@ 16 PJJ@ 12 ENFANTS-MINEURS@ 10 détenus 9 MAISONS-D'ARRET@ 8 jeunes 8 ASSOCIATIONS@ 7 Toulouse 6 LA-VILLE@ 6 Seysses 6
Juin 2007 – Novembre 2007	EPM@ 38 ENFANTS-MINEURS@ 26 fermeture 14 prisons 11 MAISONS-D'ARRET@ 10 ouverture 9 programme 9 établissements 9 détenus 9 MEYZIEU@ 8
Décembre 2007 – Mai 2011	EPM@ 21 ENFANTS-MINEURS@ 20 places 10 détenus 10 établissements 7 AP@ 6 MAISONS-D'ARRET@ 6 prisons 6 semaine 6 capacité 6

Le réseau désigne les entités en contact avec l'entité centrale au fil des énoncés ; les chiffres numériques sont à la fois des indices d'association et de proximité.

Au-delà de la stabilité des principales entités et de constats évidents (la montée en flèche du duo ouverture/fermeture autour de juin 2007 par exemple), on peut apercevoir ici sinon des changements de tendance de fond, du moins des « moments » : perte d'intensité durable de certains liens (l'effacement du lien fort d'abord noué avec les TRAVAILLEURS@, qui occupaient un rang important lors de l'annonce de la création des EPM) ; périodes de focalisation spatiale (la présence de Toulouse-Seysses en 2007, qui renvoie aux transferts de détenus vers Lavaur) ; pics thématiques momentanés (la prévention en 2007, ainsi que la valorisation de l' « accueil », qui s'expliquent par la publication du volumineux « Document méthodologique » de la DAP ; percée du thème de la question des mesures d'isolement en 2006-2007, soulevé à la fois par les parlementaires, le SNPES et la DAP ; la question des alternatives et aménagements de peine connaît en 2005-2006 un sort similaire), caractère intermittent mais lancinant du nombre de places disponibles et occupées ; modifications dans les jeux d'acteurs en lice (montée au créneau des associations dans la période précédant l'ouverture des EPM ; absence en revanche des syndicats parmi les têtes de liste), etc.

3.5 Affaires, épreuves, montées en généralité

3.5.1 Du syndrome « NIMBY » aux mobilisations collectives

Les formes d'action collectives que la psychologie sociale puis la science politique ont désigné par le vocable « NIMBY » (pour *not in my backyard*) ont été étudiées avant tout à propos d'équipements collectifs considérés comme à risque pour la santé publique ou l'environnement. Ce sont des protestations locales et même localistes, menées par des riverains qui résistent à l'implantation à proximité d'une centrale nucléaire ou d'une bretelle d'autoroute sur la base étroite d'un refus situé « sur place » et de l'hostilité déclarée à l'encontre d'une nuisance proche. En dépit de l'existence de travaux de référence inspirés par l'écologie sociale au sens générique, qui se sont attachés à décrire les interactions entre les prisons et leur environnement immédiat[66], ce modèle n'a guère été repris et travaillé systématiquement en matière de détention. Elle offre pourtant un terrain de choix. Les prisons font en effet partie historiquement de ces infrastructures dont le statut de bien commun est loin d'aller de soi et dont la construction à proximité suscite généralement réticences et résistances, la hauteur et l'opacité des murs peinant à compenser la crainte liée à la concentration toute proche de délinquants et à ses effets indirects. On trouve dans le corpus plusieurs manifestations de ces réticences chez les riverains (les RIVERAINS@ sont un acteur principal dans 6 textes, la plupart issus du *Progrès* et du *Parisien*, et les COMMUNES@ dans 11, surtout dans *Le Progrès* et la *Voix du Nord*), sous le rapport notamment d'une crainte de la dévaluation immobilière. L'extrait qui

[66] On fait ici référence aux travaux de Philippe Combessie. Cet aspect (notamment les raisons pour lesquelles certaines communes acceptent voire encouragent l'installation d'une prison quand d'autres les refusent, a récemment été traité sous un angle original par le géographe Olivier Milhaud (2009).

suit en est l'illustration la plus achevée, à la fois parce qu'il mentionne l'expression « NIMBY » (dont c'est la seule occurrence dans le corpus) et parce qu'un parallèle explicite est établi avec les protestations « écologiques » traditionnellement attachées aux protestations de ce genre :

> Mais à Porcheville, comme chez les personnels éducatifs et pénitentiaires, tout le monde n'est pas aussi enthousiaste. Il y a d'abord le traditionnel réflexe Nimby (*Not in my backyard*, pas de ça chez moi). En 2004, une pétition, lancée par un groupe de femmes du club de gym local, énumérait les « désagréments » supposés : « Mauvaise image de marque, baisse des prix de l'immobilier, et surtout insécurité. » Pour elles, « Porcheville doit rester un village où il fait bon vivre. Les nuisances, ça suffit. » Sous-entendu : la prison serait du même registre que la centrale électrique, et les nombreuses industries lourdes (aciérie, production de gaz, recyclage de carcasses automobiles, tri des ordures) qui valent aux environs le surnom de "vallée des déchets". (« Mineurs à la peine à Porcheville », *Paris Obs* [*Le Nouvel Observateur*], avril 2008).

D'autres articles journalistiques rapportent des craintes similaires :

> INAUGURÉE en avril 2008, la prison pour mineurs de Porcheville vient de fêter sa première année d'existence. Spécialisé dans l'incarcération des détenus âgés de 16 à 18 ans, cet établissement, le sixième construit en France, a d'abord suscité craintes et critiques. Trois ans avant son ouverture, la ville refusait par exemple de céder son terrain au ministère de la Justice. Puis les riverains ont organisé des réunions. Des habitants envisageaient même de vendre leur maison, craignant d' éventuels débordements ou même des évasions. « C'est très calme, nuance Laurent, seul voisin proche de cet établissement. Deux ou trois fois par semaine, on entend crier vers 19 heures. Parfois, on croise des policiers qui patrouillent ou qui viennent chercher des jeunes. Mais c'est tout. Il y a eu beaucoup de bruit pour rien », pense cet homme de 43 ans. C'est à l' intérieur de la prison, lieu de tensions par définition, que les problèmes se sont posés. En un an, au moins six incidents entre des détenus - au nombre de 36 en ce moment - et les quelque 46 surveillants ont été enregistrés. (…) (« Porcheville - La prison fait moins peur à l'extérieur », *Le Parisien*, avril 2009).

Le cas de l'établissement de Meaux-Chauconin est à cet égard intéressant. Cet établissement était initialement programmé pour être un EPM mais, au cours du processus, sa vocation d'origine a été détournée : il a finalement été converti en prison pour adultes. Il est le seul dans ce cas. Les gouvernants l'expliquent par un motif quantitatif, qui est en même temps une réplique implicite à la critique selon laquelle l'extension du parc pénitentiaire est synonyme d'appel d'air et donc de remplissage : la diminution du nombre de mineurs incarcérés, qui aurait rendu inutile la fonction initiale[67]. Il s'agit en fait plus clairement, comme le rapporte un article du *Parisien* de mai 2009, de redistribuer les effectifs pour soulager la prison voisine surencombrée, provoquant le mécontentement de personnels ayant « gardé les murs » pour rien.

On peut avancer l'hypothèse complémentaire que la réception par les riverains et, aussi voire surtout, la position défendue par les élus locaux, ne sont pas pour rien dans le destin de

[67] « En raison de la diminution du nombre de mineurs détenus, il a été décidé de reconvertir l'établissement pénitentiaire de Meaux-Chauconin, qui devait ouvrir au début de l'année 2009, en structure d'hébergement pour détenus adultes (d'après les informations communiquées à votre rapporteur, il serait reconverti en un établissement destiné aux courtes peines) » (Sénat, novembre 2009). « En raison de la diminution du nombre de mineurs détenu, il a en revanche été décidé de reconvertir l'établissement pénitentiaire de Meaux-Chauconin, qui aurait dû ouvrir au début de l'année 2009, en établissement pour adultes. » (Sénat, novembre 2010). Une certaine confusion demeure sur ce point et, dans plusieurs textes ultérieurs, de presse notamment, Meaux est parfois toujours considéré comme un EPM.

cet établissement. On constate en tout cas des mises en récit et des mises en scène contrastées dans les journaux locaux. En octobre 2005, *Lavaur Mag* met en valeur la visite de Rachida Dati dans le nouvel établissement à l'invitation du député-maire, en agrémentant l'article de photos présentant la ministre dans une posture tantôt concentrée, tantôt hilare. De même, plusieurs articles, dans la presse régionale notamment, soulignent bien combien le maire de Meyzieu, Michel Forissier, a porté le projet d'implantation de l'EPM dans sa commune, s'est employé à convertir les indécis et s'est évertué à aller au-delà du fameux effet NIMBY, en mettant en avant les bienfaits supposés de cette construction sur le plan économique[68]. Or, à l'inverse, le journal de la commune de Chauconin-Neufmontiers *Chorus* se fait en novembre 2005 le relais de l'hostilité du maire. Un article intitulé sans équivoque « La prison pour mineurs imposée à la commune » réaffirme l'opposition du conseil municipal et critique plus largement une « politique rétrograde ». Et dans son éditorial, le maire Michel Bachmann (Divers Gauche) marque non seulement son opposition à l'encontre des EPM, mais monte en généralité en réinsérant leur émergence dans le contexte de la précarisation des conditions de vie, des effets néfastes des politiques néolibérales, etc., et en valorisant *a contrario* le rôle de l'école (il est lui-même professeur) et la « transmission des valeurs humanistes ».

Le cas de Meaux est aussi instructif en ce qu'il n'est pas fait état de mobilisations de rue notables, au contraire de Lavaur ou de Meyzieu. A ce propos, si certaines mobilisations collectives se cantonnent effectivement à l'échelle locale, un enjeu majeur pour les associations et syndicats qui militent au niveau nationale contre la construction puis le fonctionnement des EPM consiste à trouver les leviers permettant de dépasser la limite localiste, pour faire passer de la protestation circonstanciée et particulariste à l'action collective principielle et généraliste, notamment en faisant appel à des principes généraux ou à des figures du bien commun, effort de dépassement et de décloisonnement qui constitue un pan de l'activité en tant que tel (Trom, 1999). Sur le plan rhétorique, l'expression « ni ici, ni ailleurs », qui figure en tête ou au début de plusieurs tracts produits par le collectifs anti-EPM et/ou par le SNPES, est certainement la formulation la plus pure et la plus claire et cet effort de généralisation de la critique, autant qu'un effort pour connecter les contestations locales.

Or, la faible ampleur de ces mobilisations au-delà du cercle des militants les plus mobilisés, du moins sur la durée, est un élément d'explication incontournable du fait que malgré une prolifération d'initiatives et de manifestations de désapprobation publiques, les EPM se soient finalement implantés. Les manifestants se comptent plus souvent en dizaines qu'en centaines. Si les militants ne ménagent pas leur peine, et si la presse se fait assez régulièrement l'écho des incidents qui se déroulement dans les établissements, le fait que les partis politiques n'aient pas thématisé spécifiquement cette question, éclipsée aussi par les débats autour de la loi pénitentiaire, a joué un rôle dans ces difficultés d'extension. Que la mobilisation peine à s'élargir peut se lire dans deux constats faits à deux ans de distance par le SNPES. En juin

[68] « Une décision qu'il [M. Forissier] affirme avoir mûrement réfléchie : "Parmi les craintes les plus légitimes des habitants, la dévaluation de leur patrimoine immobilier. Si ce projet avait amené une dévaluation de la ville, je me serais bien évidemment battu contre" » (*Le Progrès*, février 2006).

2005, son *Bulletin* se félicite du « Succès de la journée contre la prison pour mineurs ! » qui s'est déroulé à Lavaur. Moins de deux ans plus tard, lorsqu'il rend compte de la « semaine d'action anti-EPM » (19-24 mars 2007), son accroche laisse clairement entrevoir la déception devant la faiblesse de la mobilisation : « L'exigence de l'éducation pour tous s'est faite entendre... malgré une mobilisation minimale ». Le texte qui suit reconnaît d'ailleurs la faiblesse du nombre de participants, malgré des relents optimistes invitant à la reprise de l'action collective. L'épreuve constituée par un événement dramatique, le suicide de « Julien », permet alors d'expliciter les conditions de passage de revendications ponctuelles et spécifiques à un effort de totalisation visant une remise en cause générale.

3.5.2 Le suicide de « Julien » : une épreuve de confirmation

En première approche, à en juger superficiellement par l'ampleur de la couverture médiatique correspondante, le suicide de « Julien », événement dramatique s'il en est, se présente immédiatement comme un moment clé du dossier, peut-être même l'événement majeur, plus encore que l'ouverture des EPM. Il est d'ailleurs fréquemment désigné comme tel par certains protagonistes. Ce constat correspond à un constat ressorti très clairement au cours de l'enquête de terrain, comme nous le verrons ensuite : le suicide est considéré comme le pire événement qui puisse arriver chez les professionnels ; il s'agit d'une éventualité constamment redoutée et qu'il s'agit tant que possible de conjurer. On peut essayer de déterminer plus précisément en quoi et dans quelle mesure ce drame humain est bel et bien non seulement une « affaire », mais aussi une « épreuve », aux sens que la sociologie pragmatique a donnés à ces deux termes pour leur donner valeur conceptuelle[69].

Une affaire *stricto sensu* se définit essentiellement à partir de deux caractéristiques, auxquelles s'adjoignent des caractéristiques secondaires, comme l'augmentation du nombre des protagonistes ou la polarisation des prises de position. La première est celle de la montée en généralité ou de la désingularisation. Elle met en jeu des expressions critiques qui ne se contentent pas de dénoncer des faits ou des phénomènes circonstanciés pour eux-mêmes, mais qui s'efforcent de les dépouiller de leur caractère apparemment singuliers et isolés pour les inclure dans une série, tout en surmontant un simple effet de litanie en les constituant en cas révélateurs de dysfonctionnements ou d'irrégularités générales. Ils sont alors pris comme des exemples ou des symptômes étayant une critique générale. La seconde caractéristique est celle d'un retournement ou, du moins, d'une incertitude portant sur les statuts d'accusateur et d'accusé, de coupable et de victime. En ce sens, il y a affaire dès lors que l'individu ou le groupe initialement ou traditionnellement en position de cible constitue à son tour l'instance accusatrice en cible, brouillant au moins momentanément les rôles préétablis et le degré de légitimité qui leur sont associés. Le domaine judiciaire s'avère propice à ce type de

[69] Voir pour une première mise en forme : Boltanski (1990), Boltanski *et al.* (2007).

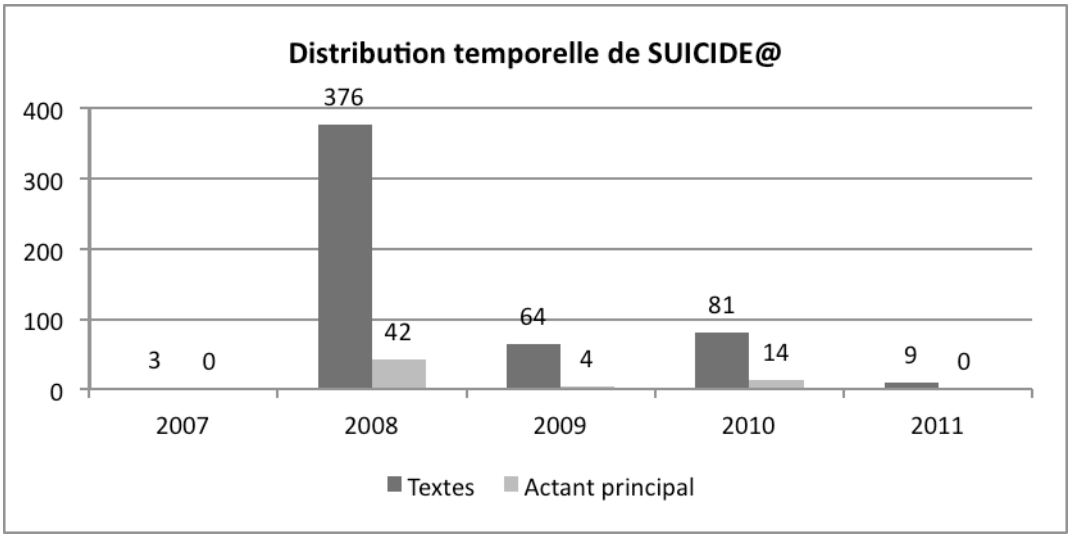
renversement. C'est ainsi qu'en mai 2007, à l'initiative d'associations et syndicats de professionnels, s'est tenu à Paris un « procès de l'enfermement des enfants étrangers » dénonçant, par la voie d'un tribunal de circonstance constitué en tribune public, les pratiques en la matière comme étant sinon illégales (au regard des conventions internationales), du moins immorales[70]. Le domaine ici concerné a donné ces dernières années des exemples très concrets de telles situations, dont l'archétype est l'affaire dite d'Outreau, dans laquelle c'est le juge puis la justice qui se sont soudainement retrouvés dans le collimateur.

Dans le cas qui nous occupe, la réduction au prénom « Julien », généralisée dans le corpus, est déjà en soi une figure de discours. Elle connote la familiarité, la proximité, l'innocuité et par extension l'innocence, contribuant à recouvrir son identité institutionnelle de détenu-coupable par celle de victime. Au-delà, cet événement tragique un potentiel reconfigurateur évident. Le seul mois de février 2008 regroupe 52 textes. Prospéro indique que si SUICIDE@ est acteur principal dans 60 textes, ce qui est beaucoup (c'est moins que EDUCATEURS@ et SURVEILLANTS@, mais c'est plus que ECOLE@ et AP@ par exemple), il l'est pour la première fois en février 2008, date du suicide de Julien. Ce dernier marque donc bien de ce point de vue un « avant et après » : c'est la première fois que le thème du suicide surgit comme acteur principal (le terme a pu apparaitre avant, mais à un degré marginal), et il va ensuite s'installer visiblement dans le débat, alors qu'il est était absent auparavant.

Mais pour combien de temps ? Une manière de déterminer dans quelle mesure cet événement trace une ligne de partage entre un « avant » et un « après » consiste à voir la temporalité de l'être-fictif SUICIDE@[71]. Pour ne pas donner à voir une représentation biaisée, on ne commence qu'en 2007, c'est-à-dire à l'année d'ouverture des premiers EPM (2 textes seulement étant assez logiquement concernés entre 2002 et 2006),en faisant apparaître le nombre d'occurrences par année ainsi que le nombre de textes dans lequel cette entité occupe une place d'actant principal :

[70] Une variante de cette stratégie consiste à placer les professionnels exerçant en détention en position de détenus involontaires : « Les éducateurs sont donc condamnés à plusieurs années d'emprisonnement ferme et sans aménagement de peine ! » (tract 2009 CGT-PJJ).

[71] Indiquons au passage que tous les termes dérivés ne renvoient pas forcément au suicide carcéral proprement dit. Ainsi cet énoncé : « Répandre la peur à l'encontre de la jeunesse de ce pays est à la fois absurde et suicidaire » (LDH, juillet 2006). Il s'agit en l'occurrence d'un cas isolé, mais qui attire l'attention sur les enjeux pratiques du codage.



L'année 2008, qui compte rappelons-le 181 textes, apparaît clairement comme celle du thème du suicide. Lorsque l'on demande à Prospéro de distinguer automatiquement des périodes de reconfigurations autour de l'entité SUICIDE@, il en distingue treize, mais de taille extrêmement inégale : la première va du 22/11/2002 (date du texte inaugural du corpus) au 05/02/2008 (date de la dépêche AFP divulguant le suicide), tandis que les suivantes sont beaucoup plus courtes et intenses, de quelques semaines voire de quelques jours (du 9 au 11 février, du 11 février au 5 mars…). On voit à travers elles des évolutions saillantes : la montée au créneau immédiate du ministère et des syndicats (elle plus timide et moins visible pour les partis et associations), l'émergence du thème du risque au cours de l'été, la forte visibilité de la « tentative » en octobre-novembre, le surgissement de la CNDS@ fin novembre, etc.

On voit en même temps que si, dès lors, celui-ci s'impose dans le débat public, c'est tout de même avec une intensité bien moindre, et souvent en rappelant le « précédent » que constitue le suicide de Julien en 2008. Le suicide qui a lieu à l'EPM d'Orvault deux ans plus tard, en février 2010, explique la recrudescence de ce thème par rapport à 2009, où l'affaissement était assez brusque. Plusieurs textes reprennent alors à bras le corps cette question (le plus visible étant un article de *La Dépêche du Midi* intitulé « Suicides en prison : le dossier noir », février 2010). On est cependant loin de la flambée de 2008, comme s'il y avait, pour ainsi dire, une prime au précédent. A l'heure où ces lignes sont écrites, on voit qu'en 2011, au vu des premiers mois, les préoccupations se sont déplacées. Si le suicide de Julien marque sans aucun doute une borne incontournable voire une ligne de partage des eaux, et donne lieu à une intensification de figures de rhétoriques critiques (SUICIDE@ est l'entité la plus influencée par un nombre important de catégories parmi lesquelles « Figures de dénonciation », « Alerte et Danger », « Inquiétude/Peur »), est celle-ci, sans être à proprement parler éphémère, ne s'efface pas moins visiblement à moyen terme.

Principales catégories d'entités pour lesquelles Suicide@ est l'entité la plus influencée

Opinion/Communication
Alerte et Danger
Espace de calcul
Crises et catastrophes
Figures de dénonciation
Contrôle et Précaution
Ethique et Morale
Panoplie punitive
Enquête/Investigation
Controverses et Polémiques
Approche médicale-sanitaire
Procès en responsabilité
Etats d'âme
Raison humanitaire
Inquiétude/Peur
Critique évaluative
Déterminisme et Nécessité

Classement décroissant selon l'indice de lien. Pour les catégories « Etats critiques et défaillances » et « Violences et Mauvais traitements », SUICIDE@ n'est qu'au 2ème rang des entités influencées, mais Meyzieu@ occupe le premier rang, ce qui revient en partie au même. Notons que l'indice des liens reste assez

On peut aussi relativiser le poids reconfigurateur de cet événement sous un autre angle : il ne reconfigure pas notablement les jeux d'acteurs. Le nombre d'entités concomitantes de la première apparition de suicide comme acteur principal est en effet égal à zéro. Il n'y a pas d'élément qui soit présent avant cet événement puis absent après coup. Et si le poids relatif de certaines entités augmente (« détenus » et TRAVAILLEURS@) ou décroît (comme « projet », « places » ou ECOLE@), c'est sans renversement saillant ou surprenant. Qu'en est-il alors des registres de discours ? Si l'on partage le corpus en deux périodes, avant (222 textes, plus de 600 pages) et après (349 textes, plus de 900 pages) le 5 février 2008, date de la dépêche AFP annonçant le premier suicide dans une prison pour mineurs, on constate une grande stabilité. Les quatre premières catégories d'entités (« Institution totale », « Logique judiciaire », « Discours gestionnaire », « Discours et dispositifs sécuritaires ») sont identiques, et la redistribution des suivantes – hausse de « Relations familiales », « Raisonnement statistique », « Etats critiques et défaillances » ; baisse de « Géologie/Topologie » – est notable, sans être forte. Les variations sont plus fortes concernant les qualités, mais elles se comprennent généralement aisément (hausse de « Révolte » et dans une moindre mesure de « Sentiments », « Médical/Sanitaire » et « Dureté/Cruauté » ; baisse de « Sublime » et dans une moindre mesure de « Destin/Fatalité », « Sportif/Ludique » ou « Economique/Marchand »). En somme, on peut dire que si le suicide de Julien forme une épreuve, c'est, en tant qu'actualisation d'un événement redouté et parfois prédit, ce qu'on peut appeler une *épreuve de confirmation* (par opposition à des épreuves qui seraient dites d'institution ou de recomposition, par exemple).

Il est intéressant de noter à cet égard que le SUICIDE@ est l'entité la plus influencée par la catégorie « Opinion/Communication ». Il constitue en effet aussitôt un enjeu de premier ordre pour les stratégies antagonistes de persuasion. La survenue de cet événement met aussitôt en porte-à-faux le discours officiel. Tout se passe comme s'il donnait raison aux détracteurs des EPM. D'autant que, symétriquement, les promoteurs des EPM seraient bien en peine de pouvoir exciper d'un événement positif de portée égale qu'ils pourraient opposer pour démontrer que la réussite promise du dispositif n'est pas un vain mot. Les opposants aux EPM sont donc en position de force. Cette position facilite les montées en généralité faisant de ce suicide non seulement un événement singulier tragique, mais tout autant un symptôme et même une preuve de la nature intrinsèquement néfaste des EPM, une pierre de touche permettant de sonder leur nature profonde. On peut en donner ici quelques exemples parmi les plus significatifs, en incluant un effet à plus long terme :

> Les EPM, qui avaient été médiatisés bruyamment comme des prisons "humaines", "éducatives", "conviviales" se sont révélées depuis leur ouverture un désastre aussi glauque que prévisible (…) Face à ce désastre, les jeunes détenus se révoltent par des mutineries, (destruction d'une partie des locaux de Meyzieu quelques jours après l'arrivée des détenus), hurlements entendus par le voisinage, rébellions quotidiennes et évasions (comme récemment à la prison pour mineurs de Marseille) ou beaucoup plus tristement ici par des voies de fuite individuelles et suicidaires. (Rebellyon, février 2008).

> Le suicide d'un adolescent à l'EPM de Meyzieu est venu rappeler dramatiquement aux idéologues et apprentis sorciers qu'une prison resterait une prison avec son cortège de violence subie et de loi du silence. (FSU, février 2008).

> Quand deux adolescents ayant partagé la même cellule de prison se suicident à trois jours d'intervalle, la politique pénale du gouvernement doit être sérieusement débattue. (Médiapart, octobre 2008).

Les défenseurs des EPM sont contraints de répliquer sur un double registre, l'un spécifique, l'autre général. D'une part, en donnant des éléments d'explication et de justification circonstanciés : le risque suicidaire avait été signalé, le jeune avait un comportement difficile, tous les efforts ont été faits, etc. D'autre part, en s'efforçant de dégonfler l'entreprise de généralisation et en ravalant ce drame au rang d'événement tragique certes, mais isolé. Les conclusions du rapport de la CNDS – dont c'est alors la première occurrence en tant qu'acteur principal – rendu quelques mois plus tard permettent de tenter une telle tactique rhétorique. Ces conclusions exposent certes clairement des défaillances fortes. Et ces conclusions sont très largement reprises : en atteste la diffusion presque foudroyante de l'expression « graves lacunes », qui figure effectivement dans son rapport, et qui est très largement reprise dans la presse. Dans l'ensemble du corpus, les 23 occurrences du terme « lacunes » sont qualifiées dix-huit fois, et dix-huit fois par l'épithète « graves ». Mais aussi claires qu'elles soient, leur vocation est avant tout de s'attacher à démêler toutes les circonstances de ce cas singulier. Si elles légitiment fortement la dénonciation de défaillances à Meyzieu, elles constituent en revanche un point d'appui fragile pour mettre en cause plus généralement le fonctionnement des EPM, et plus encore les principes directeurs qui les soutiennent.

*

Si l'on a accordé relativement peu de place aux jeux d'acteurs proprement dits, on a vu la place importante des syndicats dans le débat public, et inversement celle très limitée des partis en tant que tels (hors incarnation ministérielle par exemple), surtout si l'on met de côté le sous-corpus parlementaire. Le nombre de textes trouvé pour chacun de ses acteurs est significatif. Les partis, en particulier d'opposition, ne sont guère emparés de la question de l'emprisonnement des mineurs. Les scores sont significatifs : tandis que les SYNDICATS@ font partie des acteurs principaux dans 106 textes (MINISTERE-JUSTICE@ occupant la même position), les PARTIS@ ne sont un acteur dominant que dans 4 textes seulement. Du reste, on remarque que les questions parlementaires concernant la question carcérale ne sont nullement l'apanage des fractions parlementaires d'opposition ; bien au contraire les membres de la majorité sont tout aussi nombreux à interpeller les ministres de la Justice successifs de leur propre camp. De ce point de vue, nous allons voir que la comparaison est particulièrement instructive, faisant apparaître une configuration politique nettement différente en Allemagne et en Belgique. Cette différence joue directement, on le verra, sur les modalités de l'action collective et même, secondairement, sur les cadres de l'expression publique.

CHAPITRE 2

LE DEBAT PUBLIC FRANÇAIS A LA LUMIERE DES SITUATIONS BELGE ET ALLEMANDE

Nous avons relevé la faiblesse du recours à la comparaison internationale dans le débat public français. C'est tout juste si d'autres pays européens, en particulier l'Allemagne et la Belgique, y sont cités, qui plus est de manière superficielle. Cette négligence justifie d'autant plus un éclairage croisé sur ces deux pays. Signalons d'emblée que, pour ne pas grossir démesurément un rapport déjà très volumineux, nous nous limiterons ici à l'exposé parfois brut de quelques traits saillants, sans toujours laisser place à l'administration de la preuve ni prétendre saisir la finesse des situations nationales, ce qui nécessiterait une enquête spécifique et pose de sérieux problèmes théoriques et méthodologiques[72]. On a tâché d'opter tour à tour pour un regard transversal et un éclairage ciblé sur chaque configuration, sans prétendre à une visée monographique. Le but est d'apporter un double éclairage sur une situation française centrale, non d'établir une comparaison traitant à parts égales les trois configurations. L'ampleur du travail d'ensemble effectué pour cette recherche nous obligeait à faire des choix et il nous a semblé judicieux de privilégier l'exploitation détaillée des deux autres volets de l'enquête, quitte à rogner quelque peu cette partie (en abandonnant tableaux et graphiques et en supprimant une mise en perspective historique) ; elle sera reprise et développée *in extenso* dans des publications ultérieures[73]. Les développements qui suivent suffiront cependant à répondre aux dernières phrases de l'appel à projets : la question de l'incarcération des mineurs n'a pas donné lieu à un consensus, mais bien à un vif débat et un conflit parfois ouvert et allant au fond du problème au-delà d'un traitement sensationnaliste[74]. Dans ces deux pays, il ne paraît pas exagéré de parler aussi d'un retour de la question carcérale dans l'espace public, qui se réfracte notamment dans la question du traitement pénitentiaire des mineurs, cristallisant des tendances à l'œuvre depuis le début de la décennie précédente.

---

72 Au terme d'une recherche comparative incluant quatre pays sur la période 1820-1914, des auteurs ont fait part de manière située de telles difficultés (Dupont-Bouchat, Pierre, 2001). Précisons au passage que pour des raisons linguistiques, il est ici surtout question de la partie francophone de la Belgique (la partie néerlandophone a plus de moyens, mais une tradition protectionnelle plus faible) ; de même que ce que nous désignons par « Allemagne » ne recouvre historiquement que la RFA.

73 Lesquelles n'omettront pas de signaler que la recherche a été permise par la Mission de recherche Droit & Justice.

74 Un traitement évidemment fréquent : à l'heure où nous écrivons ces lignes, une émission de la radio belge RTL/TVI intitulée précisément « Controverse » s'interroge avec finesse : « *Les prisons : passoires, enfer ou hôtel 5 étoiles ?* » (19 juin 2011).

Restituer l'ampleur et la teneur de cette controverse en la mettant en miroir avec la situation française expose à un dilemme inhérent à ce type d'exercice. La prise de vue comparative et synthétique des configurations a pour effet de faire ressortir avant tout les ressemblances. Difficile en effet de ne pas être frappé par des similitudes profondes, tant matérielles (les transformations du système pénal : diversification et spécialisation des mesures, développement du milieu dit « ouvert », imposition des mots d'ordre de la discipline managériale[75], promotion de la reconnaissance des droits, etc.) que symboliques (les mises en discours du réel, de points litigieux précis aux représentations générales, comme le retour frappant de la figure de l' « incorrigible » ou le prégnance du mot d'ordre de la responsabilisation). Si bien que les répertoires discursifs de la justification et de la critique sont, formellement, quasiment les mêmes. Cette mise en relief des similitudes apparaît encore plus fortement quand on double le regard comparatif d'une prise de recul historique, grâce aux solides travaux des historiens dans ce champ de recherche[76]. Tout se passe comme si les trois pays étaient, d'une manière qui rappelle souvent la fin du XIX^{e} siècle (les réseaux internationaux de réforme pénale qui se structurent alors s'appuient d'ailleurs du constat des analogies profondes rapprochant les situations nationales), enveloppés dans une même transformation sociopolitique de grande envergure, les transformations de la pénalité et plus largement de la régulation, punitive ou non, des déviances juvéniles étant indissociables des mutations plus générales qui affectent l'ensemble des rapports sociaux. Ces tendances générales entre durcissement punitif et reconnaissance graduelle des droits – qui n'empêchent évidemment pas les différences de rythmes, de formes, etc. – sont pour l'essentiel connues[77].

Une telle lecture globale est parfaitement légitime. Et ce d'autant que les écarts les plus notables ne résultent pas, on le verra, de différences dans la manifestation et le traitement du problème carcéral, mais dans des différences générales propres aux caractéristiques politiques, juridiques, etc. des systèmes nationaux, renforçant encore l'idée que les variations importent moins que les convergences. Elle est, de plus, commode dans une visée démonstrative. Il convient cependant de la mettre d'abord en suspens pour se rendre attentif aux variations entre pays, qu'elles procèdent de tendances singulières ou résultent d'un filtrage national de tendances générales, déclinant celles-ci d'une manière irréductible à tout autre. Or l'influence de ces facteurs est particulièrement difficile à apprécier surtout dès lors qu'elle s'exerce de l'extérieur : pensons par exemple au poids différentiel de la pression d'extrême droite sur le populisme pénal[78]. Nous mettrons donc en exergue, dans les développements qui suivent, des

---

[75] Selon Cécile Vigour (2008), la Belgique a connu un tournant managérial particulièrement poussé au niveau des juridictions dès les années 1990.

[76] Nous pensons en Belgique aux travaux de Marie-Sylvie Dupont-Bouchat, Xavier Rousseaux, Christiaens Jenneke, etc., et en Allemagne à ceux de Michael Voß, Heinz Cornel, Dietrich Oberwittler, Detlev Peukert, etc.

[77] Pour un panorama européen en français, voir Bailleau, Cartuyvels (2007). Il faudrait analyser plus précisément, non les tendances générales, mais les phénomènes d'import/export internationaux (pensons par exemple au « séjour de rupture à l'étranger » passé de France en Belgique).

[78] En Belgique, cette influence se fait sentir dès le début des années 1990, mais surtout du côté néerlandophone car il n'existe pas de parti de l'ordre et de la sécurité dans la partie francophone ; en Allemagne le poids électoral

distinctions qui apparaissent pertinentes concernant les jeux d'acteurs, les arènes de confrontation et les arguments en concurrence. Nous nous centrons pour ce faire sur la controverse. L'objet n'est pas de comparer le contenu des réformes juridiques (exercice aussi courant que peu instructif)[79], ni même leurs conditions d'élaboration. Ces aspects ne peuvent intervenir que dans la mesure où ils émergent du débat public et/ou s'imposent comme un élément d'explication pertinent sur un point circonstancié. Il n'est pas question non plus de lister de manière fixiste une série de points communs et de différences en butant sur le constat de la dialectique insoluble entre unicité et pluralité, ni même, dans une perspective dynamique plus intéressante, de faire la part des convergences et divergences. Déterminer la part de l'identité et de l'altérité est affaire de niveau d'observation et d'angle problématique. Commençons par expliciter l'origine du choix, préalable à la recherche, de l'Allemagne et de la Belgique comme points de référence comparatifs.

1/ Points de départ de la comparaison

Il entre bien sûr des raisons juridico-politiques ou socio-économiques générales sur lesquelles il n'est pas besoin de s'appesantir outre mesure. Voici trois pays limitrophes de tradition juridique romano-germanique, rangés, dans la typologie des régimes sociaux retravaillée par G. Esping-Andersen, dans la catégorie des « *Conservative Welfare Regimes* » (par opposition à « *liberal* » et « *social democratic* »), eu égard au poids des traditions de l'étatisme monarchique et du catholicisme social et au rôle historique des services publics et du fonctionnariat (Esping-Andersen, 1999). Inversement, on oppose commodément la tradition centralisatrice française au fédéralisme allemand et belge, lesquels cependant obéissent à des dynamiques historiques et des équilibres structurels très différents, surtout si l'on prend en compte les puissantes forces centrifuges qui travaillent actuellement un pays dont l'unité même est menacée[80]. Plus près du sujet qui nous occupe, les trois pays ont été fortement influencés par le modèle de la « nouvelle défense sociale » après-guerre. À différentes périodes les deux pays ont pu constituer des modèles à suivre ou du moins des points de référence pour la France en termes de protection de l'enfance et de gestion des illégalismes juvéniles. Après la Libération la Belgique est ainsi, comme l'a montré Sophie Victorien, érigée en modèle, car au-delà du cadre juridique d'un modèle posé en 1912, l'irréductibilité du cas des mineurs s'y traduit sur le plan institutionnel (Victorien, 2011, 56-57). Pour la période contemporaine en revanche, les observateurs font part d'un univers laissé à l'abandon,

---

de l'extrême droite est, pour le moment, résiduel, et le déplacement à droite du centre de gravité du champ politique s'explique par des transformations internes aux partis de gouvernement.

[79] Voir par exemple Jehle, Lewis, Sobota (2008). Cette comparaison entre 11 pays met en relief trois types de spécificités concernant le traitement des mineurs : la promotion de sanctions alternatives à la détention, la modération relative du prononcé des peines, l'autonomisation d'une branche séparée du circuit judiciaire. Pour une comparaison binationale souffrant du même biais juridique, voir Bornhöfer (2010).

[80] Voir « La Belgique », numéro spécial de la revue *Pouvoirs*, n° 136, 2011.

particulièrement au niveau communautaire, jusqu'au moins le milieu des années 1990 (Detienne, 2002).

De tels éléments généraux sont évidemment incontournables. Nous verrons du reste que même à un niveau général, en dépit du caractère frappant des similitudes, on peut constater des logiques inverses : régionalisation de la politique pénitentiaire en Allemagne, fédéralisation en Belgique. Elles peuvent démentir, au moins en partie, l'idée d'une logique implacable de rapprochement sous la pression, par exemple, d'une harmonisation supranationale lancée à l'échelle européenne. Nous étions cependant partis de raisons circonstanciées. Nous savions d'une manière générale que la question spécifique de l'emprisonnement des mineurs avait été débattue publiquement dans les deux pays avec une intensité relativement inhabituelle, du moins à l'échelle du temps court, ces dernières années. Un coup d'œil rapide suffisait pour voir que le motif de la « crise », qui certes nourrit volontiers l'appréciation des systèmes carcéraux et judiciaires, y était récurrent, les deux pays étant marqués depuis le début des années 1990 par la montée en flèche du thème de la délinquance juvénile, nourrissant rapidement le motif de la crise du système pénal (Snacken, 2011 ; Vigour, 2004). Dans le même temps, il semblait que les points de focalisation du débat public étaient certes très proches mais pas tout à fait équivalents, du fait notamment d'héritages historiques spécifiques et de configurations contemporaines propres. Les deux configurations ne se construisent ainsi pas exactement, comme en France, autour de la promotion d'un nouveau modèle, les EPM, dont la légitimité repose sur le bénéfice du contraste avec un système ancien qui cependant survit, les QM. De même, différence institutionnelle d'importance, il n'existe pas dans les deux pays d'équivalent exact de la PJJ. Dès lors, si les débats concernant les rôles respectifs de la sécurité et de l'éducation sont très proches, c'est sans une duplication de la division française entre PJJ et AP et donc du conflit autour du « retour » des éducateurs en détention.

En Allemagne, le débat public autour de l'emprisonnement des mineurs semblait à première vue obéir à une formulation essentiellement juridique. Ceci n'aurait rien d'étonnant au vu du caractère prégnant et même constitutif du juridisme dans la culture politique nationale, lequel y imprègne traditionnellement la formulation dominante de la question carcérale[81]. Cette caractéristique renvoyait en l'occurrence à une politisation « par le haut », où la question de l'incarcération des mineurs était entraînée dans un mouvement de grande ampleur culminant en 2006 avec, d'une part, l'intervention *ad hoc* de la plus haute autorité judiciaire de l'État, la Cour constitutionnelle fédérale (*Bundesverfassungsgericht*), et d'autre part d'une grande réforme du fédéralisme intégrant un volet pénitentiaire. L'intérêt d'étudier la situation allemande était ainsi liée à une prise en charge juridique et politique nationale, aux niveaux parlementaire et gouvernemental, ce qui n'était pas donné d'avance en raison du poids des divisions fédérales. Mais un point d'accroche « par le bas » complétait cette approche « par

[81] La bibliographie sociologique à ce sujet est, depuis Max Weber au moins, infinie. Précisons simplement qu'il n'est aucunement besoin, pour le comprendre, de recourir à des explications culturalistes. Ce juridisme n'est pas l'effet d'une quelconque mentalité procédurière, mais celui d'un héritage historico-politique de longue durée, et notamment d'un développement particulièrement poussé et différencié sur le plan institutionnel.

le haut » : l'existence au niveau local d'initiatives originales en matière de gestion carcérale des mineurs, à l'instar de l'établissement d'Adelsheim, dans le Bade-Wurtemberg (région limitrophe de la France), qu'il semblait instructif de confronter au modèle des EPM.

Adelsheim

En septembre 2001, un article en ligne du *Spiegel* est consacré à cet établissement présenté comme l'incarnation d'une nouvelle voie dans la privation de liberté des mineurs, dans le cadre dudit « projet chance » lancé par le ministre de la Justice local, Ulrich Goll (FDP)[82]. Ce projet a pris appui sur un passage négligé de la réglementation existante, datant originellement des années 1920. Cette disposition réactivée permet désormais, pour la première peine purgée, de l'exécuter dans un environnement qu'on pourrait appeler semi-carcéral ou para-carcéral, dont le régime, à mi-chemin de la prison et de l'internat, est supposé faciliter la responsabilisation et l'autonomie. En contrepartie, le jeune individu concerné s'engage à s'impliquer dans l'exécution de sa peine, à participer à des activités dédiées à la resocialisation, etc., faute de quoi il retourne dans une « véritable » prison. Parallèlement, un institut de recherche a été créé pour la somme de huit millions de marks, le projet impliquant par ailleurs aussi bien des associations confessionnelles que des entreprises régionales. Fin 2001, l'envergure de projet demeurait très modeste, ne concernant que 15 jeunes parmi les 400 enfermés à Adelsheim. Ces privilégiés profitaient de cellules sans barreaux, d'une organisation « communautaire », de permissions de sortie (y compris à des fins de consommation une fois par mois), d'une télévision collective, etc. Ces aménagements coûtaient certes deux fois plus cher que l'emprisonnement classique, mais le directeur de l'établissement signalait l'économie à long terme, en raison de la baisse du coût social dû à la récidive.

L'origine du projet date des années 1990, dans une période de hausse présumée (quoique douteuse objectivement) de la délinquance juvénile. Devant l'absence de preuve que la sévérité des peines a une influence positive, l'idée, explique un spécialiste des sciences de l'éducation, est de tenter une sorte de démocratisation structurelle pour un tout petit groupe de jeunes sélectionné, à partir de présupposés théoriques à mi-chemin entre pédagogie et cognitivisme (Brumlik, 1997)[83]. Parmi les principes directeurs figure une gestion communautaire des conflits quotidiens, avec des sortes de commissions de résolution de conflits hebdomadaires réunissant les acteurs, avec une dimension délibérative incluant les détenus. Il s'agit par là d'encourager le dialogue, le discernement, la faculté de jugement. Si le modèle est vanté au nom du « libéralisme », on peut toutefois objecter que vision élude très largement toute dimension sociologique.

À la faveur de la publicité croissante autour du thème de la prise en charge carcérale des mineurs, cet établissement un peu spécial réapparaîtra de temps à autre comme une pièce versée au débat au cours des années suivantes. Le discours que son directeur, docteur en droit comme nombre de ses homologues, livre lui-même est à cet égard intéressant comme indice du débat. « L'exécution des peines en milieu fermé pour les mineurs est-elle en

[82] Annette Langer, « Gruppendynamische Knast-WG », *Spiegel-Online*, 24 septembre 2001.

[83] Le cas d'Adelsheim fera ensuite des émules. Ainsi en 2010, le directeur de la prison de Zeithain (Saxe) faisait un bilan en onze points des tentatives menées dans son établissements (Bernd Schiebel, « Moderner Jugendvollzug », s.l.n.d.) dans la visée d'une atmosphère « ouverte », « civilisée », « thérapeutique ». Objectifs : les parties « libres » de la cour doivent évoquer une clinique ou une école, la zone de détention être habitable, le lieu de travail être de qualité et ressembler aux infrastructures du dehors ; il faut favoriser les petits groupes, créer de petites communautés, savoir récompenser les bons comportements et non seulement sanctionner les mauvais. Il reste cependant beaucoup de chemin à parcourir. Ce projet-pilote concerne seulement et partiellement une petite section spéciale. Sa diffusion est encore impossible en raison de son coût et de la sélection des jeunes concernés. Certains peuvent être laissés sans surveillance permanente. L'enjeu est plus largement d'améliorer la coordination entre services judiciaire, parajudiciaire, de réinsertion, etc.

crise ? » (s') interroge Joachim Walter quelques mois après l'article du *Spiegel*[84]. La question n'est pas tout à fait rhétorique ; l'auteur élargit plutôt le propos en faisant de la crise de cette institution le signe d'une crise sociale plus générale. Le texte n'en traite pas moins directement de l'expérience menée à Adelsheim. J. Walter commence par préciser qu'il ne considère pas que l'éducation soit impossible en prison. Selon lui, elle est simplement rendue nettement plus difficile en raison des conditions particulières propres à l'enfermement. Il évoque au passage une loi « à venir », mais sans plus de précision (à cette date, nous le verrons, la controverse ne s'est pas cristallisée), insistant en revanche sur l'état « extrêmement pauvre » de la réglementation juridique. Par ailleurs, il fait part de ses doutes sur l'idée, volontiers relayée médiatiquement, d'une montée de la délinquance juvénile, et y compris de la part des délits violents ou, plus généralement, passibles de prison ferme. Il blâme à cet égard les médias de masse pour leur rôle de dramatisation, laquelle pèse sur non seulement sur l'opinion commune mais aussi sur les décisions rendues par les tribunaux. Le directeur d'Adelsheim met au contraire l'augmentation tendancielle du nombre de jeunes enfermés sur le compte d'un déclin probable des stratégies de diversion vis-à-vis de la peine d'emprisonnement, et sur la tendance à emprisonner pour des délits relativement bénins ou en tout cas sans conséquence dramatique ni trouble majeur à l'ordre public. Or, ajoute-t-il, rien ne prouve que la sévérité pénale accrue soit efficace, bien au contraire. J. Walter préconise donc l'extension du sursis et des aménagements de peine extérieurs, dans le cadre d'un maintien ferme du principe d'éducation comme principe directeur, sinon unique, de l'incarcération des mineurs. Ce qui ne signifie pas selon lui simplement décliner en les rénovant superficiellement les textes existants, mais trouver des moyens pour alléger les conditions de vie pour prévenir les conflits, améliorer la formation et le contrôle des personnels, mettre l'accent sur l'apprentissage social, et même prévoir des sanctions positives et non seulement négatives (récompenses, bonus... il emploie même le terme « *empowerment* »). Dans sa forme (la latitude donnée aux directeurs de prison de s'exprimer dans l'espace public) comme dans son contenu (à contre-courant du repli sécuritaire dominant), un tel discours est évidemment instructif. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Nous ne nous y attarderons pas, mais il faut souligner ici que comprendre les débats en Allemagne nécessite de garder à l'esprit le poids du nazisme, à la fois sur le plan matériel des institutions et des pratiques, mais aussi sur le plan symbolique de la mémoire et des discours et des références au passé. Un auteur-acteur à la trajectoire et aux propriétés singulières, à cheval entre les champs académique, judiciaire et médiatique, Ruth Herz, a notamment développé ce point en déplorant le caractère trop vite oublié des leçons du nazisme, au vu non seulement des discours de stigmatisation mais aussi du traitement judiciaire discriminatoire des jeunes étrangers ou supposés tels (Herz, 2009)[85]. Plus largement, si un juriste allemand peut parler en 1999 d'un « déplacement vers la gauche » [*shift to the left*] de la justice des mineurs en Europe, c'est seulement par un jeu de mots. Ce déplacement n'est pas à entendre dans un sens politique, mais dans un sens organisationnel et visuel (du moins si l'on se représente le système pénal sous la forme d'un schéma linéaire), signifiant la croissance du pouvoir des professionnels en amont (à gauche) du circuit pénal, du côté de la police et du ministère public (Schüler-Springorum, 1999).

[84] Joachim Walter, *Jugendvollzug in der Krise ?*, s.l.n.d. [2002 ou 2003].

[85] Universitaire, l'auteur a aussi été juge des enfants pendant une trentaine d'année et a contribué à lancer plusieurs programme à l'attention des mineurs, en particulier le premier projet de médiation du pays au milieu des année 1980. Elle est apparue pendant cinq ans (2000-2005) dans une série télévisée mettant en scène la justice des mineurs.

De son côté, la Belgique offrait au premier abord un ensemble de similitudes et de singularités qui la rendait *a priori* idéale comme troisième terme de la comparaison. Dans les typologies européennes, alors que la France et l'Allemagne sont généralement classées parmi les pays au système « mixte », la Belgique est rattachée à un pôle dit « tutélaire » ou « paternaliste », tout en étant marquée par une culture politique légaliste. Elle peut en même temps être considérée comme « probablement le modèle le plus abouti de justice réparatrice » (Delannoy, 2007, 46). Le pays a connu, au cours de la décennie 2000, des réformes pénales et pénitentiaires volontiers considérées comme d'une ampleur sans précédent. Les dispositions principales de ce vaste ensemble sont chronologiquement coïncidentes avec l'Allemagne : c'est l'adoption en 2006 d'une réforme fédérale recomposant sensiblement la justice des mineurs, quasiment concomitante d'une loi pénitentiaire entérinée en février 2005 (Mary, 2006[86]), dont les principes directeurs, qui tentent d'hybrider ou au moins de rassembler les différentes fonctions attribuées à la peine, rappellent ceux de la loi pénitentiaire allemande adoptée trente ans plus tôt. Comme le font remarquer des chercheurs belges, l'intitulé même de la loi – dite « relative à la protection de la jeunesse, à la prise en charge des mineurs ayant commis un fait qualifié infraction et à la réparation du dommage commis par ce fait » – révèle déjà des tensions difficilement surmontables puisqu'il s'agit à la fois de protéger, sanctionner et réparer (Cartuyvels *et al.*, 2009[87]). Préparée plus ou moins activement depuis un quart de siècle, celle-ci n'avait jamais été achevée ; qu'elle le soit finalement à cette période n'est pas anodin et suggère l'importance croissante de l'enjeu ; du moins sur le plan symbolique et stratégique, étant donné la lenteur de publication des textes d'application et plus encore de la mise en œuvre concrète. En fait, les transformations relatives à l'encadrement juridique du fonctionnement pénitentiaire belge ont été si nombreuses ces dernières années que le cas des mineurs n'apparaît parfois que comme un problème comme un autre, sans plus d'importance qu'un autre. Certains bilans juridiques récents, visant à restituer les changements normatifs récents dans leur ensemble, ne prennent pas la peine de le traiter voire n'y font pas même allusion[88].

Pourtant, comme pour l'Allemagne, le choix de la comparaison procédait aussi de l'existence d'établissements spéciaux pour les mineurs, les IPPJ (institutions publiques de protection de la jeunesse), souvent comparés (y compris pour marquer leur différences) aux EPM. Parfois même considérés comme une de leurs principales sources d'inspiration dans leur caractère hybride, ils servent en tout cas de points de repère, y compris pour les praticiens : Nadège Grille évoque ainsi le caractère « précurseur » du système belge (Grille, 2007). Pourtant, des recherches insistent au contraire sur l'inertie du fonctionnement carcéral belge, où la dégradation des conditions de détention fait obstacle aux velléités d'ouverture de

[86] Sur le contexte de son élaboration, voir Mary (2006).

[87] Les auteurs y décèlent « une évolution autour de trois orientations majeures : l'inflexion d'un modèle de justice *Welfare* (maintenu dans ses grandes orientations) vers un idéal d'activation ; le déploiement d'une rationalité à caractère *libéral-conservateur*, marquée par une dialectique, parfois complexe à décoder, entre discours des droits et souci punitif ; une prise en compte de la victime qui encourage une *orientation restauratrice*, tendance contrebalancée par le poids d'une *conscience victimaire à caractère punitif*, largement entretenue par les médias autour de quelques faits divers particulièrement spectaculaires ».

[88] Par exemple Detienne, Seron (2008).

l'institution totale, et où l'emprise d'une rationalité tournant autour des droits, des risques et du pivot de la responsabilisation demeure très marginale, et ce d'autant que les revendications des détenus sont essentiellement axées sur des problèmes matériels et plus guère sur les principes de fonctionnement et les fonctions sociales de l'institution (Mary, Bartholeyns, Béghin, 2006).

Bref, dans les deux pays, les points d'accroche motivant la comparaison se situaient au niveau des modes d'enfermement que des réformes juridiques et institutionnelles, auquel il faut ajouter des tendances démographiques sensiblement différentes, la hausse du nombre de détenus mineurs étant beaucoup plus nette en Belgique (où le délégué général aux droits de l'enfant a tout de même soulevé le problème de l'absence de données sinon incontestées, du moins fiables sur le sujet de la part des autorités) et en Allemagne qu'en France, où on peut même constater une baisse tendancielle. Se focaliser outre mesure sur les données démographiques risque cependant de suggérer un rapport de cause à effet entre la dégradation objective d'une situation et sa constitution comme problème public, ce que la sociologie des problèmes publics tend à démonter : cette constitution dépend avant tout d'un travail politique. Engageons à présent une approche transversale.

2/ Approche transversale

D'un point de vue général, on ne peut que relever la proximité frappante des motifs de justification et de critique qui s'affrontent sur le plan discursif. Avec ce point commun que le discours de justification, essentiellement centré autour de la promotion de la construction de nouvelles prisons ou places conformes aux standards présents de la modernité, de l'hygiène, de la décence, etc., se décline selon une palette nettement plus restreinte que le discours critique, lequel déploie une vaste gamme d'arguments moraux, juridiques, économiques, sociologiques, etc. Ce répertoire argumentatif pointe du doigt tant le coût de l'enfermement au détriment des fonds alloués à l'aide sociale que l'érosion de la spécificité des jeunes au regard de la loi, tant l'impossibilité d'accomplir une véritable visée éducative en prison que le caractère technocratique d'un processus décisionnel ne reposant guère sur un débat public ouvert et pluraliste. Au-delà de fortes proximité entre ces deux pays, et entre ces deux pays et la France, on peut mettre en relief un certain nombre de singularités ou de divergences dans la genèse, l'extension et les termes du débat public en la matière, qu'il s'agisse de sa temporalité, des rapports entre acteurs, arènes et arguments ou des formes d'action collectives mises en œuvre.

2.1 Périodisation/Déroulement temporel

Concernant la périodisation de la controverse, si l'on se situe au niveau de la moyenne durée historique en projetant le regard jusqu'au le dernier quart du siècle précédent, deux constats généraux s'imposent. D'une part, la décennie 2000 est en Allemagne et en Belgique

une période de recrudescence visible dans l'espace public de la question carcérale en général et du thème de l'emprisonnement des mineurs en particulier. On peut y voir une retombée de l'inflation du thème de la sécurité dans la décennie précédente qui, comme on l'a vu en France, prospère sur le déclin d'un discours d'ordre socio-économique pour appréhender la violence en général et celle de la jeunesse en particulier, au moment précis où les conditions de vie d'une large partie de celle-ci se trouvent précarisées[89]. Si les thèmes de la sécurité, de la justice et de la prison sont étroitement liés, la part dédiée à cette dernière est montée d'un cran ces dernières années, sous l'effet notamment d'une hausse du nombre de mineurs incarcérés ; la décennie 2000 serait en quelque sorte celle du « retour du refoulé », les conséquences du durcissement du traitement des déviances juvéniles se répercutant sur le plan carcéral. D'autre part, la dynamique de ce regain est, en revanche, sensiblement différente dans les deux pays. En Allemagne, celui-ci se concentre dans la seconde moitié de la décennie, particulièrement sur la période 2006-2008. En Belgique, si la seconde moitié de la décennie est tout autant synonyme d'intensité accrue, la controverse démarre cependant plus tôt, dès la première moitié de la décennie et plus précisément 2002, et son déroulement apparaît du même coup plus étalé sur la période. Nous en verrons les raisons plus loin. Affinons d'abord ce constat à partir de quelques exercices d'objectivation statistique simples établis à partir de plusieurs bases de données.

Sources et données

Les éléments de comparaison présentés dans ce chapitre reposent sur une recherche documentaire croisant trois types de sources ou de données.
Premièrement, une recherche bibliographique en sciences humaines et sociales, sur la période contemporaine mais aussi de nature plus historique, en français, allemand et anglais.
Deuxièmement, des calculs simples à partir de bases de données, de presse et universitaires. Outre les résultats qu'elle produit, cette méthode a l'intérêt de sensibiliser aux termes de la controverse à partir des titres et premières lignes des articles des éléments qui se détachent : noms de personnes, de lieux, d'événements qui donnent un premier aperçu des forces et thèmes en présence. On remarque ainsi un grand nombre de titres d'articles assez tapageurs, qui évoquent pêle-mêle la critique, la controverse, la polémique, le conflit, le scandale : violence, torture, catastrophe... On repère en même temps des néologismes, tout particulièrement bâtis autour de la racine « *Kuschel* » (dorloter, choyer, cajoler, ainsi « *Kuschelvollzug* », la pénalité qui dorlote) qui représentent à eux seuls un indice linguistique fort de controverse. Récents dans le vocabulaire politique allemand, ils se sont diffusés au cours des années 2000, comme nouvel avatar du thème de la prison à étoiles ou de la prison-hôtel (« *Hotelvollzug* »), renouvellement du vocabulaire de la rhétorique réactionnaire analysée par Albert O. Hirschman (1991).
Troisièmement, la collecte de documents de diverses natures (brochures ministérielles, rapports d'activités, revues associatives, bulletins professionnels, tracts et communiqués de presse, etc.), avec une focalisation plus particulière sur la presse. Elle se justifiait particulièrement pour l'Allemagne où la presse a été conçue, depuis l'après-guerre, comme une pièce maîtresse de la démocratie, ayant pour mission non seulement d'informer les citoyens mais de contribuer activement à la formation de leur conscience sociale et politique.

[89] Voir les travaux de Carla Nagels (2004), qui ont montré cette relève discursive entre les années 1980 et 1990 dans l'arène parlementaire, et ceux de Christine Schaut (2003), sur la réduction sémantique opérée par le traitement politique de l'insécurité.

Malgré la concurrence de la télévision et d'Internet et une tendance générale, quoique inégale, à la baisse des tirages, la presse y conserve un statut spécial et les Allemands demeurent de gros lecteurs de journaux (Haller, 1999 ; Hubé, 2008). On ne saurait cependant parler d'un corpus comme ce fut le cas pour la France, en l'absence d'un processus et de critères de constitution et de sélection rigoureux ; la collecte s'est plutôt effectuée « de proche en proche ».

La publication de certains documents est en elle-même l'indice d'une hausse de la visibilité du thème concerné dans la seconde moitié des années 2000. En Allemagne, il a pris dès 2006 une importance suffisante pour que le service d'information et de documentation du Parlement fédéral mette en ligne, en avril 2007, une brochure de sélection bibliographique de trente-cinq pages relative à la réforme du droit pénal des mineurs et à leur incarcération[90]. À quelques exceptions près, cet inventaire ne comporte que des références (n = 176) postérieures à 2002. En Belgique, l'avant-propos au rapport d'activités de plus de cent quarante pages que la Direction générale des services pénitentiaires fait paraître en juin 2008 à propos de l'année précédente débute en indiquant que de tels rapports n'étaient plus produits depuis 1999, nourrissant la critique externe[91].

Pour l'Allemagne, une recherche sur le catalogue « WorldCat » visant à lister, à partir de nombreux mots-clés faisant appel à plusieurs niveaux de langage (du soutenu au familier), l'ensemble des livres (universitaires, journalistiques, de témoignage, etc.) parus sur l'emprisonnement des mineurs, du milieu des années 1970 à nos jours, permet d'étayer l'argument d'une nette inflation dans la seconde moitié des années 2000[92]. Certes, sur une période d'environ trente-cinq ans, les fluctuations sont importantes sans être extrêmement fortes. On peut même parler d'une répartition relativement équilibrée, qui s'explique par une tradition universitaire de critique sur la question, relancée par l'exclusion du cas des mineurs de la loi pénitentiaire fédérale de 1976 ; en contrepartie de cette éviction la question fut fortement débattue au cours des années 1980 chez les professionnels de la justice et du travail social. Il n'empêche que, comme on avait pu le voir pour la France, le nombre de publications dans les années 2000 (79) est sensiblement supérieur à celui des années 1990 (55), lesquelles avaient marqué un fléchissement par rapport aux années 1980 (72). Mais l'échelle décennale masque un pic observable dans la seconde moitié de la décennie (avec un chiffre deux fois supérieur à la première) avec 52 titres dans la période 2005-2009, soit 22% des 237 titres repérés sur l'ensemble de cette période de 35 ans[93].

Une recherche croisée dans deux bases de données, Factiva et GBI-Genios, permet de mieux cerner cet essor[94]. Elle a consisté en un comptage de textes et de mots à partir de trois

---

[90] Deutscher Bundestag, Reform des Jugendstrafrechts und Jugendstrafvollzugs. Literaturauswahl aus den Beständen der Bundestagsbibliothek, Information und Dokumentation (Bibliothek), avril 2007.

[91] DG EPI-Établissements pénitentiaires, *Rapport d'activités 2007*, SPF Justice, juin 2008, p. 1.

[92] Outre l'élimination de doublons, le filtrage est le suivant. N'ont pas été comptés les récits de l'enfermement en temps de guerre, les livres sur la RDA, les thèses dès lors qu'elles étaient publiées ultérieurement sous forme de livre, les livres en allemand portant sur d'autres pays. Ont été conservées les thèses si un livre ultérieur n'était pas décelable, les rééditions quand elles apparaissaient. Les livres d'histoire portant sur une période passée ont été conservés, sauf lorsqu'ils n'étaient pas pertinents (cas des récits de guerre par ex.).

[93] Il n'est guère possible d'effectuer l'équivalent de cette recherche pour la Belgique, car le nombre de livres est simplement trop faible et le résultat peu significatif.

[94] GBI-Genios est un agrégateur : la recherche s'effectue sur plus de 300 journaux, une partie n'étant pas couverte par Factiva. Notre recherche s'est faite à partir des critères suivants : presse quotidienne et

mots-clés désignant la détention des mineurs : « *jugendstrafvollzug* », « *jugendgefängnis* » et « *jugendknast* ». Deux raisons expliquent ce choix. Premièrement, il s'agit de vocables unifiés et génériques et non d'expressions comportant plusieurs mots. En cela, ils tendent à viser des articles ayant un certain niveau de généralité et objectivent une cristallisation de la question carcérale concernant les mineurs au sens plein du terme. Ce sont d'ailleurs eux qui donnent les résultats les plus significatifs, les plus « englobants » numériquement. Deuxièmement, si ces trois termes désignent le même domaine de réalité, ils traduisent trois niveaux de langage distincts. Le premier est d'ordre juridique et administratif. Prisé des gouvernants, il véhicule une connotation bureaucratique et neutralisante. Le deuxième, en quelque sorte intermédiaire, est plus courant, volontiers journalistique ; par rapport au premier, il renvoie davantage à la prison comme structure matérielle plutôt qu'à l'exécution d'une peine privative de liberté. Le troisième se distingue par une connotation relâchée, familière sans être vraiment argotique : traduisant une intention critique, il est utilisé à gauche des champs politique et médiatique. On couvre ainsi un large espace de discours.

Les tendances qui se dégagent des calculs sont sans appel. On constate d'abord une nette augmentation dans les années 2000 vis-à-vis de la décennie précédente. On observe aussi et surtout une augmentation et même une brusque envolée du nombre de textes et de mots entre 2006 et 2009, marquant une nette rupture par rapport aux années précédentes et plus encore par rapport aux années 1990. La polarisation de l'attention médiatique se repère de surcroît à l'augmentation de la longueur moyenne des articles, indice à la fois de développement et de montée en généralité du traitement médiatique. C'est seulement lors de cette période que plusieurs articles dépassent la barre des 1500 mots (entre autres 1639 mots dans la *Berliner Zeitung* en 2007, 1688 mots dans le *Spiegel* en 2008 et jusqu'à 2869 mots dans la *Süddeutsche Zeitung* en 2006).

Si ces tendances sont nettement convergences par-delà les nuances et inflexions en fonction du mot-clé considéré, on décèle cependant un glissement langagier intéressant, du soutenu vers le familier. Pour le premier mot-clé, *Jugendstrafvollzug*, la hausse débute plus tôt, très nettement dès 2006, et le reflux quantitatif est net dès 2008 et 2009. Inversement, pour les deux mots-clés suivants et particulièrement pour le dernier, la hausse est plus tardive mais culmine lors de ces deux années. Ainsi la visibilité de la question s'est d'abord posée dans des termes juridiques, en tout cas ce registre a dominé les débats dans un premier temps : nous verrons que cela renvoie directement à des décisions propres aux plus hautes instances de l'État. Puis dans un second temps, l'attention médiatique s'est davantage attachée à l'univers carcéral concret, au quotidien de la détention, d'où l'usage des termes correspondants.

Pour resserrer encore davantage l'observation et amorcer un passage du quantitatif au qualitatif, resserrons l'examen autour de deux journaux nettement différents à la fois par leur format, leur ligne éditoriale et leur statut dans le champ médiatique, le *Spiegel* et la *Welt*.

---

hebdomadaire, Allemagne seulement, titre uniquement, jusqu'au 31.12.2009. La recherche remonte jusqu'à 1989, ce qui permet de comparer les décennies 1990 et 2000.

Commençons par l'hebdomadaire *Der Spiegel*. Hebdomadaire célèbre et respecté en dépit des critiques dont il a fait parfois l'objet, le *Spiegel* reste synonyme de journalisme de qualité et d'un regard décalé, certes moins corrosif que par le passé, sur l'actualité. Même si son âge d'or est sans conteste derrière lui, le *Spiegel* évoque encore le journalisme d'investigation, un regard volontiers critique sur l'actualité, l'indépendance à l'égard des puissants, le goût du dévoilement. Or si un sujet se prête bien au dévoilement, parce qu'il est traditionnellement synonyme de secret, de censure, d'opacité, c'est bien la prison. Dans la période agitée des années 1960-1970, émaillée de scandales concernant des mauvais traitements, les articles du *Spiegel* sur la question carcérale ordinaire étaient sans doute les plus approfondis et instructifs de la presse allemande. L'accès gratuit aux archives du journal depuis sa création en 1947 permet une recherche exhaustive.

Or, sur une plus courte échelle, le saut quantitatif est spectaculaire sur la période 2006-2009[95]. La quasi-totalité des articles directement relatifs à l'incarcération des mineurs date des années 2000, et aucun n'est plus vieux que 1988. On ne saurait exprimer plus nettement le fait que la constitution de cette question non seulement en fait de société mais en problème public saillant est récente. On retrouve l'infléchissement des années 1990 : il faut remonter à 1985 pour trouver une série d'articles approfondis en trois parties, issus d'une enquête en bonne et due forme, sur les prisons pour mineurs[96]. En outre, la seconde moitié de la décennie est plus représentée que la première, où l'on trouve des années vides quel que soit le mot-clé (2000, 2004), ce qui confirme l'intensification suggérée par les indices précédents. Le terme « Jugendstrafvollzug » fait partie des mots-clés prédéfinis par le journal : il couvre 59 articles entre 2005 et 2009, contre seulement 23 entre 1980 et 2004. Dans ces 59 articles, 43 sont parus ou ont été mis en ligne en 2008. Cette brusque élévation n'est évidemment pas due au hasard, mais est liée à un ensemble d'événements précis, comme nous le verrons par la suite.

Il faut aussitôt préciser que cette brusque visibilité n'a pas seulement à voir avec les évolutions du phénomène, mais s'explique aussi partiellement par les développements internes au champ médiatique, en l'occurrence le développement du support électronique. On constate en effet que ce thème demeure confiné à une place marginale dans l'hebdomadaire papier et est surtout traité dans son extension électronique. L'une des fonctions du format électronique est précisément de pouvoir des traiter de thèmes jugés secondaires, pas assez nobles ou importants pour bénéficier du prestige du papier, mais qui méritent tout de même l'attention. Le format électronique offre donc l'occasion ou la possibilité de se pencher, plus que d'ordinaire, et potentiellement de façon plus approfondie (dans la mesure où les contraintes formelles, et notamment le nombre de signes, sont moins fortes que dans le papier) sur ce

[95] La recherche (http://www.spiegel.de/suche/). a porté sur le magazine papier et le site internet, à partir des trois mots-clés déjà indiqués, à la fois sur les titres et les en-tête.

[96] Hans-Joachim Schöps, « Jugend im Knast : "Wir bunkern die weg" » (I, II, III), *Der Spiegel*, n° 15-16-17, 1985. Approfondie, couvrant en tout plusieurs dizaines de pages, convoquant des universitaires reconnus et critiques de la prison, celle-ci dépeignait l'échec de la prison pour mineurs, qui sous couvert d'être éducative était en réalité criminogène et nocive à tous points de vue. En mars 1997, un long article s'attardait sur le cas des mineurs récidivistes, sur-stigmatisés, réputés inaptes à la resocialisation.

thème. Ainsi, le version électronique de l'hebdomadaire a proposé, entre le 24 février et le 2 mars 2009, dans le cadre de la section « SchulSpiegel » qui concerne les jeunes lecteurs, une série de cinq articles sur la question intitulée « *Jugend hinter Gittern* » (« Une jeunesse derrière les barreaux »). Cette série s'organise autour d'un livre en quatre tomes intitulé *Junge Gefangene – Wir sagen aus* (« Les divulgations de jeunes détenus »), issu du travail d'un pédagogue de Kassel qui a interviewé 27 jeunes détenus de 19 à 24 ans de la prison de Wiesbaden, qui reproduit des entretiens, mais aussi des poèmes ou chansons écrits par les jeunes détenus (Bauer, Nolle, 2008).

Le traitement dans *die Welt* offre un contrepoint d'une toute autre perspective. Il ne s'agit plus d'un hebdomadaire mais d'un quotidien, l'un des trois plus importants du pays en termes de tirage ; plus d'un magazine plus ou moins progressiste mais d'un journal conservateur, appartenant à la maison Springer ; et nous quittons Hambourg (où *Der Spiegel* est pourtant né) pour Berlin, où il a son siège. Les archives du journal sont en ligne à partir de 1995 ; la recherche a porté sur les articles papier et en ligne, sur l'ensemble du contenu cette fois et pas seulement titres[97]. Elle confirme les éléments qui précèdent : la part des articles précédant 2006 est faible, celle des années 1990 étant carrément marginale. On retrouve également le glissement des niveaux de langage et donc de problématisation : « *Jugendstrafvollzug* » atteint un pic en 2007, « *Jugendknast* » en 2008, « *Jugendgefängnis* » se maintenant à un haut niveau en 2007-2009, l'ensemble étant sans commune mesure par rapport au milieu des années 1990.

On peut resserrer encore d'un cran l'observation en étudiant des supports locaux ; on constate alors à cette période et notamment en 2008 la floraison de termes renvoyant à la controverse voire à la polémique y compris dans des quotidiens régionaux modérés. On peut l'illustrer par un article de janvier 2008 tiré des *Ruhr Nachrichten*, journal du bassin de la Ruhr autour de Dortmund, qui fournit un bon exemple d'une exposition simple de la controverse :

> Intitulé « Des enfants en prison ? », l'article expose en alternance des points de vue divergents opposés en retenant leur expression la plus caricaturale[98]. Il a pour point de départ une déclaration de Roland Koch, ministre-président (CDU) de la Hesse, en pointe du durcissement punitif, se disant favorable à la poursuite d'enfants de moins de 14 ans au moyen du droit pénal ordinaire dans certains cas exceptionnels. La confédération syndicale des policiers juge l'idée « populiste et fantaisiste » par la voix de son président Konrad Freiberg : pour lui, construire de nouvelles « taules pour enfants » [« *Kinderknäste* »] est inutile. La confédération pour la protection de l'enfance (*Kinderschutzbund*) avertit du risque de stigmatisation d'une telle mesure. Son président Heinz Hilgers préconise plutôt la création de foyers éducatifs fermés [*geschlossene Erziehungsheime*], car il n'en existe aucun dans la région. Pour Christian Pfeiffer, directeur de l'institut de recherches criminologiques de Basse-Saxe, l'idée de Koch n'a pas de sens puisque plus on incarcère les jeunes gens, plus le niveau de récidive augmente. À l'inverse, la confédération des *Kriminalbeamter* met en garde contre des jeunes qui « se la jouent Chuck Norris » par la voix de Klaus Jansen, qui considère que la limite d'âge majeur/mineur ne doit pas être considérée comme sacrée et infranchissable. Pour l'expert du SPD Dieter Wiefelspütz, Koch a juste piqué une de ses crises habituelles de provocation ; à ses yeux il faut évidemment éduquer et pas enfermer. Même le président

[97] Le moteur de recherche ne permet pas de sélectionner uniquement les titres et les en-tête comme précédemment. On perd donc en niveau de généralité, avec l'avantage que la recherche englobe large.
[98] „Kinder in den Knast?", *Ruhr Nachrichten*, 14 janvier 2008.

> adjoint de la fraction parlementaire CDU du Parlement fédéral, Wolfgang Bosbach, s'est montré réservé vis-à-vis de la déclaration de Koch : pour lui la limite doit rester à 14 ans, quitte à exercer une pression accrue sur les parents pour qu'ils disciplinent plus efficacement leur progéniture. Koch reçoit cependant le soutien du ministre régional Geert Mackenroth (CDU, Saxe), pour lequel les jeunes et surtout les bandes de jeunes utilisent sciemment le fait qu'ils savent qu'ils ne seront pas punis avant 14 ans. Pour le FDP, selon le représentant parlementaire du Schleswig-Holstein Wolfgang Kubicki, avocat, la proposition Koch est tout bonnement ahurissante. Le parti qu'il représente est favorable à des foyers d'éducation par la coercition[99].

Pour la Belgique, une recherche du même type menée à partir des deux principaux quotidiens – *Le Soir* et la *Libre Belgique* – fait voir une temporalité plus étalée et plus en dents de scie le long de la décennie. Elle s'avère, au fond, assez proche de la temporalité française. La seconde moitié de la décennie est certes synonyme de montée en puissance, mais sans le caractère soudain qu'on observe en Allemagne, et la controverse se cristallise plus tôt, en 2002. Cette date correspond, on le verra, à la création au pas de charge (dans une lamentable précipitation, selon de nombreuses critiques) du centre « De Grubbe » d'Everberg, sous la pression notamment de magistrats, et qui suscite aussitôt des critiques des acteurs engagés sur le terrain de la protection de l'enfance[100]. Rétrospectivement, cette date fait partie des repères temporels partagés par les acteurs, elle figure un point de basculement. Sur le moment, elle polarise le débat et suscite des critiques appuyées sur tous les registres disponibles, de la fragilité juridique au manque de formation des personnels, des anomalies d'attribution budgétaire à la fuite en avant sécuritaire. « Depuis février 2002, il ne se passe pas une semaine sans que le centre d'Everberg, destiné au placement d'urgence de mineurs délinquants, ne fasse la une de l'actualité », explique Abraham Franssen en octobre de la même année, en introduction à un article dont nous reparlerons en détail plus loin[101]. Cette ouverture s'accompagne d'un recentrage des grands médias autour du thème de la délinquance des mineurs dénoncé par des observateurs engagé sur ce terrain comme une exploitation tapageuse et démagogique. « Les médias font une même présentation [que la présentation officielle du projet]. Depuis des mois, il ne se passe pas une semaine sans que des faits divers impliquant des mineurs soient présentés comme l'information centrale de l'actualité. (...) Nombre d'émissions sont consacrées à la délinquance, aux institutions publiques de placement de protection de la jeunesse. (...) Le message semble univoque : les jeunes sont de plus en plus dangereux ; la société doit s'en protéger ; il n'y a rien d'autre à faire que de les enfermer », déclare ainsi Benoît Van Keirsbilck, Président de l'association Droit de l'enfant international

---

[99] Sciemment ou à la légère, le parlementaire utilise le terme « *zwangsweise* » (en faisant usage de la contrainte, de la force, de la coercition), terme qui charrie avec lui une lourde charge historique. Les mesures d'éducation forcée (« *Zwangserziehung* ») ont connu leur apogée au tournant du XX[e] siècle. Elles consistaient retirer les enfants de leur familles pour les placer dans des institutions fermées, pas considérées comme des prisons à proprement parler. Censées être une aubaine, un progrès par rapport à l'enfermement disciplinaire, elles se sont en révélées en réalité particulièrement répressives, craintes par les jeunes et prisées à des fins répressives par les juges. Violences, mutineries, évasions, scandales ont été particulièrement denses dans les années 1920 (Oberwittler, 2000).

[100] Pour une présentation détaillée du contexte et des principes qui ont présidé à la création (en fait la rénovation hâtive de locaux d'une ancienne caserne) de ce centre, voir De Fraene, Jenneke, Nagels, (2005).

[101] Abraham Franssen, « Le sommet de l'Everberg », *Politique*, n° 26, octobre 2002, p. 1.

(DEI, francophone), en mars 2002[102]. À ce propos, si le traitement médiatique est à l'évidence objet de critiques en Allemagne[103] et en France, il l'est encore plus systématiquement en Belgique de la part des associations de protection des libertés publiques et/ou des chercheurs et intellectuels. Dans cette perspective, ce traitement entretient l'avènement d'un populisme sécuritaire se traduisant par exemple dans la réduction de l'insécurité sociale à l'insécurité criminelle, voire et de l'insécurité objective à l'insécurité subjective (le « sentiment d'insécurité ») ou dans la valorisation de la figure essentialisée des victimes (Daems, 2008). Quoiqu'il soit, les différences de dynamiques que l'on a présentées renvoient directement aux spécificités des configurations nationales. Il nous faut ici en présenter les grandes lignes en insistant sur ce qui caractérise chacune d'entre elles.

2.2 Caractéristiques nationales

2.2.1 Belgique : « saturation » et construction

La chronologie de la controverse belge renvoie à une caractéristique : une focalisation appuyée sur la question des flux démographiques et, corrélativement, de la construction de nouveaux établissements. Cette question est évidemment très importante dans les deux autres pays et elle est bien sûr mêlée à des considérations financières, juridiques, géographiques (l'enclavement spatial des nouveaux établissements par rapport aux centres-villes et notamment à Bruxelles). Mais la place qu'elle occupe ici est particulièrement centrale : la surpopulation, ou la suroccupation, est le nœud incontournable du problème, ce qui est moins le cas, on le verra, en l'Allemagne[104]. L'état du système carcéral belge a connu ces dernières années non seulement une phase critique, mais une véritable crise systémique résultat d'une situation de saturation. Ce motif de la saturation, sans cesse mis en avant par les gouvernants, ne se comprend que compte tenu de la sous-utilisation des mesures alternatives ; si saturation il y a, elle découle moins d'une situation objective de la délinquance juvénile que de priorités

---

[102] Jémy Nzeyimana, *Droits de l'enfant international*, Bulletin trimestriel, n° 12, mai 2002, p. I. Ce texte rend compte d'une conférence-débat organisée en mars 2002, dans la foulée de l'affaire Everberg, par Droit de l'enfant international (DEI) intitulée « La privation de liberté des mineurs : une solution pour qui ? Pour quoi ? ». Il s'agit alors, pour les organisateurs, de faire entendre un autre discours que celui relayé par médias.

[103] « Les transformations patentes concernant le système pénitentiaire n'ont donc aucun fondement empirique ou rationnel, mais sont exclusivement l'expression de positions davantage punitives dans la politique et les médias », affirment ainsi les sociologues Michael Alex et Thomas Feltes (2008, 92).

[104] En France, on le sait, la situation est assez contrastée. Le nombre de mineurs incarcérés aurait eu plutôt tendance à baisser au cours de la décennie 2000. Selon des chiffres publiés en 2009 par François Sicot (2008), le nombre de mineurs détenus au premier janvier est, depuis le début des années 2000, en moyenne de 680. Si ce nombre était de 473 sur la période 1995-2000 et de 489 en 1990-1995, il était de 737 sur la période 1985-1990 et de 831 en 1980-1985. On sait que l'une des critiques adressées à la création des EPM fut celle du risque de l'appel d'air ; en même temps une critique simultanée leur reprochait leur inutilité, dans la mesure où la plupart étaient sous-utilisés, le nombre de places disponibles excédant nettement le nombre de détenus. Mais il faut prendre en compte le continuum du contrôle et de l'enfermement, et une approche démographique adéquate nécessiterait d'inclure non seulement les détenus en EPM et en QM, mais aussi les jeunes retenus dans des CEF et CER. Or il n'existe pas de statistiques agrégées.

pénales et de choix politiques. Trois mesures sont en tout cas significatives du caractère central de cet enjeu dans le débat. La première, particulièrement hors normes, est la location par la Belgique de centaines de places aux Pays-Bas dans l'établissement vide de Tilburg, qui était initialement censé fermer, avec la coexistence interne des réglementations belge et néerlandaise. La seconde est la réouverture de l'ancienne prison de Tongres, devenue entre-temps un musée à visée pédagogique ayant connu un succès certain (pas loin de 300.000 visiteurs en trois ans), en tant qu'établissement pour mineurs, en dépit d'une forte opposition (pétition, manifestation, etc.). La troisième, qui nécessite un détour historique, est la remise au goût du jour de l'établissement de Saint-Hubert. Comme les rappellent plusieurs chercheuses et militantes dans un tribune, cet « établissement a été, lors de sa création en 1844, la première maison pénitentiaire spécialisée pour mineurs en Belgique, mais il a dû fermer ses portes un siècle plus tard suite aux divers scandales de mauvais traitements »[105]. D'où l'inquiétude des auteurs face à des « politiques sécuritaires et populistes » misant sur l'extension de la forme carcérale, aux dépens d'une réelle politique de la jeunesse misant sur l'éducation.

Un terme est particulièrement récurrent dans le débat public belge, pour caractériser tant le système carcéral en général que l'enfermement des mineurs en particulier : l'adjectif « exponentiel(le) ». La décennie 2000 est celle d'un double record historique : record du nombre de détenus (il dépasse la barre des 10000 début 2009, soit une augmentation d'environ 75% en une trentaine d'années) et record du nombre de places construites (triplement du nombre de places fermées en seulement 4 ans dans la partie française)[106]. Il est vrai qu'en raison de chiffres absolus beaucoup plus faibles qu'en France et en Allemagne, l'importance des variations relatives et des proportions n'en est que plus forte. En tout cas cette saturation n'a pas épargné, loin d'en faut, les IPPJ ; elle est même au cœur du problème. Les deux points culminants de la controverse correspondent alors à deux phases éloignées de plusieurs années.

La première phase date de 2002 avec l'ouverture du centre fermé d'Everberg, nommément « De Grubbe », centre fédéral fermé sous double tutelle communautaire. S'il résulte de négociations serrées entre les niveaux fédéral et communautaires, la ratification de sa création est extraordinairement rapide. Sa création est officiellement justifiée par la saturation du système des IPPJ. Il est destiné à accueillir de jeunes garçons (14-18 ans) qui, faute de place, ne peuvent être hébergés dans IPPJ. Il s'agit d'un placement provisoire, préventif et d'urgence pour des jeunes ayant commis des faits graves. Il n'est pas destiné à purger une peine puisque le placement ne peut excéder 2 mois et 5 jours. Les gouvernants le présentent alors comme un progrès du fait que cette création fait suite à l'abrogation d'un article de la loi de 1965 sur la protection de l'enfance qui permettait, en cas d'absence de places dans les IPPJ, de placer un

---

[105] « Saint-Hubert, prison ou centre fermé ? Et les jeunes là-dedans ? », *Le Soir*, 25 juin 2009. « Carte blanche » (tribune) signée par Alice Jaspart, Sophie de Biolley pour la Commission jeunesse de la LDH et Sarah van Praetet pour le Centre de recherches criminologiques de l'ULB.

[106] Voir le bilan critique général établi par Juliette Béghin (2010). Tout récemment, en mai 2011, les médias belges se sont fait l'écho d'un « rapport secret » accablant pour les prisons belges ; en fait un document de travail qu'on a d'abord cru réalisé par l'inspection des prisons, et était en fait un document technique réalisé par un service spécialisé dans la maintenance et la logistique, listant tout un tas d'anomalies et d'avaries matérielles.

mineur dans une prison ordinaire, avec des adultes, pendant deux semaines au maximum. L'argument est donc qu'il s'agit de sortir les mineurs des prisons ; et parallèlement de créer des places en IPPJ. À l'époque, le camp progressiste, au niveau des associations notamment est divisé, une partie considèrent cette création comme un moindre mal ; l'enjeu tactique est alors de tirer le fonctionnement d'Everberg vers les IPPJ et non la prison, en misant sur la présence de travailleurs sociaux. Ceci étant les critiques vont aussitôt bon train, d'autant que le placement d'un jeune alors que l'établissement est encore en phase d'aménagement suscite immédiatement des réactions. C'est ce qu'illustrent les métaphores organicistes d'Abraham Franssen, à la fois observateur (en tant que sociologue) et acteur (en tant que membre du groupe Écolo) : « Everberg s'est rapidement imposé comme un nouveau furoncle du paysage politique », un « abcès de fixation, là où la prison laissait relativement indifférent »[107]. Critique de l'allongement de la durée possible d'un placement : en passant d'une maison d'arrêt à un centre fermé, on passe aussi de 15 jours à 35 jours. Critique de l'extension du système carcéral et de ses dérivés, coûteux et inefficaces, alors que les moyens alloués à l'aide à l'enfance ou à des dispositifs comme l' « aide éducative intensive » sont chichement distribués, l'ensemble allant à l'encontre d'une note de politique pénale de 1996 assumant les effets nocifs de l'enfermement. Critique d'une volte-face politique : artisane de cette création, la ministre de l'aide à la jeunesse de la communauté francophone, Catherine Fonck (CDH, chrétienne-démocrate) avait d'abord annoncé solennellement ne pas vouloir créer de places fermées supplémentaires, avant de céder devant les pressions fédérales et de finalement « participer à la plus grande création de places d'enfermement de mineurs que l'histoire de la Belgique ait connue (...) »[108], le record historique datant de seulement cinq ans plus tôt. Critique de l'abandon, derrière les discours positifs, de toute ambition éducative. L'ouverture d'Everberg a ainsi été vécu comme une rupture, un point de basculement porteur d'un risque d'irréversibilité en dépit du caractère théoriquement temporaire de cette création. Pour la LDH, on a ouvert la « boîte de Pandore ». C'est l'argument de l'exceptionnalité banalisée.

La deuxième phase, en 2008, donne raisons à ces craintes. Everberg est à nouveau au centre des débats, cette fois sous le signe de l'extension, avec rien moins que le doublement des capacités du centre, jusqu'au 126 places, doublé du transfert de la partie francophone, l'établissement devenant entièrement néerlandophone. Comme les critiques l'avaient annoncé, un appel d'air a été créé pour les magistrats et Everberg est déjà bondé, d'où des refus d'admission[109]. Un événement circonstancié remet la controverse sur orbite : policiers et

---

[107] Abraham Franssen, « Le sommet de l'Everberg », *Politique*, n° 26, octobre 2002, p. 1-2. On trouve à cette époque plusieurs déplorations de l'indifférence qui règne autour de la prison et de l'atermoiement politique et juridique qui lui est associé (par ex. Nathalie Cobbaut, « Quand prison rime avec abandon », Enmarche.be, 6 juin 2002). Le conflit de valeurs ensuite se déplace : c'est moins l'abandon qui est au centre de la critique que les effets jugés nocifs d'une politique contre-productive.

[108] Benoît Van Keitsbilck, « Enfermer les jeunes, un projet de société ? », *La Revue Nouvelle*, 2009, p. 18. L'auteur est alors le rédacteur en chef du *Journal du droit des jeunes*, opposé à l'enfermement à tous crins.

[109] Il est très vite constaté des mésusages dans le recours au centre d'Everberg, où des jeunes sont placés de manière quelque peu automatique sans remplir les conditions, comme l'explique dès février 2003 l'avocate Caroline Vandresse (« Principes et pratique du placement provisoire des mineurs dans le Centre fédéral

magistrats, suivis par les gouvernants, laissent entendre que faute de place, ils relâchent à l'air libre de jeunes délinquants ayant commis des faits graves. Il s'avérera plus tard qu'une telle présentation des faits est fortement biaisée mais le mal est fait, car l'histoire est largement reprise dans les médias. Entre-temps, en 2006, des faits divers tragiques aux conséquences mortelles ont réactivé l'attention publique sur la délinquance juvénile. C'est alors un vaste chantier de construction qui est entrepris, avec des dizaines de nouvelles places, entraînant tant la construction de nouveaux établissements que l'aménagement d'anciens, incluant même des places fermées dans des ailes au sein d'un IPPJ. Ce programme de construction et de rénovation, élaboré sous l'égide de Jo Vandeuzen (Vice-Premier ministre et ministre Justice et réformes institutionnelles) puis mis en œuvre par le ministre Stefan De Clerck (CD&V) après son approbation en avril 2008, est affublé d'un nom de code impressionnant : le « Masterplan » 2008-2012. Il correspond à 7 nouvelles prisons, dont une pour jeunes à Achêne (120 places), à quoi il faut ajouter 6 nouvelles infrastructures sur 4 lieux pour en remplacer d'anciennes d'ici 2013 à 2016, notamment à Bruxelles où prisons de Saint-Gilles et Forest fermeraient. Pour le défendre, la rhétorique ministérielle mêle critique officielle des conditions de détention actuelles (« *Les situations dans nos prisons sont inadmissibles et je n'ai aucun problème à vous le montrer* », déclare Jo Vandeuzen dans le communiqué de presse d'annonce) et promesse d'humanisation, « réalisme » anticipant une hausse de la courbe carcérale présentée comme inévitable (en prévoyant même parfois explicitement la surpopulation prochaine des nouveaux établissements), registres du long terme et de l'urgence, pragmatisme budgétaire justifiant le recours à un système de financement privé (formule dite DBFM pour *Design*, *Build*, *Finance*, *Maintain*), mise en garde contre le risque d' « impunité » délinquante, promesse de création d'emplois solides (« *Une prison fournit donc un emploi à ne pas sous-estimer. Il s'agit d'ailleurs de postes permanents : une nouvelle prison existera au moins 100 ans* »)[110].

Sur un plan général, ce discours de justification est identique dans les trois pays : concilier sécurité et humanité, modernité et épargne, réinsertion et protection sociale. Un tel programme ne manque pas de provoquer de nombreuses critiques, portant tant sur ses conditions d'élaborations opaques que sur son contenu, d'autant qu'ils donne raison aux prévisions des critiques émises les années précédentes (il équivaut à un triplement du nombre de places fermées en seulement quatre ans en communauté française), les gouvernants répondent aux critiques de plusieurs manières. Ils mettent en avant le fait que parallèlement à la création de places fermées, le développement de mesures alternatives à la détention suit son cours, la prison devant demeurer un « *ultimum remedium* », selon une expression récurrente ; ils se heurtent alors au contre-argument de l'extension et du resserrement du filet pénal et donc du renforcement du contrôle social étatique. Ils mettent en place dès 2007 un projet

---

d'Everberg », *Journal des Jeunes*, n° 222, 2003, p. 3-9). Le centre « De Grubbe » est également connu pour ses fouilles très fréquentes.

110 Voir notamment le communiqué « Masterplan 2008-2012 pour une infrastructure carcérale plus humaine » ; URL : http://www.stefaandeclerck.be/fr. Les communiqués de presse cités par la suite sont tirés du site du Service Public Fédéral Justice (http://www.just.fgov.be/communiques/).

pédagogique à Everberg impliquant des enseignants[111], et plus généralement soulignent l'ampleur de l'encadrement (environ quatre fois plus de personnels que de détenus) ; ils se heurtent alors au contre-argument du déséquilibre dans l'allocation des moyens humains et financiers, étant donné l'état déplorable de plusieurs prisons. La promesse de redynamisation socio-économique se heurte, elle, au contre-argument de l'éloignement des centres-villes et notamment de Bruxelles et à l'enclavement spatial à la périphérie urbaine. Sur le fond, la rhétorique gouvernementale s'appuie sur une approche au mieux caricaturale, au pire totalement fausse des évolutions de la délinquance des mineurs : « En ce qui concerne la délinquance juvénile, plusieurs phénomènes sont constatés. Les auteurs sont de plus en plus jeunes, la violence gratuite s'intensifie, le nombre de récidives augmente. Ces constatations indiquent un sérieux problème de société ». Sur des supports académiques ou en direction du grand public, les chercheurs contestent régulièrement un tel présupposé et à rappeler sur la base d'études empiriques qu'en réalité, la délinquance juvénile stagne, voire diminue largement ; tandis qu'en revanche, le nombre de mineurs en danger est lui bel et bien en augmentation, mais sans faire l'objet d'autant d'efforts. Ils peuvent même, pour cela, s'appuyer sur des enquêtes officielles conduites par l'Institut national de criminalistique et de criminologie (INCC), attaché au SPF Justice. Plus encore, il est difficile d'établir de manière fiable le nombre de mineurs incarcérés en Belgique ! C'est ce qu'a indiqué à plusieurs reprises le délégué général aux droits de l'enfant dans la communauté française, Bernard De Vos, qui a constaté en juin 2010 qu'une vingtaine de mineurs étaient détenus dans les prisons de Forest et Saint-Gilles, en contradiction des conventions internationales ratifiées par le pays. Ses rapports annuels ne se contentent pas d'un descriptif des conditions de vie intra-muros mais élargissent la perspective en soulignant par exemple le lien entre pauvreté[112] et enfermement pour comprendre la situation de ceux qu'il a pu nommer les « oubliés du système »[113].

2.2.2 Allemagne : des faits divers à la querelle constitutionnelle

En Allemagne, la concentration de la controverse dans la seconde moitié de la décennie renvoie à une caractéristique : le conflit s'est noué à la fois « par le haut », au niveau des plus hautes institutions de l'Etat, avec des décisions juridiques et des réformes institutionnelles de grande ampleur, et « par le bas », au niveau des maisons d'arrêt, à la suite de la révélation de

---

111 Ministère de la Communauté française, Projet pédagogique de la communauté française au Centre "De Grubbe" d'Everberg, Direction générale de l'aide à la jeunesse, mai 2007. Selon ce document d'une trentaine de pages, « *Le Centre provisoire d'Everberg vise l'accompagnement pédagogique, l'observation et l'orientation des jeunes qui lui sont confiés. Cette triple fonction affirme clairement le caractère pédagogique de la prise en charge* ». Une telle affirmation est démentie par les représentants du milieu associatif, malgré quelques améliorations non négligeables.

112 Voir par exemple le Rapport annuel 2007-2008 du Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant, Bruxelles, 2008, p. 61-65.

113 Délégué général aux droits de l'enfant, « Note relative à l'incarcération de mineurs d'âge dans les établissements pénitentiaires et en centre fédéral fermé », 2010. Le délégué se prononce clairement contre le principe du dessaisissement et le placement de mineurs dans les prisons pour adultes. Par ailleurs, il expose l'impossibilité d'obtenir des données fiables de la part des autorités sur le nombre de mineurs détenus.

scandales en détention. « Une matière disputée » [*Umkämpfte Materie*] titre le *Spiegel* dans un article de juin 2006 à propos de la situation pénitentiaire[114]. L'article contient tous les ingrédients de la controverse suggérés par le titre, du plus petit au plus grand : ministres au bord de l'invective, faits divers tragiques intra-muros, plaintes d'un détenu relayées au plus haut niveau par un avocat, intervention de la cour constitutionnelle fédérale, réforme générale du fédéralisme, concurrence entre projets de lois issus de différentes régions... La question de l'emprisonnement des mineurs est prise dans un tourbillon. Pour le comprendre, il faut prendre de la hauteur pour restituer un contexte à plusieurs égards exceptionnel, que nous allons envisager par le haut puis par le bas, avant de revenir au contenu de cet article qui saisit la controverse sur le vif.

En 2006, un fait s'impose comme décisif, au sens propre comme figuré. Il s'agit d'une décision de mai 2006 de la Cour constitutionnelle fédérale stipulant inconstitutionnelle la situation juridique en matière de détention des mineurs. Cet arrêt est accompagné d'un impératif adressé au législateur : combler cette lacune d'ici la fin de l'année 2007, soit un délai plutôt restreint, révélateur du caractère d'urgence revêtu par cette décision. Cette décision a mis fin à une position longtemps considérée comme équivoque de l'instance juridique suprême. Si les fondements juridiques de l'incarcération des mineurs ont toujours été critiqués, y compris de manière tacite ou hésitante par la Cour constitutionnelle fédérale elle-même, cette critique a alors pris une nouvelle actualité et un tournant avec cette légitimation « par le haut ». D'où, sous la pression, une relance soudaine du travail législatif dans ce domaine, que les juristes se sont très vite attelés à commenter, conformément à une grande spécialité universitaire nationale[115]. Nous verrons plus les raisons circonstanciées de cette intervention. Elle présente en tout cas un intérêt supplémentaire du point de vue historique. Elle semble à la fois mimer et achever un processus datant de trois décennies plus tôt. Une intervention de la cour, en 1972, avait déjà été décisive dans l'adoption en 1976 de la première loi pénitentiaire fédérale du pays. Événement dans l'histoire pénitentiaire nationale (du moins du point de vue d'une histoire juridique), celle-ci avait, cependant, écarté le cas des mineurs de son champ d'application. Cette lacune a par la suite fourni un solide point d'appui à la critique ; le thème du vide juridique est en effet au cœur de la critique la plus convenue. La décision de la Cour peut de ce point de vue apparaître comme un rattrapage d'une ancienne réforme restée au milieu du gué (des juristes faisant remarquer une double écart de 30 ans, entre la Loi fondamentale et la loi pénitentiaire d'abord, entre celle-ci et la décision de la Cour constitutionnelle ensuite) ; mais son sens (sa signification et son orientation) ne s'épuisent pas là.

---

[114] Caroline Schmidt, Markus Verbeet, « Umkämpfte Materie », *Der Spiegel*, 12 juin 2006. L'article est orné de deux photos, dont l'une est assez trompeuse. Elle montre plusieurs jeunes dans la pénombre d'un couloir de la prison pour mineurs de Neumünster, avec la légende : « faire davantage qu'avant ». Mais ce propos ne signifie pas davantage d'activité pour jeunes. Il fait tacitement référence à la phrase d'un universitaire cité dans l'article, favorable à une loi fédérale poussant les régions à en faire plus qu'avant.

[115] Par exemple Schwirzer (2008), typique du juridisme déjà signalé.

Cette décision normative circonstanciée a en effet pris une ampleur juridico-politique tout à fait inhabituelle dans la mesure où elle télescopait un autre événement étatique, général celui-là : la réforme du fédéralisme de 2006 – plus importante réforme institutionnelle depuis l'adoption de la Loi fondamentale de 1949. Cette réforme incluait le domaine pénitentiaire, avec pour effet de redistribuer le pouvoir législatif aux régions. Ce transfert s'est imposé malgré l'opposition massive, quasi unanime, des professionnels ; depuis cette défaite, ils continuent du reste de critiquer, avec de solides arguments désormais lestés d'une dimension empirique, les effets néfastes de cette réforme (Salle, 2009a). Ce transfert fut à la lettre réactionnaire, en ce sens qu'il allait exactement à l'encontre du long processus que la loi pénitentiaire fédérale de 1976 était censée sceller : celui d'une unification juridique sur l'ensemble du territoire par-delà les divisions régionales. Il changeait quoiqu'il en soit le sens de la décision de la Cour constitutionnelle. C'était désormais aux régions, et plus au niveau fédéral, d'élaborer une législation spécifique concernant l'incarcération des mineurs. D'où un chantier législatif dispersé, et même en partie concurrent, à l'origine d'une grande confusion juridique. Du point de vue comparatif, l'Allemagne et la Belgique suivent sur ce point deux trajectoires inverses, dans la mesure où l'on peut « interpréter la création d'Everberg comme un premier jalon d'une refédéralisation de la protection de la jeunesse » (De Fraene, Jenneke, Nagels, 2005, 67).

Revenons à notre article du *Spiegel*. Une semaine seulement après l'arrêt de la cour constitutionnelle fédérale, la ministre fédérale de la Justice Brigitte Zypries (SPD) dégaine déjà un projet de loi, présenté comme une base de discussion pour éclairer les futurs législateurs, ce dans une relative incertitude puisque la réforme du fédéralisme est annoncée mais non encore actée (elle le sera en septembre). Mais une telle initiative, qui se situe dans le sillage social-libéral de la loi pénitentiaire fédérale de 1976-1977, est critiquée à la fois à gauche et à droite. D'une part, les détracteurs de la réforme du fédéralisme, très nombreux chez les professionnels et les universitaires, dénoncent l'impossibilité à l'échelle régionale de garantir des standards minimaux ainsi que l'égalité de traitement. D'autre part, des responsables du FDP et de la CSU, Ulrich Goll et Beate Merk, font connaître leurs propres projets pour respectivement le Bade-Wurtemberg et la Bavière, deux régions engagées dans un durcissement punitif. Ces projets sont ainsi beaucoup plus conservateurs que le projet berlinois. Tandis que U. Goll critique les vœux pieux [« *unrealistische Wunschvorstellungen* »] de B. Zypries, B. Merk accuse celle-ci de promouvoir une « *Kuschelpädagogik* », selon une néologisme dépréciatif récent qui a fait florès (voir l'encadré sur les sources *supra*). Autrement dit, elle est accusée d'être le fer de lance de pratiques pénales laxistes. La force d'imposition de ce terme est patente, car la ministre ne peut même en faire l'économie lorsqu'elle se défend de telles attaques[116]. L'hebdomadaire relève au passage l'anomalie qui structure le débat : en raison d'un

[116] Anna Reimann, « Fördern statt kuscheln », *Spiegel-Online*, 7 juin 2006. Dans cet entretien, la ministre affirme qu'il s'agit de « faire aller de l'avant » les jeunes en les poussant à l'autonomie et à la responsabilité, tout en assurant un fort soutien psychologique. Un tel projet est alors dénoncé par B. Merk comme « centre d'hébergement pour classes vertes » (*Landschulheim*).

accord rendu impossible entre le niveau fédéral et les régions, il manque en Allemagne une loi encadrant l'emprisonnement des mineurs ; ce qui renvoie à la décision de la Cour constitutionnelle fédérale.

La situation juridique est alors assez curieuse (on ne sait pas bien si les nouvelles législations doivent intégrer la loi pénitentiaire fédérale ou la remplacer) et le sentiment des juristes fort mitigé, à l'instar d'un article Michael Köhne (2007) qui saisit le vif de la situation. L'auteur se félicite apparemment de la fin du vide juridique en matière de privation de liberté pour les mineurs. L'auteur, juge à Brême, part de trois faits déjà évoqués : l'affaire de Siegburg, la décision du BVerfG, le transfert des compétences législatives aux régions. Mais il se fait critique de cette nouvelle configuration, qui conforte les forces centrifuges ruinant tout effort d'unification juridique et encourage les disparités régionales en dépit de coopérations interrégionales. Les *Länder* adoptent en effet leur propre législation concernant les mineurs. Tantôt elle est intégrée à la loi pénitentiaire des majeurs, tantôt non. Tantôt il s'agit d'une législation isolée, tantôt elle se fait sur la base d'une interrégionale (l'une incluant 3 régions, une autre en rassemblant 9). Tantôt elle reprend la lettre et l'esprit de la loi pénitentiaire fédérale en mettant en avant la resocialisation (c'est le cas du projet des 9 régions incluant notamment Berlin), tantôt elle insiste au contraire sur la valeur dissuasive de la peine et l'exigence de protection de la collectivité (c'est le cas en Hesse et au Bade-Wurtemberg), tantôt enfin elle tente d'équilibrer ces différents principales (c'est le cas de la Basse-Saxe). Si l'arrêt du BVerfG mentionnait l'importance de l'éducation et de la réinsertion, cela n'avait pas de caractère impératif et chaque région restait souveraine en matière de principe. Dans certains cas, explique alors M. Köhne, certaines dispositions sont contraires à l'idée d'autonomie et de responsabilisation, à propos du costume pénal. L'article fait clairement part de son inquiétude et promeut alors le retour à une loi fédérale suprême fondée sur un principe éducatif. Pour l'instant les projets régionaux sont juridiquement insuffisants dans la forme et le fond. On constate une dilution des spécificités de la jeunesse et par conséquent un alignement tendanciel sur le régime des adultes. Si de nombreux juristes partagent publiquement cet avis, sur le plan juridique, le *statu quo* l'a emporté depuis[117]. Il est par ailleurs intéressant de noter que certaines législations prévoient la possibilité de créer des maisons de correction organisées sur la base d'un emploi du temps intensif, qui ne sont pas sans rappeler les EPM.

Voilà expliquée une partie de la temporalité de la controverse exposée précédemment. Saisir l'ensemble du tableau commande cependant de remonter en amont de la décision historique de la Cour constitutionnelle fédérale. Si la seconde moitié des années 2000 place la question des prisons pour mineurs à un rang visible de l'actualité, c'est d'abord en raison de faits divers dramatiques, aux conséquences létales, qui se sont déroulés au cours de cette

[117] À la même période mais sur un autre support (non plus une revue académique mais le *Spiegel*), Frieder Dünkel, l'un des universitaires les plus en vue sur la question, parle d'un « gigantesque gâchis » (« Gigantische Verschwendung », *Der Spiegel*, 23 juillet 2007) à propos de cet éclatement législatif, tout en faisant référence au drame de Siegburg. Il qualifie même la réforme du fédéralisme de "farce". en fait concurrence négative, politiques sécuritaires restrictives désormais inscrites dans législations. Très grosses inégalités dans aménagements de peine à l'extérieur.

période[118]. Nous n'entrons pas ici dans le détail parfois sordide de leur déroulement, parfois fait de rebondissements. Deux affaires sont particulièrement saillantes et focalisent l'attention médiatique. L'affaire de Siegburg (Rhénanie-du-Nord-Westphalie), en 2006, d'abord. Trois détenus ont torturé un jeune de 20 ans pendant des heures avant de l'assassiner par pendaison, en simulant un suicide. Cette événement terrible, largement couvert par les médias, devient un point de référence. Il relance le débat, qui remonte aux années 1970 voire à la République de Weimar, sur l'insuffisance juridique en matière d'emprisonnement des mineurs[119]. Il est ainsi fréquemment nommé comme un précédent, en particulier lors de l'affaire de Regis-Breitingen (près de Leipzig, Saxe), qui secoue l'actualité en 2008, avec des faits de torture (et non seulement de traitements dégradants) perpétrés pendant plusieurs semaines. Si cette affaire est considérée comme particulièrement frappante c'est que, comme l'expliquent plusieurs comptes rendus, cette prison, récemment ouverte en octobre 2007, passe pour la plus moderne de la région, bien qu'au moins deux suicides y aient eu lieu depuis[120].

Ces événements, et particulièrement ces suicides, peuvent être analysés sous l'angle de la « forme affaire » déjà évoquée à propos du suicide de « Julien » à Meyzieu. Journalistes, chercheurs, militants associatifs s'efforcent en effet des les arracher à leur condition initiale de simples faits divers pour à la fois les désingulariser et en faire des révélateurs de dysfonctionnements généraux. C'est notamment le cas du *Spiegel* en novembre 2006, suite au drame de Siegburg. D'une part, un article récapitule les cas de supplice les plus graves répertoriés depuis les années 1990, pour montrer qu'il ne s'agit pas d'un cas isolé. Le journaliste remontre jusqu'en 1994 ; les chiffres qu'ils présentent tendent à établir une augmentation du phénomène[121]. D'autre part, quelques jours plus tard, un autre article fait de l'affaire de Siegburg le « point culminant le plus cruel » [*grausame Höhepunkt*], quoique prévisible, d'une tendance plus générale pointant vers une dégradation des conditions de détention : surpopulation, pénurie en personnels, rugosité accrue des rapports sociaux, caïdat, etc. La montée en généralité n'est pas seulement rhétorique mais aussi institutionnelle : les acteurs du champ politique prennent l'affaire en main et l'opposition de gauche demande alors la démission de la ministre CDU régionale. Plus encore, l'arrêt de la Cour constitutionnelle fédérale a pour origine la plainte (pour cause, selon les sources, de censure du courrier,

---

[118] D'un point de vue historique, il est intéressant de rappeler que c'est sur de telles prémices que s'est constituée la question carcérale à la fin des années 1960 dans ce pays, à la différence de la France.

[119] Les sociologues Michael Alex et Thomas Feltes (2008) débutent ainsi un texte généraliste sur la « pathogenèse » de la prison en faisant référence à la tragédie de Siegburg, qui a selon eux brisé le silence de l'institution, en rappelant à la fois que la violence est une réalité ordinaire en détention et l'inexistence d'une loi concernant les mineurs.

[120] Par exemple „Brutale Folter im Jugendgefängnis", *Stern.de*, 5 juillet 2009 ; „Skandal in Jugendgefängnis - Häftlinge sollen Jugendlichen fast zu Tode gefoltert haben", *Spiegel-Online*, 5 juillet 2009.

[121] « Folter im Knast. Die schlimmsten Fälle », *Spiegel-Online*, 16 novembre 2006. L'article évoque 3 affaires dans les années 1990 (1994, 1997, et 1998) et 8 entre 2000 et 2006, sans compter celle qui justifie cette rétrospective. D'autres affaires ont suivi depuis. En janvier 2010, la prison de Herford est sous les projecteurs à l'occasion du témoignage d'un détenu victime de faits de torture en mai 2010, l'affaire étant devenue publique par accident. Le même journal évoquait un rapport faisant état de suspicions sur des traitements dégradants et des atteintes sexuelles dans une prison pour jeunes du Schleswig-Holstein, dans les quartiers de groupe, d'où à nouveau une mise en cause de la surveillance.

d'interdiction de télévision ou de privation d'activité collectives pendant deux semaines en guise de mesure disciplinaire suite à une bagarre avec autres détenus) d'un jeune détenu condamné pour homicide, relayée dès 2005 par un avocat pour cause de manque de fondement juridique ; plainte finalement remontée jusqu'au plus haut niveau avec les conséquences que l'on a indiquées plus haut.

2.3 Prendre la mesure de l'intensité de la controverse

On peut arguer de la cristallisation d'une controverse sur le thème de l'emprisonnement de mineurs dans les 2000 par d'autres voies que des données de cadrage quantitatives. Productions cinématographiques ou essais à succès peuvent ainsi constituer un indice « culturel ». En Allemagne, plusieurs films, documentaires ou fictions, sont ainsi sortis sur ce thème au cours de la décennie, de « Alaska.de » (Esther Gronenborn, 2000) qui met en scène la prison, comme la drogue ou la violence physique directe, comme faisant partie intégrante du mode de vie d'une partie de la jeunesse, avec des interprètes qui n'étaient pas des acteurs professionnels, jusqu'à « Picco » (Philip Koch, 2010), qui se présente comme une fiction inspirée de faits réels, en passant par « Outlaws » (Rolf Teigler, 2001), reportage tissé d'entretiens en détention[122]. Par ailleurs, parmi les *best-sellers* de 2010 figurait l'essai conservateur *Die Ende der Geduld* (littéralement « La fin de la patience ») de la juge Kirsten Heisig, dont le sous-titre invite à être « conséquent » face à la violence juvénile. Ce succès de librairie s'explique certes en partie par le fait que l'auteure s'est suicidée dans des circonstances curieuses avant sa parution. Mais son contenu est lui aussi instructif des sensibilités dominantes en vogue. K. Heisig était auparavant connue pour être une juge de droite, sévère, voire impitoyable. Si son livre ne laisse pas le champ libre à un populisme pénal débridé, il est néanmoins typique de l'idéologie néoconservatrice, attribuant la plupart des maux du pays aux immigrés Turcs ou Musulmans, pour partie déclarés imperméables à la réinsertion. Pour en revenir à la presse, le fait qu'en 2008 des journaux gratuits généralistes de divertissement, peu enclins à s'intéresser à la prison, traite directement de la question carcérale, est en soi un indice révélateur d'un « moment » particulier du débat public.

Quand les gratuits s'en mêlent

En septembre 2008, le magazine *Spiesser* consacre sa couverture et un long article aux mineurs en prison. C'est la première fois depuis sa création en 1994. *Spiesser* est un journal gratuit dédié à la jeunesse. Créé à Dresde (dans la partie Est du pays) et disponible localement, puis diffusé à l'échelle nationale depuis septembre 2007. Paraissant cinq fois par an, il est diffusé à presque 800.000 exemplaires, selon les chiffres du second trimestre 2010, dans les écoles et autres lieux susceptibles d'attirer la jeunesse. S'il ne se refuse pas à aborder des « faits de société » sérieux, il se caractérise par son ton léger et consensuel, son contenu

[122] En Belgique, on peut évoquer le film de Bénédicte Liénard : *La tête aux murs* (1997). La réalisatrice a accompagné quatre jeunes en institution fermée et sous tutelle judiciaire pendant deux ans. Elle montre fossé entre leur parole et le discours institutionnel/officiel.

empli de publicité, des couvertures fortement personnalisées, sa présentation colorée, etc., la plupart des rédacteurs étant eux-mêmes jeunes. Il est donc significatif que la question de l'emprisonnement des mineurs accède à la couverture, entre une couverture sur les vertus du voyage (numéro précédent) et une autre sur les tracas de la sororité (numéro suivant). La couverture en l'occurrence montre le visage en gros plan d'un jeune homme, nettement moins souriant que sur les couvertures habituelles du magazine, et derrière des barreaux.
L'auteur de l'article est un jeune journaliste nommé Cornelius Pollmer. Sous un titre en forme de jeu de mots (« *Jung unfrei* » et non « *jung und frei* »), il rend compte d'une visite de trois jours dans l'établissement pour mineurs d'Adelsheim[123]. Comme on l'a suggéré plus haut, ce choix n'est pas dû au hasard, il s'agit d'un établissement pour partie spécial. Cette singularité n'est toutefois guère signalée ici, occultant son caractère atypique. Le chapeau décrit ainsi la vie carcérale : un espace de 8,5 m2, une heure de promenade par jour et 100g de Nutella tous les quinze jours. L'article, parsemé de photos, donne quelques chiffres (sur la cantine par ex.) et offre surtout des portraits de détenus. Il fait part de leurs difficultés sociales comme de leurs stratagèmes pour améliorer le quotidien, y compris la circulation de drogues. Au total, pour un journal gratuit, l'article est d'une qualité plutôt égale à celle d'un journal payant de qualité. Une version modifiée de cet article paraîtra d'ailleurs dans le *Spiegel* électronique (« Im Jugendknast - Vier Jahre auf acht Quadratmetern », *Spiegel-Online*, 1er octobre 2008), avec un passage intéressant dans lequel les jeunes sont invités à parler de leur peine : s'ils la trouvent justifiée ou non, s'ils se seraient donnés moins ou davantage, etc.
Dans le même ordre d'idées, mais avec une qualité nettement moindre, le journal gratuit (papier et numérique) *La gazette de Berlin*, que son sous-titre présente comme « l'unique bimensuel francophone des Alpes à la Baltique » avait publié un dossier sur le système pénal et la prison (« Punir, jusqu'où ? Comment ? ») quelques mois plus tôt, en février-mars 2008 (n° 30). Cette date est en soi plus intéressante que le contenu, largement dénué d'intérêt, car court et superficiel. Le dossier rebondit sur l'affaire très médiatisée (nous y revenons ci-dessous) d'une agression à Munich d'un retraité par deux jeunes fin 2007, qui servit de tremplin pour une campagne conservatrice aux relents xénophobes de Roland Koch (CDU) en Hesse. Il comporte un article tiré d'un reportage intitulé « Durchboxen, le retour du "redressement" » à propos d'un programme en Hesse reposant sur une approche comportementaliste. Il s'agit d'un camp d'entraînement fondé par un ancien champion de boxe régional, qui accueille une vingtaine de jeunes délinquants de 14-18 ans. C'est pour eux la dernière chance de « réinsertion » avant la prison. Le camp étant perdu au milieu de nulle part, il n'incite guère à la fuite même en l'absence de barreaux. Le rythme y est intensif (militaire, selon les critiques), avec beaucoup de place pour le sport. L'endroit n'est pas sans rappeler un centre fermé « à la Française », si ce n'est l'existence d'une cérémonie où des jeunes creusent matériellement une tombe pour enterrer symboliquement leur passé délinquant...

D'un point de vue qualitatif, on peut remarquer, comme ce fut le cas en France, un effort journalistique pour varier et approfondir les points de vue sur la prison, au-delà de la recension des faits les plus spectaculaires, avec parfois une « banalisation » de ce thème au sens d'un rattachement au moins tacite de l'institution carcérale au reste de la société. C'est particulièrement le cas à la gauche du champ médiatique, où sont mis en valeur les projets de

[123] « Weggesperrt. Ein Bericht aus dem Jugendknast »), *Spiesser – die Jugendzeitschrift*, n° 120, septembre 2008, p. 8-11. La version « papier » de l'article est complétée sur le site de la revue par des documents complémentaires, dont un ensemble de questions/réponses avec des détenus ainsi qu'une interview avec le directeur de l'établissement, J. Walter. Celui-ci s'inscrit en faux contre l'idée qu'il faut des peines plus sévères contre les mineurs. On lit aussi le témoignage de Patrick, 18 ans, qui purge une peine de 4 ans et demi : il vit la réalité carcérale comme bien moins terrible que ce qu'il craignait. L'ambiance est assez relâchée et les détenus ne sont pas des fous dangereux, pour lui 90% d'entre eux sont même des « idiots inoffensifs ».

réinsertion. La *TAZ* relate ainsi l'expérience de « Podcast.de » dans la *Jugendarrestanstalt* de Düsseldorf (établissement où un jeune peut passer jusqu'à 4 semaines, court séjour censé le dissuader d'être « réellement enfermé)[124]. Ce projet unique, financé par le ministère régional et l'institut régional des médias, permet aux jeunes de créer des « podcasts » intra-muros pour faire partager leur expérience. Dans le même ordre d'idées, *Neues Deutschland* (ancien quotidien communiste, désormais lié à Die Linke), se fait l'écho d'un projet de réinsertion berlinois nommé "SToP" (pour *Soziale Taskforce für offensive Pädagogik*) à Berlin, fondé en septembre 2008 pour plusieurs quartiers[125]. Au moment de l'article, une soixante de jeunes étaient passés par ce projet, grâce auquel un travailleur social peut s'occuper de 15 à 20 cas contre 200 à 300 d'ordinaire ; il en décrit certaines activités, comme le rap. Quand le *Spiegel* publie une série sur le thème « ma première fois », l'un des épisodes est consacré au portrait d'un jeune de 16 ans allant pour la première fois en prison pour vols – en fait une visite éclair censée le dissuader, lui qui n'a auparavant jamais eu de punition plus grande que quelques heures de colle[126]. C'est l'occasion d'un récit édifiant au double sens du terme (particulièrement instructif et qui porte à la vertu), dans lequel le jeune affirme vouloir « arrêter ses conneries » et se « ranger ». Ce mode de présentation est d'ailleurs particulièrement visible dans la presse allemande. Plusieurs articles mettent en valeur les sorties de carrières délinquantes, ainsi qu'une première expérience courte de l'enfermement comme coup d'arrêt voire possibilité de sauvetage[127]. Dans un autre genre, un article *die Zeit* choisit un angle original : la chronique et le portrait de 3 jeunes enfermés pour des faits de violence qui ont successivement, de 1998 à 2009, occupé la même cellule de 9 m^2 de la prison de Plötzensee à Berlin[128]. À travers ces portraits, où ressortent de grandes difficultés sociales (pauvreté, illettrisme...) mais aussi la capacité à évaluer sa propre condition (plusieurs jeunes gens affirment ainsi qu'ils se seraient punis à une peine plus longue), la journaliste dépeint plus largement de grandes tendances, notamment l'imposition d'un paradigme sécuritaire au détriment de l'idéal réhabilitatif (selon l'aveu même du directeur de l'établissement, le même depuis vingt ans) ou, à un autre niveau, la circulation illicite des drogues et téléphones portables, sujets également récurrents en Belgique. Tout le monde a en mémoire le meurtre de Siegburg. Selon la journaliste, « Peu de choses ont, ces dernières années, davantage irrité l'opinion publique allemande que la fréquentation de jeunes coupables de violence ».

Prendre la mesure de la portée de la controverse suppose cependant de n'en exagérer ni la visibilité ni l'intensité. D'abord, il convient de ne pas exagérer la place de cette question dans le lot commun des sujets médiatiques en vogue. Sauf moments de fièvre ponctuels, sa place dans la hiérarchie médiatique et politique demeure subalterne sinon marginale. Pour l'Allemagne,

---

[124] Boris Rosenkranz, « Kaugummizäher Arrest », *Taz.de*, 27 mai 2008.
[125] Paul Bergmann, « "Wir sind alle bloß Menschen" », *Neues Deutschland*, 13 octobre 2010.
[126] Kilian Kirchgeßner, « Hassan, 16, kommt in den Knast », *Spiegel-Online*, 11 janvier 2006.
[127] À titre d'exemple : Mirko Heinemann/Fadi Saad, « Jugendliche Schläger - "*Bestraft sie doch!*" », *Spiegel-Online*, 14 septembre 2007, entretien avec un ancien membre d'un gang juvénile passé par l'enfermement « choc » du *Jugendarrest* pendant une semaine (qu'il valorise comme ayant provoqué chez lui un coup d'arrêt salutaire) et qui aujourd'hui fait de la prévention dans le quartier de Neukölln à Berlin.
[128] Jana Simon, « Die Jungs aus Zelle 221 », *Die Zeit*, 16 avril 2009.

on peut s'en rendre compte en consultant des revues de presse françaises sur l'Allemagne, qui ne s'attardent que sur les thèmes qui occupent réellement le devant de l'actualité ; on voit que la question de l'incarcération des mineurs n'apparaît que de façon secondaire par rapport à des faits divers criminels[129]. La place accordée à la prison en tant que tel est nettement plus faible que le traitement des faits divers criminels « au dehors », qui lui envahit régulièrement l'espace médiatique (surtout lorsqu'il implique une célébrité) ou, pour prendre un autre exemple, du refus de la CDU d'accueillir des prisonniers de Guantanamo, dont la visibilité a été forte. Plus simplement, une partie des articles, y compris pendant la période la plus intense, concerne des événements relativement terre-à-terre, concernant notamment la circulation des drogues en détention ou l'importance alarmante de la récidive. En Belgique, en octobre 2007, l'étude de l'INCC évoquée plus haut, concluant à une diminution de la violence juvénile en Belgique, information dont l'intérêt ne paraît pas mince, n'a ainsi droit qu'à une brève dans *Le Soir*, qui plus est partagée avec une autre information. De même, le quotidien des prisons pour mineurs a en Allemagne beaucoup moins fait les gros titres que l'agression perpétrée par deux jeunes d'origine étrangère fin 2007 sur un retraité dans le métro, qui a été fortement médiatisée et dont s'est immédiatement emparé l'aile la plus conservatrice du parti chrétien-démocrate. De plus, nous avons eu tendance à privilégier les supports légitimes du champ journalistique ; or des journaux à grand tirage exploitent aussi le ressentiment social en usant d'un traitement particulièrement démagogique et populiste (le « meilleur » exemple étant peut-être la rubrique "Knast-Report" du tabloïd germanique *Bild*).

C'est dire que, de façon générale, il est difficile de parler réellement d'une « politisation », tant on peut parler simultanément d'une dépolitisation. Le quotidien *die Zeit*, pourtant très modéré, se fait l'écho depuis plusieurs années de la dépolitisation des enjeux judiciaires et pénitentiaires, au sens d'un effacement des clivages partisans et d'un émoussement de l'approche socio-économique, au profit d'un discours sécuritaire simpliste. Et quand en 2004, Juliette Béghin exposait brièvement l'état des positions concernant la réforme pénitentiaire, il n'y était pas question d'une réactivation des lignes de clivage qui structuraient la question dans les années 1970. L'auteur indiquait certes que l'idée d'une crise de la prison était largement partagée, mais la portée de cet apparent consensus était aussitôt freinée étant donné le caractère de crise permanente qui caractériserait l'institution. Elle y notait le caractère désormais résiduel de la position abolitionniste, critique des espoirs placés dans la possibilité d'une réinsertion intra-muros, et la nette domination d'un modèle de pensée dit « réaliste » (par opposition à « radical »), lequel promeut l'introduction du droit en prison sans guère se faire d'illusion sur le pouvoir d'amendement de la prison, mais sans non plus la remettre fondamentalement en question[130]. Cinq ans plus tard, la même auteure signalait que la

---

[129] Par exemple la Revue de presse de Michel Verrier, journaliste à Berlin (http://www.michel-verrier.com/revue-presse-allemagne/), ou celles, plus officielles (mais aussi plus axées sur la politique extérieure), de l'ambassade de France ou du centre de documentation et d'information sur l'Allemagne.

[130] Juliette Béghin, « Crise et changements ? Les réformes carcérales », *Journal des procès*, n° 482, mai 2004, p. 15-16. L'auteur est à la fois enseignante-chercheuse à l'ULB et militante de l'association Bruxelles Laïque, ce qui lui donne un point de vue à la fois externe et interne sur le débat public. Nous revenons sur ce point *infra*.

multiplication de lieux d'enfermement sécuritaires constituant un péril pour la démocratie s'effectuait sans « susciter beaucoup d'émoi », bien que la majorité des acteurs concernés « dénonce les effets dévastateurs de l'incarcération et la marginalisation qui en découle »[131]. Si en Belgique comme en Allemagne existe une tradition de critique radicale de l'enfermement, elle reste numériquement très faible, et montre des réticences à se dire abolitionniste, ce qui joue aussi sur les termes du débat[132]. Mais cela renvoie aussi à l'émoussement des clivages partisans ; il convient alors de se pencher sur le niveau des jeux d'acteurs, des types d'arguments et des formes d'action.

2.4 Acteurs/Arguments/Actions

Une différence palpable entre les trois pays réside dans la place respective des acteurs en lice. Nous avons vu qu'en France, les partis (d'opposition notamment) se tiennent en retrait, tandis qu'à l'inverse les syndicats sont très présents, et que les associations ne parviennent à se faire entendre que de manière intermittente et dans une moindre mesure. La situation est sensiblement différente dans les deux autres pays ; un écart qui renvoie aussi à une différence institutionnelle, l'absence d'équivalent strict, en Allemagne ni en Belgique, de la PJJ. Les éléments qui suivent concernent cependant les prisons en général et non seulement le cas des mineurs en particulier.

En Belgique, on constate une place saillante des associations. Il s'agit non seulement d'associations spécialisées sur l'enfermement (comme le réseau REDA « détention & alternative ») et d'associations de défense des libertés publiques (comme la Ligue des droits de l'homme), mais aussi d'associations généralistes, comme Bruxelles Laïque ou l'association Alter, liant écologie, solidarité internationale et justice sociale. Il résulte de ce décloisonnement thématique, dans le discours qu'elle produisent, un lien particulier étroit entre justice des mineurs et justice sociale, et de façon générale une pensée plus systémique, mêlant descriptions concrètes et montée en généralité. Le caractère très informé du discours produit par ces associations s'explique notamment par la présence importante d'universitaires en leur sein, non seulement comme intervenants extérieurs ponctuels, mais comme animateurs

---

131 Juliette Béghin, « L'enfer me ment », *Échos*, n° 66, Bruxelles Laïque, 2009, p. 49.

132 On peut prendre en Allemagne l'exemple de Uwe Wesel, historien du droit reconnu, ancien vice-président de l'université libre de Berlin (1969-1973), licencié parce que supposé sympathisant d'extrême gauche, puis exclu du SPD (1974). Réputé avoir pris position pour l'abolition des prisons, il a explicité sa position : Tient effectivement enfermement pour dépassé. Pense quand même qu'il y a des gens dangereux qu'il faut temporairement exclure. Mais prisons débordées. Prison pas acceptable pour certains ILS et délits contre fortune (ɕ). Critique inefficacité prison qui fait plus de dommages que de bien. La plupart des prisonniers devraient être traités autrement. Mais pas abolitionniste. Promouvoir autres formes sanctions comme médiation auteur-victime (« Fast alles, was Recht ist », *FU-Nachrichten*, 10/2001, éd. spéciale, p. 2 ; Uwe Wesel (entretien radiophonique), émission *alpha-Forum*, Bayerischer Rundfunk, 4 juin 2003, transcription disponible sur http://www.br-online.de). Dans un autre genre, en Belgique, on peut évoquer le militant Luk Vervaet, éducateur et enseignant basé à Bruxelles, banni au moins un temps des prisons du pays et auteur de textes d'analyse (dont Vervaet, 2010).

permanents[133]. Dans un genre différent, certains universitaires sont pleinement intégrés dans les réseaux de politiques publiques, exerçant leur influence à la fois par le biais de dispositifs de recherche-action et par celui d'un travail législatif ou quasi législatif. Ce phénomène de « double casquette » est beaucoup banale qu'en France ou en Allemagne où, si des liens évidemment existent, c'est généralement sur la base d'une division du travail assez nette. En complément, si des chercheuses et chercheurs belges se montrent actifs dans l'espace public (non seulement au sein ou en lien avec des associations, mais aussi en intervenant dans les médias, du moins la presse), assumant leur rôle d'intellectuels, inversement les associations s'appuient beaucoup plus volontiers sur la recherche en sciences humaines et sociales qu'en France. Il s'agit néanmoins surtout des criminologues et sociologues, les juristes étant beaucoup plus en retrait. On retrouve cette division en Allemagne, où ce sont plus volontiers des sociologues qui animent des associations comme le *Arbeitskreis kritischer Strafvollzug* (groupe de réflexion critique sur la prison) ou le *Komitee für Grundrechte und Demokratie* (comité pour la défense des droits fondamentaux et la démocratie), tandis que les juristes se retranchent davantage derrière la revendication à l'objectivité et la raison par opposition aux passions idéologiques et au tintamarre politiques, en invitant notamment à prendre du recul historique. Ce qui n'empêche pas les positions intermédiaires, à l'image d'une tribune d'Arthur Kreuzer, professeur à l'université de Giessen, à l'occasion du centenaire du premier tribunal pour enfants à Francfort, qui s'évertue à contrer avec pondération les idées reçues sur l'augmentation de la délinquance des mineurs et rappelle que la prison n'a pas de vertu éducative[134].

Autre aspect sur lequel l'Allemagne, et dans une moindre mesure la Belgique, se distinguent sensiblement de la France : la place non négligeable des associations confessionnelles ou caritatives d'inspiration religieuse. Certes, leur participation à la controverse demeure relativement discrète et non frontale, et leur ton n'est guère polémique, même si elles peuvent condamner la surpopulation ou le manque de moyens. Leur action déploie moins au niveau du débat public que sur un mode très concret, dans une action au jour le jour dans la prise en charge pénale et post-pénale. Elles exercent néanmoins, par le biais de publications peu connues mais dont la diffusion n'est pas négligeable, une influence réelle. En Belgique, le pacifisme mennonite a nourri le courant de la *restorative justice* et plus largement le courant de pensée favorable à la médiation et la réconciliation qui a nourri la circulaire d'octobre 2000 mettant en exergue la valeur de réparation, mot d'ordre qui, avec ceux de la réhabilitation et de la réinsertion, irriguera ensuite la loi pénitentiaire de 2005 (Dubois, 2000).

La place respective des partis et des syndicats apparaît en outre nettement différente. La Belgique semble ici occuper une position en quelque sorte intermédiaire entre la France et

---

[133] Parmi d'autres, un bon exemple est le communiqué de la LDH (novembre 2008) « Enfermer les jeunes délinquants... ou comment nous faire avaler des couleuvres » cosigné par Carla Nagels, Alice Jaspart, Dominique De Fraene, Benoit Van Keirsbilck, Bernard De Vos, plusieurs de ces auteurs étant porteurs de cette double casquette, qui critique le coût humain et financier d'une « politique d'enfermement qui n'apporte que l'illusion de la sécurité ».

[134] Arthur Kreuzer, « Gefängnis ist nicht Erziehung », *ZeitOnline*, 24 janvier 2008.

l'Allemagne. Dans cette dernière en effet, le syndicalisme pénitentiaire apparaît peu présent, notamment dans les médias. Les partis, en revanche, sont omniprésents. Une telle caractéristique ne tient évidemment pas au thème de la prison ; elle renvoie aux caractéristiques du pays, volontiers considéré comme une « *Parteiendemokratie* », et à l'intégration institutionnelle du syndicalisme. Cela n'en a pas moins un effet sur les termes du débat, qui laissent par exemple très peu de place aux travailleurs ordinaires de la détention. À l'inverse les affrontements partisans, facilités par les divisions fédérales, paraissent au moins dans certaines régions relativement âpres, même si l'on constate, comme partout ailleurs en Europe, un émoussement des clivages partisans. La question pénale fait partie des points de conflit faisant encore apparaître des points de vue divergents voire antagonistes entre la gauche (notamment les écologistes, bien plus engagés sur cette question que leurs homologues hexagonaux) et la droite (notamment la CSU, qui défend des positions extrêmement punitives). En Belgique, les programmes de construction que nous avons évoqué ont fonctionnellement nécessité un certain consensus transpartisan, d'abord au niveau fédéral, puis le niveau fédéral et les communautés, par intérêt de circonstance sinon par affinité profonde ; il fut patent lors de la création d'Everberg.

La place relativement subalterne des syndicats en Allemagne se traduit aussi dans les répertoires d'action des professionnels. Il faudrait ici faire des parallèles avec des enjeux connexes : la comparaison des mouvements de chômeurs à la charnière des années 1990 et 2000 en France et en Belgique mettait ainsi en relief le rôle des syndicats en Belgique : liens forts avec partis, moindre capacité de mobilisation, chômeurs majoritairement syndiqués, moins d'associations extra-syndicales qu'en France – d'où une réussite partielle malgré la moindre intensité des mobilisations collectives et une fenêtre politique plus restreinte (Faniel, 2004). Dans le domaine pénitentiaire, la différence de la Belgique et plus encore de la France, la grève ne fait pas partie des moyens d'action collective en Allemagne. En Belgique, ces dernières années ont en revanche été émaillées par plusieurs grèves de la part des personnels (à Forest et Saint-Gilles en 2003, à Ittre en 2006 notamment), ou des formes plus atténuées d'arrêt du travail, à l'instar des personnels d'Everberg débrayant en octobre 2008 à cause de l'incertitude professionnelle de leur situation. L'un des mouvements les plus importants – d'ailleurs lisible dans les médias allemands[135] – s'est produit fin octobre 2009 : suite à un mouvement qui commence par toucher la prison de Louvain, des personnels de plusieurs prisons arrêtent par solidarité le travail pendant plusieurs heures, avec une extension du mouvement à Bruxelles et en Wallonie. En effet, suite à une prise d'otage qui s'est soldée par un détenu mort et un surveillant gravement blessé, un front syndical s'est créé appelant à un arrêt du travail[136]. Il n'est pas rare même qu'en Belgique, les détenus expriment leur

[135] Par exemple « Tödlicher Aufruhr im Gefängnis: Wärter streiken in Belgien », *az-web.de* [*Aachener Zeitung*], 30 octobre 2009.

[136] Voir par exemple « Le système pénitentiaire belge est à l'arrêt », *Levif.be*, 30 octobre 2009. Notons que si le syndicat belge UFMJ (Union francophone des magistrats de la jeunesse) a pu rappeler que le placement en IPPJ doit rester une mesure exceptionnelle, il n'occupe pas une place homologue au Syndicat de la Magistrature en France, par exemple.

mécontentement (par un refus de retourner en cellule par exemple) à la suite d'un mouvement collectif des surveillants. Une situation qu'on imagine difficilement en Allemagne, où les mobilisations de personnels, plus rares, se sont surtout effectuées sous forme de manifestations, notamment contre la privatisation.

À ce sujet, l'argumentation d'ordre économique tient une bonne place en Allemagne comme en Belgique. En Allemagne, c'est un registre traditionnellement fort dans ce domaine, les régions renâclant historiquement à dégager les crédits réclamés par l'application de la législation fédérale. En Belgique, l'ampleur historiquement inédite du programme de construction met naturellement en avant les questions budgétaires. La croissance ouverte ou rampante de la privatisation, phénomène à la fois plus tardif et moins poussé qu'en France, nourrit également ce point de conflit, même s'il reste quelque peu à l'arrière-plan de la controverse. Toujours du point de vue des types de discours, l'Allemagne se distingue sans surprise par l'importance du registre légaliste. Il rejoint l'impression d'une coupure forte entre le débat savant et le débat profane. À cet égard, il faut noter qu'il est beaucoup plus fréquent que les directeurs d'établissements prennent publiquement la parole, ils en ont le titre (le doctorat en droit) et donc la légitimité, et ne s'interdisent pas des discours assez critiques[137]. Le juridisme innerve y compris les discours critiques ou militants. On peut aussi le constater en Belgique (dans une moindre mesure cependant), où les références aux conventions internationales, notamment à la CIDE, sont fréquentes, plus sans doute qu'en France. En même temps, en Belgique, les discours associatifs ou savants laissent davantage transparaître une distance critique vis-à-vis de la confiance placée dans les vertus présumées du droit. Si l'introduction du droit en prison est bien sûr vue comme une avancée au regard des abus et de l'arbitraire générés par l'insécurité juridique antérieure, elle n'empêche pas une critique du juridisme (formalisme, questions des rapports de forces et négociations intra-muros, etc.). Remarquons à ce propos que l'expression « fait qualifié infraction », qui court tout au long du XX^{e} siècle, suggère l'opération de catégorisation/criminalisation en suggérant une distance plus grande que dans les traditions allemande et française.

Si l'on se place du côté gouvernemental, on peut remarquer que la prison est désormais objet d'une communication politique relativement attentive, qui contraste avec le mutisme quasi absolu qui prévalait encore naguère. De ce point de vue, la politique de communication gouvernementale belge apparaît particulièrement intéressante. Le ministère fédéral a été à l'initiative de plusieurs journées d'étude ou colloques conviant y compris des criminologues critiques, sans doute plus par stratégie d'apprivoisement que par goût de la contradiction, ainsi le congrès « Délinquance juvénile : à la recherche de réponses adaptées », qui s'est déroulé en mars 2009 sous la férule de De Clerck, au cours duquel se sont fait entendre des points de vue contradictoires. Elle n'a pas reculé à l'occasion devant le clin d'œil parodique : ainsi le colloque de présentation du projet de construction des prisons intitulé « *Prison Make* », en référence à la

[137] C'est ainsi que le directeur d'Adelsheim Joachim Walter a fortement relativisé le prétendu succès du modèle comportementaliste américain de « Glen Mills », qui a bénéficié un temps d'un intérêt médiatique aussi soutenu que bienveillant.

série télévisée « *Prison Break* », en octobre 2009. Chercheurs et militants associatifs ont alors immédiatement dénoncé une « stratégie de communication politique aguicheuse et cynique » et rappelé que la situation ne se prêtait guère à être traitée avec légèreté, étant donné les conséquences dommageables prévisibles d'une politique de « fuite en avant » qui agit sur les signes et non sur les causes : « Sur le fond, au-delà de ces velléités de marketing politique, les mesures envisagées sont coûteuses, inefficaces, contre-productives, et, dans certains cas, contraires au respect des droits fondamentaux les plus élémentaires »[138]. Auparavant, la référence à la série avait déjà été utilisée, cette fois du côté militant : un « Prison Break Tongres » en 2008, soit une « journée d'action pédagogique », une « promenade de protestation » contre la reconversion du musée-prison de Tongres en centre pour mineurs.

Si de telles mobilisations collectives constituent un facteur de résistance non négligeable, elles pèsent cependant d'un faible poids dans les rapports de force. On ne peut manquer en effet de souligner, conformément à un constat certes tout à fait banal, la faiblesse des mobilisations collectives dans ce domaine, leur faible extension au-delà du cercle des militants actifs. En Belgique, cette relative apathie sociale apparaît d'autant plus fortement qu'elle fait contraste avec le phénomène de la « marche blanche ». Si celle-ci fut un phénomène unique et éphémère, il n'en fut pas moins spectaculaire, non seulement sur le plan numérique, mais aussi par le fait que les clivages sociaux ordinairement structurants ont été momentanément surmontés (Hooghe, Deneckere, 2003). En Allemagne, des capacités de mobilisations d'assez grande ampleur ont su se nouer autour d'un thème comme celui de la sécurité et de l'espionnage numérique, réunissant des milliers voire des dizaines de milliers de personnes. Rien de tel concernant la prison, et encore moins les prisons pour mineurs, malgré une dénonciation séculaire, ici comme ailleurs, de ses affres et de ses maux, ce qui nous amène à conclure par une brève mise en perspective historique.

Le regard historique sait embrasser conjointement la questions des rapports entre jeunesse (enfance en danger, enfance délinquante, enfance malheureuse, enfance dangereuse...) et justice, tout en l'inscrivant dans des transformations sociopolitiques générales. Une vaste recherche collective comparative (Dupont-Bouchat, Pierre, 2001) a ainsi bien mis en valeur les mutations profondes sous-jacentes aux réformes qui jalonnent le XIX^{e} siècle en matière de traitement pénal ou social des déviances juvéniles. Derrière ces réformes ou plutôt dans ces réformes sont à l'œuvre l'implantation d'un modèle de production industriel-marchand, un changement d'ordre quasi anthropologie du regard sur l'enfance (et au-delà sur la solidarité famille et les affiliations communautaires), l'inquiétude des élites, des transformations des modalités générales d'intervention de la puissance publique, des métamorphoses dans la stratification sociale, des batailles doctrinales, des crises et fluctuations économiques... Et si les auteurs n'omettent pas d'exposer clairement les idiosyncrasies nationales, ils n'en soulignent pas moins le caractère frappant des convergences structurelles. À les lire, il est

[138] Pierre Galand (président du Centre d'action laïque, Benoît Van der Meerschen (président de la section belge francophone de la LDH), Delphine Pacci (présidente de la section belge de l'OIP), Gérard De Coninck (président du réseau Détention et Alternatives), *Lesoir.be*, 12 mai 2009.

particulièrement tentant d'établir des parallèles entre la période présente et la fin du XIX^{e} siècle – période pendant laquelle s'est constitué en tant que tel le problème de la délinquance juvénile (Yvorel, 2009) – tant du point de vue des mutations matérielles (restructuration du capitalisme, transformation de l'État, recomposition de la « police des âges », etc.) que symboliques (discours alarmistes sur l'enfance coupable, durcissement pénal et social du traitement des illégalismes et déviances juvéniles, tentative de constitution d'un savoir criminologique, division entre la masse des jeunes à éduquer et une minorité réputée « incorrigible », etc.). On pourrait avancer que, comme à cette époque, « le cadre carcéral est le laboratoire où s'élabore la question de la délinquance juvénile » (Yvorel, 2009, 85), question dont la construction en tant que problème public résulte aussi d'un entrelacement permanent, donc d'une légitimation croisée, entre discours savants et profanes.

SECONDE PARTIE

DES MINEURS EN MAISON D'ARRET

Introduction

Le quartier pour mineurs de X., au moment de notre observation, comptait de 35 à 40 jeunes détenus. Tandis qu'il ne comptait qu'une vingtaine de détenus en 2007, le QM a connu une véritable « montée en charge » à partir de septembre 2008. Le nombre de surveillants, quant à lui, n'a pas augmenté, attisant la colère des surveillants en place. Ainsi, tandis que le QM comptait sept « agents mineurs » en 2007, ils n'étaient plus que cinq au moment de notre observation, en raison de deux absences de longue durée pour cause de congés maladie. Sur ces cinq surveillants, tous ont au moins eu une expérience en détention adulte. Par ailleurs, tandis que deux d'entre eux avait pris leur poste au QM quelques mois auparavant, les trois autres avaient respectivement huit, quatre et deux années d'expérience au sein du QM. Les surveillants interviennent au quartier mineurs de 7h45 à 18h (ils sont au nombre de deux par jours, plus rarement trois sur notre période d'observation, en raison du manque de personnel), l'équipe de nuit étant composée d'agents affectés quotidiennement à la surveillance des détenus adultes de la maison d'arrêt. Cette équipe de surveillants est encadrée par un premier surveillant, jeune dans la profession, qui a la charge de l'ensemble du bâtiment dans lequel sont enfermés les mineurs, et non seulement des deux ailes de détention qui forment le QM. En effet, le bâtiment dans lequel sont enfermés les jeunes détenus de la maison d'arrêt de X est composé de quatre ailes de détention (Est, Ouest, Nord, Sud), chacune d'entre elles, organisée sur deux étages, comportant vingt cellules[139]. Les mineurs sont détenus dans deux de ces ailes (Est, Nord), au sein des deux autres étant détenus les majeurs qui travaillent à la maison d'arrêt : « *ce sont les plus tranquilles, en tout cas ceux qui nous causent le moins de soucis* », explique le directeur adjoint de la maison d'arrêt, par ailleurs responsable du « quartier mineurs », comme pour désamorcer toute critique d'une proximité entre mineurs et majeurs détenus, à l'heure où celle-ci est bannie, de fait, dans l'ouverture récente des établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM). Les différentes ailes sont disposées en étoile, au cœur de laquelle se situe, au sein d'un large espace circulaire, le poste du surveillant chargé de l'ouverture, à distance, des différentes portes du bâtiment (celui que l'on appelle le « PIC »). Les deux ailes du quartier pour mineurs sont l'objet d'un investissement différencié par les surveillants spécialisés dans la détention des mineurs. Nous verrons en effet que la gestion quotidienne de la détention est, notamment, une gestion de l'espace de détention.

---

[139] La maison d'arrêt dans laquelle nous avons mené nos observations a été construite dans le cadre du « programme 13 000 », initialement « programme 15 000 », lancé par Albin Chalandon en 1987 et revu à la baisse par Pierre Arpaillange, qui a mené à *l'ouverture de vingt-cinq établissements imposants qui abritent en tout 12 850 places* (Milhaud, 2007), et qui a expérimenté un partenariat avec le secteur privé pour un ensemble de services : maintenance, restauration, travail et formation professionnelle. Pour une analyse de cette « privatisation », voir les analyses de Grégory Salle (2010, à paraître).

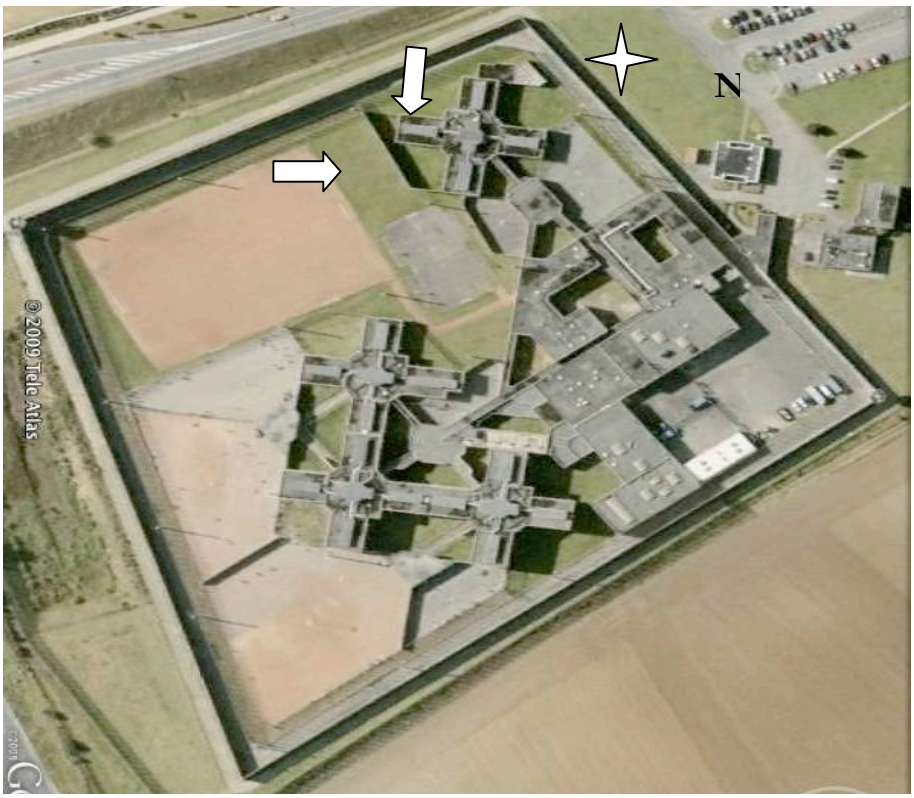
Cette relative confusion entre le quartier spécifiquement dédié aux mineurs et le reste de la détention adulte se retrouve dans le fonctionnement des équipes d'enseignants et de soin. L'équipe d'enseignants est en effet dirigée par un responsable local de l'enseignement chargé de la gestion des cours sur l'ensemble de la maison d'arrêt, tandis que sur les cinq professeurs qui interviennent ponctuellement au sein du QM, un seul y est affecté en permanence. Enfin, l'équipe de l'UCSA intervient sur l'ensemble de la maison d'arrêt, seule une psychologue étant spécifiquement affectée au QM.

L'équipe de la PJJ, quant à elle, intervient dans le cadre d'une « mission éducative en maison d'arrêt », qui est l'une des missions, parmi d'autres, d'un centre de milieu ouvert d'une ville voisine du QM. Elle est composée, à sa tête, d'une jeune directrice, qui assure donc la direction du centre de milieu ouvert, et qui n'intervient que ponctuellement au sein du QM, le plus souvent pour des réunions ou autres commissions pluridisciplinaires ; ainsi que d'un chef de service affecté à la MEMA. Ancien dans la profession (arrivé à la PJJ en 1975), il est donc chargé de faire le lien entre l'équipe de terrain et la direction, à l'extérieur. Les éducateurs de terrain, quant à eux, sont au nombre de six, et travaillent tous quotidiennement de 9h à 17h. Du point de vue de l'ancienneté, l'équipe est relativement mixte. En effet, si trois éducateurs occupent au QM leur premier poste (deux depuis quelques semaines au moment de notre observation, l'autre depuis deux ans), les trois autres ont, pour deux d'entre eux, dix années d'expérience à la PJJ, et neuf années pour la dernière. Bien que l'équipe soit composée d'une majorité d'éducateurs titulaires (seule une éducatrice est contractuelle), elle connaît un fort turn-over. Le projet de service du CAE indique notamment que « *à l'inverse de l'équipe de milieu ouvert, celle de la MEMA connaît des renouvellements importants chaque année depuis sa création : ainsi, entre 2007 et 2008, les trois quarts de l'équipe ont été renouvelés* ». Ainsi, en quatre années de fonctionnement, 16 éducateurs ont travaillé au sein de ce service, et un seul, aujourd'hui, a connu l'ouverture du service.

Le bâtiment dans lequel sont enfermés les jeunes détenus de la maison d'arrêt de X est composé de quatre ailes de détention (Est, Ouest, Nord, Sud), chacune d'entre elles, organisée sur deux étages, comportant vingt cellules. Les mineurs sont détenus dans deux de ces ailes (Est, Nord), au sein des deux autres étant détenus les majeurs qui travaillent à la maison d'arrêt : « *ce sont les plus tranquilles, en tout cas ceux qui nous causent le moins de soucis* », explique le directeur adjoint de la maison d'arrêt, par ailleurs responsable du « quartier mineurs », comme pour désamorcer toute critique d'une proximité entre mineurs et majeurs détenus, à l'heure où celle-ci est bannie, de fait, dans l'ouverture récente des établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM). Les différentes ailes sont disposées en étoile, au cœur de laquelle se situe, au sein d'un large espace circulaire, le poste du surveillant chargé de l'ouverture, à distance, des différentes portes du bâtiment (celui que l'on appelle le « PIC »). Les deux ailes du quartier pour mineurs sont l'objet d'un investissement différencié par les surveillants spécialisés dans la détention des mineurs, autrement appelés « agents mineurs ». Nous verrons en effet que la gestion quotidienne de la détention est, notamment, une gestion de l'espace de détention.

Plan de la maison d'arrêt

Les deux ailes du quartier mineurs sont indiquées par des flèches blanches.



1/ L'arrivée en prison. Du choc à l'apprentissage

Pour les jeunes que nous avons rencontrés, le passage par la « case prison » n'est jamais anodin. Chacun des jeunes décrit l'arrivée en prison, ou les heures qui la précèdent, comme un « choc », caractéristique du passage dans un monde inconnu et souvent fantasmé, présent, une grande majorité du temps, comme l'horizon probable d'une carrière délinquante plus ou moins entamée. Ainsi que le souligne Gilles Chantraine dans une précédente étude consacrée aux trajectoires d'enfermement de jeunes détenus au sein de quartiers mineurs, « le rapport général à l'enfermement qui recouvre le plus grand nombre d'expériences, est marqué du sceau de l'inéluctabilité », la narration mettant alors en valeur un « effet de destin »[140] :

> « Moi je m'imaginais pas la prison… je m'imaginais pas… Comment on peut imaginer un truc pareil… Après, je me disais un jour ou l'autre ça va finir par arriver. Mais après même si tu te dis je m'y attendais, tu t'y attends pas. » (Sophiane, 17 ans, détenu)

[140] Gilles Chantraine (2008) précise les différentes modalités de « l'inéluctabilité », selon que le destin soit vécu comme « individuel », « collectif » ou « familial ».

Certains jeunes racontent, quant à eux, qu'ils voulaient voir « *comment c'était* », traduisant la force de l'imaginaire collectif sur la prison :

> « Maintenant je veux pas te mentir mais quand ils m'ont attrapé on dirait que je voulais voir un peu comment c'était la prison, ça m'intriguait tu vois. » (Omar, 17 ans, détenu)

> « Je m'attendais pas à la prison. Mais bon d'un côté j'étais content, je me disais "oula c'est comme l'Amérique" je sais pas c'est quoi, je sais pas comment c'est, si c'est les majeurs avec les mineurs, moi j'en avais aucune idée. Je me disais "putain j'arrive en prison, truc de ouf'. » (Medhi, 17 ans, détenu)

Medhi, catalogué « cas thérapeutique »

Incarcéré pour la troisième fois, M.L. appréciait, durant l'entretien, mettre en avant son passé et raconter « *toutes les conneries* » qu'il a faites. Né en Algérie mais de nationalité française, M.L. a grandi dans le Nord de la France et est arrivé en banlieue parisienne à l'âge de 12 ans. C'est ici qu'il a commencé ses « *conneries* ». Il a arrêté l'école en CM2, et porte un regard presque désabusé sur l'institution scolaire : « *Ça sert à rien. Y'en a ils ont bac+5 ils ont même pas de taf. Alors moi je vais avoir quoi ? Rien. Faut compter sur soi* ». Initié par son frère au vol de scooter, il raconte une progression de ses délits, qui ont commencé avec des « *petits vols* » et des « *rackets* », pour évoluer vers des « *vols de voiture* », notamment des « *car jacking* », puis des vols chez le concessionnaire, qui l'ont mené en détention, une première fois, à l'âge de 16 ans. Suivi par un service éducatif de milieu ouvert depuis ses 13 ans et relevant, selon son éducateur, d'une « problématique thérapeutique », il a néanmoins peu fréquenté les foyers, si ce n'est un Centre éducatif fermé (CEF), près de Marseille, pendant deux mois, et un Institut éducatif, thérapeutique et pédagogique (ITEP), à la frontière belge, dont il est parti au bout d'une semaine : « *Là-bas en fait y'avait que des débiles, alors qu'ils disent genre c'est adapté pour moi ; vas-y, au bout d'une semaine j'ai pété les plombs dans ma tête, je me suis battu avec un éducateur et ils m'ont fait partir* ». Même s'il dit apprécier le travail des éducateurs quand ils « *font le boulot à [s]a place* » et l'aident pour « *trouver un stage* », il explique préférer la détention aux solutions éducatives de placement, en raison de l'éloignement que ces dernières imposent le plus souvent. Incarcéré en mandat de dépôt depuis trois semaines, il craint « *prendre une grosse peine, genre 3 ou 9 mois* », mais espère sortir pour « *s'inscrire à la boîte d'Intérim* ».

Les premiers pas en maison d'arrêt sont décrits par les jeunes comme une découverte douloureuse. La découverte d'un monde impersonnel et inconnu, que peu de jeunes s'imaginaient comme tel, s'accompagne d'une peur, voire d'une angoisse incontrôlée, caractéristique de ce que certains auteurs ont nommé le « choc carcéral »[141] :

> « Ha franchement, quand on m'a dit "direction la prison" au début ça allait, et petit à petit j'ai pété un câble, je tombais de haut… de très haut… ça fait mal… Plus je passais des sas plus je devenais fou. Je craquais, heureusement ils m'ont mis en cellule avec un mec il m'a expliqué comment ça se passe tout ça, ha ouais c'était chaud, je croyais que j'allais exploser je voyais que le visage de ma mère dans un vide comme ça. C'était un truc de ouf'. » (Sophiane, 17 ans, détenu)

> « Ça fait bizarre. D'abord j'ai vu le pic, les "tac tac tac", ça fait bizarre, les sas d'entrée et tout, et ça m'a fait trop bizarre… après en cellule, j'ai vu les toilettes ça m'a fait trop bizarre, c'est sale, après c'est petit, y'avait les barreaux. Moi, je te jure, rien que ça j'avais complètement oublié les barreaux. » (Omar, 17 ans, détenu)

[141] Voir, en particulier, l'ouvrage des psychologues Dominique Lhuilier et Aldona Lemiszewska (2001).

Le fantasme exercé par le milieu carcéral sur chacun de ces jeunes peut même conduire certains d'entre eux à raconter leur arrivée comme moins difficile que ce qu'ils imaginaient :

> « Nan, je trouve que… je croyais c'était pire, je croyais que c'était dur un truc de ouf, je vais me couper les veines vas-y, un truc de malade. Mais en fait c'est vite fait c'est normal. T'as un petit choc, tu te dis houlà je vais voir personne tout ce temps, mais bon… » (Moussa, 17 ans, détenu)

Ainsi, les premières peurs s'estompent assez vite, selon chacun des jeunes interrogés. S'ils expliquent qu'il leur arrive de « *péter les plombs* », d'« *être énervés* » voire de se trouver « *moins bien* » ou « *tristes* », ils racontent également le processus d'apprentissage dans lequel ils sont pris les premières semaines, et qui les fait s'accommoder au système carcéral[142] :

> « Ouais, au fur et à mesure des jours, de toute façon t'apprends vite. En une semaine vas-y tu connais tout par cœur, après c'est fini.
> — *Et t'apprends quoi ?*
> — (rire) bah, je sais pas, déjà moi j'ai cru en prison on mangeait tous ensemble, je sais pas dans une salle, j'imaginais que c'était comme ça, mais après voilà t'apprends. Moi, quand j'étais dehors je croyais c'était autrement. » (Moussa, 17 ans, détenu)

> « Franchement la prison au bout de deux semaines, trois semaines, ça y est c'est chez nous. On oublie la réalité de dehors. Après c'est comme si qu'on avait grandi ici. » (Sophiane, 17 ans, détenu)

> « Là ça me fait plus rien. La première fois ça fait un petit choc.
> — *T'as eu peur la première fois ?*
> — La première fois ouais. Tu sais pas comment c'est dans la cellule, tu sais pas si t'es tout seul ou à plusieurs. Et après t'es tout seul, t'es bien. Tu connais, tu sais comment ça va être, t'es chez toi. » (Medhi, 17 ans, détenu)

Cet envahissement de la personnalité de l'individu par la réalité de l'institution qui le reçoit et le modèle est l'un des traits saillants repérés par Erving Goffman (1968 [1961]) dans sa description des institutions totalitaires. Si les techniques de mortification du « moi » qu'il décrit sont atténuées par un certain nombre de traits caractéristiques de la détention pour mineurs, sur lesquels nous reviendrons, les techniques de conformité à l'ordre carcéral empruntent une large part à la logique, décrite par Goffman, de l'accessibilité désespérée (parfois désespérante) à des actions qui, à l'extérieur, n'auraient pas exigé d'efforts si importants pour être accomplies : fumer une cigarette, acte interdit dans le régime réglementaire de l'enfermement des mineurs, mais également obtenir un balai, jouer au football, ou tout simplement se dégourdir les jambes en marchant sur plus de 10 mètres de long. Cependant, la particularité des prisons pour mineurs est de promouvoir le rôle du personnel éducatif dans le quotidien de la détention, afin d'appréhender l'incarcération des mineurs dans le cadre de la trajectoire singulière du jeune, trajectoire de vie et trajectoire socio-pénale. Les éducateurs, fidèles au principe d'une justice qui se doit, pour les mineurs, d'être éducative plus que répressive, se trouvent dans une position singulière au sein du quartier mineurs, laissant aux surveillants le

[142] Ce processus d'accommodation au système carcéral est notamment mis en lumière par Gilles Chantraine (2004) dans ses analyses biographiques de détenus en maison d'arrêt.

soin d'assurer le maintien de l'ordre au quotidien, tout en essayant de défendre leur propre conception du traitement judiciaire des jeunes délinquants. Cependant, plutôt que d'opposer frontalement production de l'ordre et traitement éducatif, comme si les deux tâches faisaient partie du domaine réservé des surveillants et des éducateurs, il faudra montrer comment ces deux impératifs se combinent, parfois entrent en tension, relevant non seulement des logiques différentielles entre surveillants et éducateurs, mais également une hétérogénéité interne aux deux groupes professionnels.

2/ Y être sans y être. La problématique intervention des éducateurs en détention

2.1 De l'ouverture d'une mission éducative en détention au recrutement du personnel, examen du malaise de la PJJ à intervenir en maison d'arrêt

C'est à la fin des années 1970 que les derniers éducateurs de l'Éducation surveillée (devenue, en 1990, Protection judiciaire de la jeunesse) ont quitté les enceintes pénitentiaires de Fresnes, de Saint-Paul à Lyon et des Beaumettes à Marseille, où ils travaillaient depuis 1958 dans le cadre de « Centres spéciaux d'observation de l'Éducation surveillée ». Tandis qu'ils rencontraient un franc succès auprès des magistrats, qui y voyaient l'occasion d'allier mission éducative et garantie de présentation, pour les mineurs prévenus, une série d'études, dès la fin des années 1960, concluent à l'inefficacité d'un dispositif qui se trouve être un « échec éducatif »[143]. Déjà en pleine croissance dès la fin des années 1950, l'éthos propre aux professionnels de la justice des mineurs, selon lequel « *l'action éducative pour les plus jeunes nécessite du temps, des zones de liberté, elle n'est pas conciliable avec le milieu fermé* »[144], s'affermit à la fin des années 1970 : les prises en charge en « milieu ouvert » deviennent le véritable « modèle de référence »[145]. En 1992, une « note sur les centres fermés » rédigée par la direction de la PJJ[146] explique que « *depuis 1978, une doctrine très majoritaire a fermement écarté la possibilité d'un retour à des prises en charge dans le cadre d'établissement fermés* », et insiste sur la nécessité de réduire le recours à la détention provisoire, afin d'écarter « *les logiques d'enfermement et de concentration des cas lourds* » et de promouvoir une « *prise en charge des mineurs délinquants hors des cadres fermés faisant appel à la contrainte physique* » (*Ibid.*).

C'est un double combat, politique (qu'est-ce qu'un mineur délinquant et quelles sont les meilleures manières de le traiter ?) et professionnel (relatif à l'investissement de dispositifs indépendants de l'AP), qui est au fondement de la vague de protestations qui, à la PJJ, a

143 Yvorel (2000) ; voir également Mucchielli (2005).
144 Ainsi qu'il est précisé dans un rapport daté de 1974, rédigé par Henri Molinès, alors président du tribunal pour enfants de Paris. Cité par Jacques Bourquin, juin 2002, « Le fantôme des maisons de redressement », *Le monde diplomatique*, p. 3.
145 Jurmand (2007).
146 Archives de Fontainebleau (CAC), réf. 19950318, art. 8.

accompagné, dès 2002, le projet d'ouverture des EPM et de retour des éducateurs au sein des maisons d'arrêt : « *ça a fait l'effet d'une bombe* », explique ainsi le chef de service de la « mission éducative en maison d'arrêt » (MEMA), structure administrative dépendant d'un « Centre d'action éducative » (CAE) de « milieu ouvert », qui encadre l'intervention continue des éducateurs auprès des mineurs détenus. Cependant, ce retour de la PJJ en détention doit être pensé au regard d'un mouvement plus vaste de réorganisation de fond du secteur de la protection de l'enfance, la PJJ passant progressivement d'une administration de l'enfance en danger, fondée sur la continuité des prises en charge au titre du droit civil et des prises en charge au titre du droit pénal, à une gestion de la dangerosité de l'enfance délinquante, fondée sur un recentrage des missions de la PJJ sur les jeunes délinquants, et sur un recours accru aux possibilités d'enfermement, carcéral ou non (CEF, CER, etc.). C'est ce dont rend compte un éducateur de la MEMA en entretien :

> « Pendant 10 ans j'ai vu un chamboulement mais énorme, franchement, pendant mon passage en hébergement et en milieu ouvert j'avais des mesures éducatives au civil, tu sais pour des jeunes avec des difficultés d'ordre familial et social, et là on assiste à un recentrage sur le pénal, je l'ai remarqué depuis 2005-2006, on commence à nous dire "vous n'aurez plus de mesures civiles, elles seront au Conseil Général"… On nous a dit "vous vous occuperez uniquement du pénal", ça on l'a ressenti. Et c'est aussi pour ça que je me suis dit que c'était pas mal de venir travailler ici, parce que j'avais beaucoup de magistrats qui me demandaient comment on fait un aménagement de peines pour des jeunes, on parlait de peines avant jugement, et moi on me demandait ça en audience et je me disais "merde, c'est quoi ce truc-là ?". J'ai fait une formation d'une semaine à Nancy, ou j'ai un peu plus approfondi mes connaissances dans ce domaine-là des aménagements de peines et tout ça, et après j'ai muté ici en détention… » (Hocine, éducateur)

Ainsi, c'est l'ensemble de la philosophie de l'action éducative qui dominait jusqu'alors au sein de la PJJ qui s'est progressivement trouvée remaniée. Devenu éducateur en 1975, proche des mouvements militants de la jeunesse ouvrière chrétienne et des prêtres ouvriers, René, le chef de service de la MEMA, nous explique être un adepte des méthodes dites de « *prise en charge globale* », apparues dans les années 1980, au niveau local, et qui combinaient, au sein d'une même structure organisationnelle, les méthodes de prise en charge en milieu ouvert, en foyer ouvert et en semi-autonomie (qui fonctionne par la location, à destination des délinquants, de studios autonomes), les jeunes pouvant passer de l'une à l'autre sur une simple signature du juge, après évaluation de l'équipe éducative. Nostalgique de ce type de possibilités éducatives, il explique se sentir « *éthiquement proche des mouvements qui sont anti-contention ou éloignement des mineurs de leur milieu naturel* », avant de raconter qu'il a été placé à ce poste de chef de service de la MEMA presque contre son gré, même s'il a « *pleinement investi [son] poste* » :

> [Après avoir passé le concours de directeur de la PJJ, René refuse finalement de prendre son poste, en raison, raconte-t-il, des orientations par trop « gestionnaires » de la PJJ, qui éloigne la justice des mineurs de son « idéal éducatif »]
> — « Quand on a eu quelques informations sur la LOLF, j'ai pigé ce que serait le futur cadre à la PJJ (rire), et on est en plein plein plein dedans depuis 2008, restructurations, pertes d'emplois, etc. ».
> [Son poste de chef de service ayant été supprimé, il a dû alors négocier plusieurs mois avec son administration pour redevenir chef de service. Il a alors accepté, presque contre son gré, un poste de chef de service au sein d'un « service éducatif auprès du tribunal » (SEAT), avant

de repartir, direction la MEMA. René explique cependant que c'est également « par curiosité » qu'il a investi son poste en 2005, adoptant alors une position réaliste]
— « Je me sentais proche des positions des collègues et des mouvements syndicaux, mais en même temps je suis toujours un peu dépositionné moi-même. C'est-à-dire qu'on peut avoir des convictions, mais je me dis une fois que les textes ont été pondus, il va bien falloir habiller les dispositifs de la façon la plus adaptée possible. » (René, chef de service PJJ)

Parmi les six éducateurs qui travaillent aujourd'hui à la MEMA, deux affirment avoir choisi ce poste « *par motivation* ». Les autres, plus sceptiques au départ, expliquent avoir choisi ce poste par curiosité, pour l'un d'entre eux, ou sans conviction particulière, pour un autre, voire par contrainte, pour deux d'entre eux, puisque, comme nous le verrons plus loin, lors des mutations, les postes de la MEMA sont fléchés comme des postes de « milieu ouvert » (dont la MEMA dépend administrativement). Ces quatre éducateurs adoptent cette position réaliste, expliquant être *a priori* opposés à l'enfermement des mineurs :

« Ha, mais moi je suis pas pour l'incarcération des jeunes (rire). À la base pour moi c'est… mais je dis bah c'est un fait y'a des jeunes en prison, même un majeur un détenu la dernière fois il nous disait "mais heureusement que y'a des éducateurs pour les jeunes", et moi je me dis ouais, à partir du moment ou on incarcère les jeunes, autant qu'il y ait des éducateurs, parce que bon je me demande comment ça serait… après je dis pas qu'on est leur principal pilier ou quoi, mais je pense qu'ils savent qu'ils sont pas totalement laissés de côté et oubliés, qu'on est là pour que leur juge les oublie pas, que ça avance. Parce que ouais, à la base, je suis vraiment pas du tout pour l'incarcération des mineurs, mais voilà ça existe, ça existe, donc faut bien qu'il y en ait qui travaillent avec eux. » (Chloé, éducatrice)

« C'est vrai que c'est un peu ambivalent comme position, même moi je me dis "mais t'es pas un peu bizarre, tu dis que t'es contre l'enfermement", et après tu dis "allons voir sur place comment c'est". En fait moi j'ai eu un peu l'idée "ne pas mourir bête", "allons voir ce qu'il s'y passe", parce que bon, y'avait beaucoup de préjugés et de fantasmes sur ce que peut faire un éducateur en détention, et je me demandais qu'est-ce qu'on peut apporter aux gamins incarcérés. C'est aussi pour ça que je suis venu. » (Hocine, éducateur)

Ces prises de position expliquent notamment les difficultés qu'a rencontrées l'équipe de « milieu ouvert » chargée de mettre en place la mission, quand il s'est agi d'habiller le nouveau dispositif, il y a cinq ans. L'actuelle directrice du CAE en charge de la MEMA, présente depuis 2007, raconte l'opposition « *farouche* » de l'équipe préexistante du CAE, en premier lieu de l'ancien directeur, lors de l'ouverture de la mission, en 2005. Ainsi, explique-t-elle, plusieurs formules ont été tentées, notamment l'idée que les agents en charge du suivi des jeunes en « milieu ouvert », après une augmentation des effectifs, puisse, « *de temps en temps, intervenir en détention* », avant de s'aviser pour mettre en place le principe d'une intervention « *continue* » en détention. De ce fait, quatre éducateurs sur les cinq qui étaient présents à l'ouverture de la MEMA étaient des sortants de concours, et n'avaient pas choisi ce poste. Le dernier, toujours présent aujourd'hui, était déjà éducateur au sein d'une autre maison d'arrêt. Devant venir travailler dans le département, pour des raisons familiales, il explique la facilité avec laquelle il a pu obtenir le poste :

« Pour être sûr d'obtenir ma mutation, j'ai demandé la MEMA […] Il n'y avait aucune demande (rire). Moi, ça allait, bon ça correspondait à ma vie personnelle et puis j'avais vu en un an que finalement le travail en détention c'était pas si terrible que ça, quand on passait au-dessus des fantasmes qu'on se fait quand on est à l'extérieur. » (Kader, éducateur)

Si chaque éducateur intervenant en détention explique que « *l'on s'y fait* » et que l'on découvre « *des possibilités inattendues* », les plus réticents, au départ, étaient les éducateurs extérieurs, en particulier les éducateurs de milieu ouvert, avec qui les éducateurs de la MEMA sont en contact permanent, pour le suivi des jeunes détenus. Cependant, comme l'explique, de façon presque cynique, un directeur départemental de la PJJ, « *ça commence à faire son chemin* », faisant alors le lien avec les multiples évolutions qu'a connues la PJJ depuis une dizaine d'années (ouverture de Centres de placement immédiat en 2001, ouverture des Centres éducatifs fermés en 2002), qui sont finalement « *rentrées dans les mœurs* ». Ainsi, les éducateurs qui interviennent en MEMA notent, petit à petit, une normalisation de leurs relations avec les éducateurs extérieurs, notamment les éducateurs de « milieu ouvert », souvent plus vieux et plus anciens dans l'institution :

> « Après, c'est très partagé, mais je sais qu'on parle beaucoup avec les éducateurs de milieu ouvert, et tu verras même au milieu ouvert à force d'avoir bataillé, avant c'était rare qu'un éducateur de milieu ouvert rentre en détention, ils allaient au parloir avocat, et ils aimaient pas venir faire leurs entretiens ici... Et moi la première année j'avais l'impression qu'on devait toujours batailler avec eux (...) Donc je leur disais à partir du moment où y'a des gamins en détention, je vois pas pourquoi y'aurait pas d'éducateurs en détention. Après c'est une position hein. Et pour beaucoup leur position n'a pas changé, mais franchement on a réussi à en faire venir pas mal. On a même réussi à faire venir au quartier disciplinaire, c'est pour dire, y'a eu une évolution dans les mentalités. Ils ont commencé à reconnaître notre travail parce qu'avant si tu veux, même au niveau des rapports, ils nous demandaient nos notes, et nous, quand on leur demandait, ils voulaient pas les envoyer… Comme si on faisait pas partie de la PJJ, ils disaient "c'est confidentiel".
> — *C'est arrivé ça ?*
> — Ha oui oui oui. Au tout départ oui. Au départ c'était "ok tu veux pas envoyer tes notes, j'envoie pas les miennes". Du coup on a dû batailler, on avait l'impression de pas être reconnu comme éducateurs, de pas être reconnu comme quoi un travail éducatif peut être fait ici en détention. C'était limite "toi tu t'occupes seulement de ce qui se passe en détention, comment ça va le quotidien, mais pas du projet de sortie". Alors franchement nous on disait "holà on est pas des baby-sitters pour voir si ils se sont bien brossé les dents, etc.". En plus c'est nous qui les voyons au quotidien, et donc c'était nous qui les voyions au quotidien et c'est à nous à qui ils demandaient où en étaient leurs projets, et qu'on se voyait mal leur répondre "non bah, il faut attendre une fois par mois que ton éducateur de milieu ouvert vienne". Donc à force de batailler et de batailler, bah avec certains c'est toujours des têtes de lard, mais avec d'autres ça va, ils viennent une fois tous les 15 jours, y'a échange de notes, parce que y'a une époque franchement, c'était le néant. » (Sabrina, éducatrice)

Du fait de cette réticence générale des personnels de la PJJ à intervenir en détention, c'est le recrutement qui s'est avéré délicat. À l'échelle de la PJJ dans son ensemble, se met ainsi en place un processus de délégation du « sale boulot », de ce que Hughes a nommé une « division morale du travail »[147], selon les structures organisationnelles dans lesquelles interviennent les éducateurs (Sallée, 2010). Les éducateurs intervenant en détention (établissement pénitentiaire pour mineurs comme quartiers mineurs) ont donc en moyenne moins d'expérience à la PJJ et sont, plus que la moyenne, « contractuels », autrement dit, titulaires de contrats courts et renouvelables (ou non) chaque année, contrairement à leurs collègues « titulaires »,

[147] Voir l'ensemble des textes traduits et présentés par Jean-Michel Chapoulie (Hughes, 1996).

fonctionnaires de catégorie B, titulaires du concours d'entrée à la PJJ et bénéficiaires d'une formation interne, dispensée par la PJJ à ses nouvelles recrues. Selon le « bilan social 2008 » de la direction de la PJJ, le degré d'ancienneté des éducateurs titulaires et des chefs de service de la PJJ va décroissant entre les services de milieu ouvert, dont la moyenne d'ancienneté est de 15 ans et 11 mois, les services de placement (des foyers ouverts aux centres fermés), dont la moyenne d'ancienneté est de 10 ans et 5 mois, et les services de détention, dont la moyenne d'ancienneté est de 6 ans et 5 mois. Pour ce qui est de la seconde variable, le taux de contractuels, celui-ci est de 8,5% au sein des services de milieu ouvert, de 25,6% en services de placement, et de 37,68% en détention. Ces difficultés de recrutement ont directement touché la MEMA que nous avons observée, le taux de remplacement des éducateurs (ce que l'on appelle le *turn over*) étant particulièrement élevé au sein de la mission. Le projet de service du CAE indique notamment que « *à l'inverse de l'équipe de milieu ouvert, celle de la MEMA connaît des renouvellements importants chaque année depuis sa création : ainsi, entre 2007 et 2008, les trois quarts de l'équipe ont été renouvelés* ». Ainsi, en quatre années de fonctionnement, 16 éducateurs ont travaillé au sein de ce service, et un seul, aujourd'hui, a connu l'ouverture du service. Témoin de ces difficultés à recruter, il arrive que les éducateurs de la MEMA prennent leur poste, le premier jour, en pensant qu'ils vont travailler au sein d'un service de milieu ouvert. Deux éducateurs, sur les six que compte l'équipe, sont dans cette situation. C'est le cas de l'éducateur le plus ancien, Kader, quand il a pris son poste dans la maison d'arrêt Y, avant de demander sa mutation ici, mais également de l'éducateur le plus récent, Cyril, arrivé il y a trois mois :

> « La première journée j'étais très déçu quoi. Pour moi c'était milieu ouvert, j'en avais fait pendant 4 mois quand j'étais contractuel, j'avais adoré, j'étais à fond dedans, en plus j'avais préparé pendant août avant d'arriver, j'avais bossé toutes les mesures que je ne connaissais pas, théoriquement quoi, je m'étais renseigné auprès de mes collègues, j'avais même passé un peu de temps avec les collègues du milieu ouvert, voilà pour arriver un peu préparé (…).
> — *Et tu avais pas le choix, c'était maison d'arrêt…*
> — Voilà. » (Cyril, éducateur)

Ainsi, l'intervention des éducateurs en maison d'arrêt a été délicate à mettre en place. L'histoire de la profession d'éducateur fait de l'espace de détention un lieu extrême, à n'utiliser qu'en « *dernier recours* », voire un lieu néfaste, à n'utiliser sous aucun prétexte. En étudiant le travail des éducateurs de la PJJ en détention, nous nous trouvons donc aux frontières de la profession, à un point où l'identité éducative ne va plus de soi, où la proximité avec l'impératif sécuritaire de l'ordre carcéral implique, en permanence, de justifier la présence de personnels qui font du travail éducatif leur mission première[148]. En étudiant le travail concret des éducateurs en maison d'arrêt et le système de justifications qui l'accompagne, nous pourrons ainsi observer, en pointant du doigt les difficultés auxquelles ils se trouvent confrontés au quotidien, interrogeant la possibilité même d'éduquer en prison, la manière dont l'éthos de ces professionnels, *a priori* opposé à l'enfermement des mineurs, se transforme pour s'adapter à

[148] On se trouve à un endroit idéal pour étudier ce que Andrew Abbott (1988) a nommé des « conflits de juridictions », autrement dit des conflits sur le contrôle des frontières d'un problème (ici le traitement de la délinquance des mineurs).

cette réalité dont nous avons pourtant montré la violence qu'elle contient. Il faudra donc autant nous intéresser à ce que les éducateurs font à la détention et aux jeunes détenus, mais également à ce que la détention fait aux éducateurs, et à la PJJ dans son ensemble.

2.2 Une tension permanente entre « l'intérieur » et « l'extérieur » de la prison

Après plusieurs journées passées avec chacune des deux équipes, les surveillants et les éducateurs, le constat est apparu clairement que les surveillants sont plus virulents avec les éducateurs que ces derniers ne le sont avec les premiers. S'ils reconnaissent des divergences et des blocages « *inévitables* », selon le mot d'une éducatrice, et malgré leur opposition à certaines pratiques du personnel pénitentiaire (en particulier la différenciation des deux ailes de détention), ils donnent plutôt l'impression de considérer la réalité carcérale comme un fait sur lequel ils n'ont que peu de prise. Cela peut s'expliquer par le fait que les éducateurs sont « *invités* », fut-ce à contrecœur par certains surveillants, à travailler sur un terrain qui n'est pas le leur. Pour le dire autrement, les éducateurs ne sont pas chez eux. Et l'une des particularités de leur intervention auprès des jeunes détenus est qu'ils ne souhaitent pas, afin d'éviter toute « *confusion des rôles* », que cela devienne chez eux, pour que la prison ne ressemble pas à un foyer et que la peine de prison fasse sens pour les jeunes.

L'une des préoccupations quotidiennes de l'équipe éducative est donc de construire et de défendre une position d'extériorité au sein de la maison d'arrêt. L'impossibilité d'y être sans y être donne cependant lieu à une tension permanente entre *l'extérieur* et *l'intérieur*, entre ce qui se passe *entre les murs* et ce qui se passe *au-delà*. Cette tension se manifeste non seulement dans les relations qu'entretiennent les éducateurs et les surveillants, mais entre également dans les débats quotidiens entre les éducateurs eux-mêmes. Ces tensions quotidiennes révèlent des manières différentes de penser et de mettre en œuvre le travail éducatif à destination des jeunes détenus, mais aussi, par l'intermédiaire d'une réflexion sur les manières de la traiter, des représentations différentes de la délinquance juvénile. L'examen de plusieurs caractéristiques à travers desquelles les éducateurs entendent maintenir une position d'extériorité à la maison d'arrêt nous permettra de relever le caractère problématique de leur intervention en détention tout en introduisant aux dissensions qui agitent l'équipe d'éducateurs et révèlent des divisions plus profondes au sein de la PJJ dans son ensemble. Tout d'abord, les éducateurs de la PJJ interviennent dans un cadre administratif particulier : leur hiérarchie directe (chef de service et directeur de service) exerce en dehors de la maison d'arrêt. Les éducateurs de la PJJ interviennent au quartier mineurs dans le cadre d'une « mission éducative en maison d'arrêt » (MEMA), qui est l'une des missions, parmi d'autres, d'un service de prise en charge de jeunes délinquants en « milieu ouvert ». Si le collectif d'éducateurs de la MEMA est distinct de celui qui exerce les missions de milieu ouvert, il travaille sous l'autorité hiérarchique du responsable du centre de « milieu ouvert ». C'est donc la tête à l'extérieur que l'équipe éducative intervient quotidiennement entre les murs de la prison. Pour nombre d'acteurs de la PJJ, cet aspect est primordial d'un point de vue symbolique :

« C'est primordial. On est en détention mais bon, rien que de pouvoir aller à l'annexe [il s'agit des locaux de la MEMA situés dans une ville voisine de celle de la maison d'arrêt], ou même, de savoir qu'on peut y aller quand on veut pour bosser… pfff… ça fait du bien ouais. » (Alexandre, éducateur)

[Tandis que Kader évoque la particularité du cadre carcéral, nous en venons à évoquer les effets de ce cadre sur les pratiques éducatives.]
— « *De quelle manière ça peut avoir un effet, le fait, comme tu le dis, que vous soyez enfermés avec les jeunes ?*
— Bah, en fait on peut être totalement déconnecté de la réalité externe. On peut prendre le laboratoire "détention" et ce qui s'y passe comme une vérité absolue, et carrément oublier de circonstancier les choses, voilà, et se prendre au jeu soi-même. Et ça c'est dangereux, vraiment dangereux. Il faut toujours puiser ses sources à l'extérieur, quand on rentre voilà on… on annonce son numéro à l'entrée, c'est écrit dans un registre, on prend une clef, déjà quelque part on laisse une part de son identité à l'extérieur… ensuite on passe pas mal de portes pour aller en détention, et plus on s'y engouffre, plus on devient quelqu'un d'autre, car il va falloir s'adapter au cadre carcéral.
— *Et du coup c'est important d'avoir ces locaux de la MEMA à l'extérieur ?*
— Ha mais c'est primordial, primordial. Symboliquement… on ne pourrait pas sinon. C'est très important ». (Kader, éducateur)

C'est en effet l'identité même de cette administration créée au lendemain de la Seconde Guerre mondiale en s'émancipant de l'Administration pénitentiaire, qui serait menacée si les éducateurs répondaient aux ordres de la hiérarchie pénitentiaire. De plus, c'est la culture commune et le ferment cognitif des éducateurs de la PJJ, dont l'éthos s'est affermi, dès les années 1970, en référence à une conception de l'action éducative fondée sur le maintien du jeune dans son « *milieu naturel* » et le refus, dès que possible, de l'éloignement et de l'enfermement, qui se trouve menacé dans leur intervention quotidienne en détention. En se trouvant ainsi rattachés à un centre de milieu ouvert, ils peuvent continuer de penser le passage d'un jeune en prison comme un « *cas limite* » ou une « *exception* », et leur travail en ce lieu comme une « *dernière chance* » et un « *moindre mal* » pour les jeunes dont ils ont la charge. Nous verrons cependant que l'éventail des conceptions de l'action éducative s'élargit à mesure que les lieux de pratiques se diversifient, l'éthos professionnel des éducateurs se trouvant nécessairement discuté, controversé, voire modifié et déplacé. Au fond, ce sont les frontières du métier d'éducateur qui se trouvent être l'objet de déplacements : controversées par les surveillants, elles subissent une mise à l'épreuve au quotidien, dont l'analyse nous permettra de prendre la mesure des évolutions de la justice des mineurs dans son ensemble.

Ainsi, une large partie du travail des éducateurs de la PJJ, au quotidien, est d'approcher le jeune détenu par-delà les murs, en travaillant d'une part en amont de son incarcération, sur son histoire personnelle et sa trajectoire socio-pénale ; d'autre part, en aval de son incarcération, sur ses possibilités de réinsertion et de construction d'un avenir « honnête ». Ce travail orienté vers l'extérieur de la maison d'arrêt se reflète, au sein du projet de service de la MEMA, dans la présence, est-il mentionné, d'une « *adjointe administrative à mi-temps* », qui travaille dans les locaux du service de milieu ouvert, « *lesquels permettent l'accueil des familles et de tous les partenaires institutionnels ou associatifs* ». Cette insistance sur le regard extra-carcéral que porte la PJJ sur les jeunes détenus n'empêche pas que les éducateurs recrutés dans le cadre de la MEMA passent la majeure partie de leur temps au sein de la maison d'arrêt. Seuls la « *réunion*

PJJ » hebdomadaire, qui se déroule dans les locaux du centre de milieu ouvert, les quelques visites au domicile des parents de jeunes détenus, les quelques moments où les éducateurs décident d'aller rédiger leurs rapports « *à l'annexe* », ou les diverses réunions de synthèse avec des partenaires institutionnels extérieurs, les font sortir de leur lieu de travail quotidien. Ainsi, leur travail entraîne une tension entre l'intérieur et l'extérieur de la détention : d'un côté, les effets centripètes de la détention, monde doté de caractéristiques structurelles propres, qui se déclinent en règles (formelles ou informelles) auxquelles personne ne peut se soustraire ; de l'autre, la nécessité de garder « *un pied à l'extérieur* », pour reprendre l'expression d'un éducateur de la MEMA.

Au sein de la maison d'arrêt, les éducateurs disposent de deux bureaux, dont l'utilisation quotidienne est significative de cette tension avec laquelle ils conjuguent au quotidien. S'ils disposent en effet d'un bureau au sein de l'une des deux ailes de détention, il n'est de fait quasiment jamais occupé, si ce n'est ponctuellement, pour quelques entretiens éducatifs avec les jeunes détenus. Les éducateurs occupent, une large majorité de leur temps de travail, un second bureau, à l'intérieur de la maison d'arrêt, mais à l'extérieur du bâtiment de détention, juste devant le SAS qui permet d'accéder au dit bâtiment. Les éducateurs s'y retrouvent pour boire un café, lire leurs dossiers et préparer leur journée, discuter entre eux, rédiger les rapports éducatifs à destination des magistrats, téléphoner aux personnages-clés de la prise en charge du jeune à l'extérieur : les parents ou autres membres de la famille du jeune, les éducateurs de milieu ouvert en charge du suivi du jeune ou les éducateurs des structures d'hébergement qui seraient susceptibles de l'accueillir à sa sortie de prison, les magistrats, etc. Les jeunes, qui passent devant le bureau pour se rendre en promenade ou, plus occasionnellement, dans divers lieux de la maison d'arrêt (parloirs, UCSA, salle de sport), savent que c'est dans ce bureau qu'ils peuvent trouver les éducateurs : il n'est donc pas rare, pendant les mouvements, au grand dam des surveillants, qu'ils s'arrêtent parler à leur éducateur, pour obtenir quelques informations sur leur « dossier » ou, plus généralement, pour grappiller quelques précieuses secondes hors de leur cellule. En outre, le bureau des éducateurs donnant sur la cour de promenade des détenus de l'aile Nord, par l'intermédiaire d'une petite fenêtre située en hauteur, souvent les jeunes viennent parler avec les éducateurs, pour discuter de tout et de rien ou leur demander une cigarette, parfois aussi pour leur demander des nouvelles de leur projet de sortie de prison ou pour les pousser à accélérer certaines démarches : « *Sophie, oublie pas d'appeler la juge hein* ». Cette extériorité, qui se conjugue dans certains éléments matériels concrets (les éducateurs sont en tenue civile, en particulier), est donc repérée par les jeunes détenus, qui en règle générale, sauf en cas de conflit important avec leur éducateur (comme nous le verrons), apprécient cette présence. Si nous montrerons que les liens entre les jeunes détenus et les éducateurs ne sont pas dénués de rapports de pouvoir, en raison notamment de l'imposition de sens que constitue le travail éducatif, à laquelle les jeunes peuvent résister, il n'en demeure pas moins que ce rôle des éducateurs, comme « passeur » et comme « liant » entre l'intérieur et l'extérieur, est rapidement repéré par les jeunes, qui apprécient également de parler avec eux et ainsi sortir de leur cellule. Comme si

le travail éducatif devenait alors une ressource pour s'aménager de petits espaces, sinon de liberté, au moins de répit, dans la longueur des journées de « *galère* ».

Si l'usage différencié de ces deux bureaux accentue le caractère symbolique d'une intervention en détention « *un pied à l'extérieur* », les éducateurs revendiquent, par la voix de leur chef de service, de réinvestir le bureau situé dans l'aile de détention. L'objectif est double. D'une part, il s'agit de bénéficier d'un espace élargi de travail qui permettrait de colmater certaines tensions apparues récemment au sein de l'équipe éducative, dont nous verrons néanmoins qu'elles ne sont pas seulement dues à ce facteur de confort de travail, mais également à des oppositions de fond entre éducateurs sur les bonnes manières de travailler avec les jeunes détenus. D'autre part, il s'agit de désenclaver l'aile Est, dont nous avons vu le sacrifice dans le cadre de la gestion différentielle de l'espace de détention par les surveillants du quartier mineurs :

> « L'aile Est va être réinvestie parce que il faut aussi éviter de les laisser à l'abandon. Parce qu'aujourd'hui c'est le cas… Il faut bien le dire, elle est laissée à l'abandon. Donc, symboliquement je pense que c'est important, aussi, pour la profession éducative, de dire qu'on est là, et à mon avis, mais ça je ne sais pas, il faut voir, mais ça peut changer aussi le comportement des jeunes, de savoir qu'il y a une présence. Parce que là il n'y a rien, les surveillants ont totalement désinvesti cette aile, symboliquement ça n'est pas évident tout de même pour les jeunes. » (René, chef de service PJJ)

Le problème qui se pose dans le réinvestissement de ce bureau révèle cette tension entre l'intérieur et l'extérieur, qui structure les pratiques de travail des éducateurs. Comme l'explique ainsi le chef de service de la MEMA, « *il va falloir négocier avec l'administration pénitentiaire pour obtenir le droit d'installer une ligne téléphonique connectée avec l'extérieur* » : les téléphones, au sein des ailes de détention, ne sont en effet connectés qu'au réseau téléphonique interne à la maison d'arrêt.

Cette extériorité des éducateurs est également un moyen de se préserver face à un possible « *envahissement* » de leur identité professionnelle par l'Administration pénitentiaire. Ainsi, éducateurs et surveillants travaillent-ils séparément. Cela se reflète non seulement dans l'organisation de l'espace de travail, comme nous venons de le voir, mais également dans l'investissement des objets qui servent de supports aux observations comportementales, dont l'usage partagé est l'une des innovations des EPM, à travers le « cahier électronique de liaison ». Au contraire, au quartier mineurs, les éducateurs ont leurs propres dossiers, et il est « *hors de question* », pour eux, qu'un agent de l'administration pénitentiaire puisse les lire. C'est ce qui ressort de l'extrait d'un entretien avec Chloé, jeune éducatrice, arrivée récemment à la MEMA, et qui a passé un temps de son stage de formation interne à la PJJ au sein d'un EPM :

> « Ici tu sais c'est particulier par rapport aux EPM, on est un tout petit truc dans le pénitentiaire, on est vachement plus autonome, donc c'est…
> — *En EPM ça te dérange plus ?*
> — Ha ouais. Parce que moi je considère qu'il y a pas de place pour les éducateurs en EPM. Parce que c'est vraiment… non, je sais pas, ils font le quotidien avec les surveillants, j'aurais pas trouvé ma place en EPM je pense.
> — *À cause du binôme ?*
> — Ouais voilà, ça rend le truc particulier. Ici on est plus extérieur, et les jeunes ils font plus la différence entre le personnel pénitentiaire et nous, alors qu'en EPM je pense qu'il y a

> moins de… parfois ils partagent le même bureau et… enfin nous les surveillants s'ils ont pas accès à nos dossiers quoi, alors qu'en EPM ils y ont accès. Ha nous ils ont pas le droit de toucher à nos dossiers (l'air déterminée). C'est confidentiel. Et c'est important que les jeunes puissent bien nous différencier, même s'ils savent qu'on est amené à bosser ensemble, des fois on est dans leur bureau, mais c'est pas pour autant qu'on fait le même travail quoi. Donc voilà. » (Chloé, éducatrice)

Par ailleurs, seuls les éducateurs ont la clef de leur bureau, et c'est la seule clef qu'ils possèdent au quotidien :

> « *Penses-tu que les jeunes perçoivent différemment un éducateur et un surveillant, c'est-à-dire qu'ils vont rentrer en contact différemment avec eux ?*
> — Ouais. Moi je pense. Bah, déjà ils savent très bien que nous on a pas les clefs donc ça change beaucoup de choses. Parce que même quand ils voient notre trousseau et nos clefs ils disent, enfin y'en a plusieurs qui m'ont dit "ouais, vous pouvez pas ouvrir", "eh bah nan, c'est juste la clef de notre bureau", donc je pense qu'ils se rendent compte. Même si y'a certains mineurs qui ont tendance ben voilà à discuter avec les surveillants, ils savent faire la part des choses je pense. » (Chloé, éducatrice)

Les éducateurs sont ainsi dans un souci permanent de différenciation-distinction vis-à-vis du travail des surveillants. Pourtant, comme nous le verrons, cela ne signifie pas que la place de chacun des deux corps professionnels soit si claire. Les lignes de tension sont en effet nombreuses, qui révèlent la problématique de la combinaison des objectifs de gestion de l'ordre et de traitement éducatif.

3/ Comment produire de l'ordre ? Un examen du travail des surveillants au quartier mineurs et de ses effets sur l'expérience des jeunes détenus

3.1 La gestion de l'ordre : une gestion de la tranquillité des surveillants

Les règles qui encadrent la vie quotidienne du quartier pour mineurs s'ancrent dans un dispositif de redressement qui vise à faire des jeunes incarcérés des jeunes « *responsables* », « *matures* » et « *capables de se prendre en main* », pour reprendre des expressions régulièrement entendues dans la bouche des différents acteurs du quartier mineurs. Un dispositif qui tente, selon la définition que donne Erving Goffman du « *redressement* », de « *réparer les mécanismes auto-régulateurs du reclus pour faire en sorte qu'après son départ il conserve de son plein gré les habitudes acquises dans l'établissement* » (Goffman, (1968 [1961]). Ainsi les « fiches comportementales », rédigées par les surveillants à l'occasion de la commission pluridisciplinaire hebdomadaire, soulignent-elles des comportements (« *respectueux ou non du règlement* »), des attitudes (« *nonchalant* », « *motivé* », « *impliqué* ») ou des traits de caractère (« *incapable de contenir quand on lui dit non* », « *impulsif* », « *généreux* »). Par ces fiches comportementales, les surveillants apportent, selon un éducateur, des renseignements sur la manière dont se comporte le jeune « *face aux adultes et face aux règles* », ajoutant que « *la vie en détention certes c'est difficile, mais s'il tient pas ici alors que c'est cadré et tout ça, comment il peut tenir dans une école ?* » Les fiches comportementales sont rédigées par le premier surveillant, avant toute réunion de synthèse où le cas d'un jeune a été mis à l'ordre du jour lors de la réunion précédente. Le premier surveillant rédige ces fiches en se fondant sur

les synthèses comportementales, remplies au préalable par les surveillants du quartier mineurs. Celles-ci se présentent sous la forme de questions simples sur l'attitude du jeune (« envers le personnel », « avec ses codétenus », « avec le matériel/hygiène », etc.). Le surveillant doit, pour chacune de ces questions, répondre par « oui » ou par « non ». En remplissant les synthèses comportementales, ne se satisfaisant souvent pas du manichéisme du codage par « oui » ou par « non », les surveillants notent des commentaires, à la fin de certaines des sections de la synthèse. Ainsi ce surveillant, qui remplissait la synthèse comportementale d'un jeune détenu, ajoutait-il les remarques suivantes :

> À la fin de la partie « Attitude envers le personnel » : « *Détenu qui regarde le personnel avec mépris malgré son attitude frêle, parle peu, voire pas du tout* ». À la fin de la partie « Attitude avec ses codétenus » : « *S'est battu avec le détenu E.* ». À la fin de la partie « Le détenu vous semble-t-il » : « *Détenu qui ne cherche pas le dialogue, bien souvent couché, il ne participe pas aux activités. Ne côtoie pas les autres détenus que ceux de son groupe. Récente bagarre avec E. en promenade. Plutôt solitaire, il a un faciès froid et distant, difficile à cerner* ». (Journal de terrain)

Ainsi, si les surveillants mettent souvent en avant la spécificité de leur travail avec les mineurs, qui implique une part de « *dialogue* » plus importante qu'avec des détenus majeurs, à les interroger et à observer leurs préoccupations quotidiennes, ils s'intéressent essentiellement au comportement des jeunes dans le cadre de la gestion quotidienne de l'ordre et de l'évitement des troubles, qui est aussi, comme nous le verrons, une gestion de la tranquillité de leur journée de travail. À la question de savoir ce qu'est une bonne journée de travail, une majorité des surveillants du quartier mineurs répond que c'est une journée « *tranquille* », « *sans histoires* ». L'un d'entre eux répond notamment que « *sans hésiter, c'est le dimanche ou les jours fériés. Tu fais passer les douches, "qui veut prendre la douche ?", "qui veut pas la prendre ?", "toi tu veux pas ? Ok, pas de problème", et après c'est dodo, personne t'appelle* ». De ce fait, le plus souvent, les préoccupations des surveillants s'arrêtent à la porte des cellules. Sauf en cas de « *potentiel suicidaire* », auquel cas les surveillants doivent veiller à ce que cela ne « *dérape pas* », il importe peu aux surveillants de savoir la manière dont les jeunes organisent leur journée. Si les règles disciplinaires contrarient souvent le « plan d'activité personnel » du détenu (selon une expression d'Erving Goffman), leur non-respect n'est pas systématiquement stigmatisé, si ce n'est dans les fiches comportementales. En témoigne l'arrivée d'un surveillant dans le bureau, un matin, qui s'exclame, en voyant le nombre de « *couchés* » du jour : « *oulalala, on va passer une bonne matinée* [grand sourire] ». En effet, les jeunes sont réveillés à 7 heures tous les matins, et doivent avoir fait leur lit à 8 heures pour pouvoir profiter des activités du jour (souvent réduites à portion congrue, comme nous le verrons). Dans le cas contraire, les jeunes sont dits « couchés », et ne participent pas aux activités. Cela peut créer un regain de motivation, pour les jeunes les mieux intégrés à la vie du quartier mineurs, comme ce jeune à qui l'on demande s'il lui arrive de ne pas faire son lit le matin :

> « Nan nan. Au début ouais, mais avec le temps, c'est mort. Tu sais, si t'es habitué à sortir 2h tous les jours, après si un jour on te dit t'as qu'une heure de sortie ça change tout hein. » (Ibrahim, détenu)

Ibrahim, le détenu « modèle »

Présenté par les surveillants comme le détenu « modèle », Ibrahim est incarcéré depuis 9 mois dans le cadre d'un mandat de dépôt, sans n'avoir jamais connu de suivi éducatif auparavant. Titulaire d'un BEP, il explique, fièrement, qu'il se « *débrouille bien* » à l'école. Si ses ennuis avec la justice sont récents, pour des affaires de vol à main armée et de séquestration, il raconte cependant une progression dans sa carrière délinquante : « *j'avais fait des bêtises plus jeune, vers 15 ans, et voilà je me suis pas fait attraper. Des trucs un peu différents, j'ai fait des cambriolages (…), et puis en grandissant on a essayé de taper plus fort* ». Plus fort, c'est-à-dire, essentiellement, des *home jacking* : « *on rentre chez les gens, et on les séquestre. On vide tout, on prend les voitures, l'argent, le code de la carte, la carte, les bijoux, tout quoi* ». Il exclut tout « *délire* » dans la commission de ses délits, avançant, comme seule explication, « *l'argent… et l'argent* ». Il explique cependant que c'est à un moment délicat de son histoire familiale qu'il a été amené à commettre ses délits : « *j'allais plus trop en cours à ce moment (…) mon père et les frères étaient plus là, moi j'en profitais pour sortir la nuit, je voyais des potes, et on a fait ça quoi* ». S'il espère sortir de prison « *d'ici 3 mois* », et reprendre l'école pour passer son baccalauréat professionnel, il craint que le mandat de dépôt ne soit renouvelé. Il porte beaucoup d'espoir dans le travail de son éducatrice, la considérant comme un moyen d'avoir des nouvelles de la famille et de son affaire, ainsi que « *d'arranger les choses avec la juge* ». Vivant « *tranquillement* » sa détention, il raconte beaucoup apprécier les surveillants du quartier mineurs. Il attend cependant impatiemment de « *monter chez les majeurs* » : « *ils ont plus de liberté que nous, ils peuvent aller dans les cellules des autres, ils ont deux heures de promenade par jour, ils ont muscu, et ils ont foot dehors, nous c'est dans un gymnase. Ici c'est la galère, tu fais rien* ». Ibrahim aura 18 ans dans un mois.

Cette conformité à l'ordre carcéral est donc l'une des conditions, pour les jeunes, de se voir octroyer la possibilité d'échapper, en plus de l'heure de promenade, quotidienne et réglementaire, à des heures supplémentaires hors de leur cellule. Certains jeunes vivent plus difficilement ces obligations :

> « Une bonne journée ouais c'est quand tu sors beaucoup. Genre des fois le matin je suis fatigué, j'ai la tête ailleurs le surveillant il te dit "douche", tu dis non parce que t'es dans le coaltar, après tu te réveilles 10 minutes après tu veux aller à la douche bah nan c'est mort, fallait le dire avant. Après bon il te dit "promenade" t'es dans le coltard tu dis non bah c'est mort. Ça veut dire tu rates la douche la promenade, ta journée elle est niquée. Si t'as pas école ta journée elle est niquée, niquée. » (Samer, détenu)

Il arrive ainsi aux surveillants de s'amuser de ces déboires des jeunes, qu'ils vivent comme un véritable effondrement. Sur fond de moquerie du supplice ressenti par les jeunes, et d'un sentiment de toute-puissance face à la détresse des détenus, cet extrait nous renseigne sur le contenu de la violence qui s'impose aux jeunes détenus :

> « Ah F. et S. [les noms de famille de deux jeunes du QM] ils sont dégoûtés (rire). Ils étaient couchés ils m'ont supplié, "vas-y Catherine, s'il te plaît, vas-y sois cool, déconne pas, s'il te plaît" (rire) Ah la la la je te jure, tu deviens un Dieu dans ces cas-là.
> — *Parce que ça les prive d'activités ?*
> — Ouais et puis aujourd'hui y'avait possibilité d'avoir foot.
> — *Et alors ?*
> — Ha bah alors c'est mort. Ils sont couchés ». (Catherine, surveillante)

Ces premiers constats appellent deux remarques. D'une part, la rationalisation du quotidien des détenus est plus interprétée, par les surveillants, en termes de confort de travail qu'en termes de procédure de redressement des jeunes. Ainsi, le refus d'accorder une douche vingt minutes après son premier passage a-t-il été justifié, par un surveillant, pour le bon

déroulement des « mouvements » de la matinée : « *C'est assez compliqué comme ça, ce matin, avec en plus toutes les embrouilles qu'il y a* ». D'autre part, cette rationalisation du quotidien implique une divergence de vues radicale entre surveillants et détenus. Ces derniers, en particulier, stigmatisent le dimanche comme le type idéal de la « *mauvaise journée* » en détention :

> « La mauvaise journée c'est le dimanche. Des fois la promenade elle est à 7h, tu sors jusque 8h, il fait froid, après toute la journée tu dors. » (Ibrahim, détenu)

> « Le dimanche c'est promenade. Et t'es enfermé 23h (silence). C'est pour ça quand ils ouvrent la cellule nous on court comme des sauvages (énervé). » (Youssef, détenu)

3.2 La gestion du groupe de détenus. Le jeune réduit à un risque potentiel

Parmi les contraintes qu'ils estiment subir dans l'organisation de leur quotidien de travail, les surveillants du quartier mineurs mettent souvent en avant les multiples tensions qui émaillent le groupe de jeunes : une mauvaise journée est décrite par un surveillant comme une journée « *pleine d'embrouilles, où tu dois séparer les gars, les changer de groupe de vie parce que y'en a deux qui se sont bagarrés. Ou comme ce matin, hop, dès 7 heures, tu fais directement un changement de cellule à cause d'une embrouille de la veille qui a dégénéré pendant la nuit* ». Pour éviter que, pendant les « *mouvements* » (départ en activité, ou départ en promenade), ne se croisent les jeunes entre lesquels une tension a été repérée par les surveillants, ces derniers les placent dans des « *groupes de vie* » différents (au nombre de huit en règle générale) ou, si c'est « *vraiment chaud* », changent l'un d'entre eux d'aile de détention, témoignant de l'importance de la gestion informelle de l'espace dans la production de l'ordre carcéral. Le tableau à l'entrée du bureau des surveillants récapitule l'ensemble des tensions repérées, et, par là même, l'ensemble des rencontres à éviter. « *La liste est longue, en ce moment…* », s'exclame une éducatrice en rentrant dans le bureau. Les deux derniers jours, cinq contacts « *à éviter* » ont en effet été ajoutés à une liste qui en comportait déjà six. Du fait de la multiplicité des groupes, les mouvements sont très nombreux le matin, et laissent très peu de place aux différentes activités qui pourraient être proposées aux jeunes. De plus, les surveillants tentent, autant qu'ils le peuvent, d'éviter les « *jalousies* » entre les jeunes, au nom de quoi ils concentrent les activités collectives sur les vacances scolaires :

> *« Et vous ne pouvez pas en proposer toute l'année ?*
> — Ha bah nan, on a essayé, mais t'avais des gamins qui allaient en cours et ils étaient dégoûtés quand les gars de leur groupe allaient en activité. Le sport on le fait quand on peut, mais ça c'est nous qui gérons. » (Catherine, surveillante)

Outre cette question des groupes de vie, les surveillants se plaignent du manque de personnel d'encadrement, qui les empêche de proposer autant d'activités qu'ils le souhaiteraient. Ainsi ces derniers temps, les jeunes ont eu moins de football que d'habitude, ce qui attise les tensions entre les jeunes très demandeurs de ce type de « *sorties* » et les surveillants qui s'estiment contraints de leur refuser :

> [En revenant de promenade, deux jeunes, J1 et J2, discutent avec Flavien]
> — J1 : « Hey y'a foot là cette après-midi ? »

— Flavien : « Nan je suis désolé mais cette après-midi, c'est impossible, on est que deux on ne pourra pas. »
— J1. (énervé) : « Wesh fais pas un coup de traître comme ça, la vie de ma mère fais pas ça. »
— J2. : « Vous pouvez faire ça à midi là. »
— Flavien Nan y'a les majeurs dans le gymnase ».
[Arrivés dans l'aile de détention, H.M. est présent.]
— J1 : « Vas-y Mounir tu fais foot avec nous cette après-midi ? »
— Mounir : « Nan vous en aurez pas, on peut pas aujourd'hui. »
— J2 : « Et demain alors ? »
— Mounir [à Flavien] : « On est combien demain ? »
— Flavien : « Deux. »
— Mounir : « Donc demain non plus. »
— J1 : « Vas-y putain, nique sa mère. »
— Mounir : « Rentre en cellule, vas-y [il tourne la clef dans la porte]. » (Mounir et Flavien, surveillants)

De même, Catherine souhaitait mettre en place deux activités, une activité « cuisine » et une activité « musculation-rameur », mais, après avoir rédigé un projet écrit, a dû l'abandonner pour ces raisons de manque de personnel :

« En 2005 on était 7 surveillants pour 18-20 jeunes, en 2007 à mon arrivée, c'était 23-25 jeunes et pareil, on était 7 surveillants. Là, depuis l'année dernière, y'a eu un vrai pic, on est monté à 41 jeunes, et on tourne tout le temps à 35-40 jeunes, et on est 5 surveillants. On peut plus rien faire. » (Catherine, surveillante)

« Avant on était 10 surveillants, avec 25 mineurs max, on avait le temps, c'était mieux, on gérait bien. On faisait du 3-3 même parfois [3 jours de travail, 3 jours de repos], là le mois dernier c'était du 6-1, du 5-1, du 4-1, et à la direction ils en ont rien à foutre, jusqu'au jour où il va se passer un truc. Et ce jour-là je t'assure ils vont entendre parler de moi, parce que c'est pas sécuritaire ici. Donc, bon t'es blasé ici, moi je regrette de pas avoir continué l'école. » (Lucie, surveillante)

Elle m'explique alors, à propos des activités :

« Je voulais faire deux activités, cuisine et rameur, mais je peux pas on est que deux par jour, je vais pas laisser mon collègue seul une après-midi avec 35 jeunes, c'est pas possible. Alors que bon, les éducateurs eux ils s'en foutent, ils nous mettent des activités tout le temps, mais que nous on galère, ils s'en foutent. On travaille main dans la main, tu sais (ironique).
— *Et vous faites part à la direction de ces problèmes d'effectifs ?*
— Ha mais ils s'en foutent, de toute façon dans leur tête, avec les EPM, le quartier mineurs il devait disparaître, ils voulaient le fermer pour récupérer les deux ailes d'ici. » (Catherine, surveillante)

Le lieutenant du bâtiment m'explique, à propos de ces problèmes d'effectifs, que le quartier mineurs, dans l'économie de la maison d'arrêt, est souvent la « *dernière roue du carrosse* » :

« Les agents mineurs ils bossent en équipe. Ils sont huit normalement, et là bon y'a des arrêts maladie plus ou moins définitifs, des cas de force majeure, etc., et c'est vrai que le fonctionnement interne ne prévoit pas de remplacement systématique. L'idée c'est que c'est une équipe autonome.
— *Les surveillants, eux, estiment qu'ils sont délaissés par la direction…*
— Oui bon, c'est pas vraiment ça. Déjà les moyens d'un QM c'est incomparable avec ceux d'un EPM. Après bon… c'est bizarre. On a l'impression que c'est plus d'enjeux les mineurs, dès que y'a un problème, c'est l'émoi dans l'opinion publique. Mais c'est vrai que dans le fonctionnement quotidien c'est pas un truc qui attire tout le monde. C'est vrai que la

> direction c'est pas la priorité on va dire. Moi je leur dis "ils sont deux, on sucre des activités", ils me répondent "fonctionnement autonome" et "basta, faut qu'ils s'arrangent entre eux" (…) Déjà chez les majeurs y'a des problèmes d'effectifs alors chez les mineurs… Mais c'est vrai que le sentiment c'est que le QM c'est la dernière roue du carrosse. Un agent de détention ne viendra jamais en mineur, par contre l'inverse ils hésitent pas, un gars du PIC qui part en majeur, un surveillant mineur le remplace au PIC, on appelle ça la poussette. L'idée pour eux c'est que les mineurs ça va, la prise en charge est plus facile, ils sont maîtrisables quoi. Mais c'est faux, c'est complexe, ça demande des qualités d'écoute, etc., la prise en charge est vraiment différente. » (Philippe, lieutenant)

Cette variable du manque de personnel semble essentielle. Très souvent mise en avant lors des réunions de service, quand il est question, pour les éducateurs, de se plaindre du manque de disponibilité des surveillants, dans l'organisation des activités (pour effectuer les mouvements, notamment), mais également très souvent soulevée par les surveillants eux-mêmes, qui font reposer le manque d'activités proposées aux jeunes, en partie, sur ce problème d'effectifs, elle semble constituer un enjeu central pour l'avenir du quartier mineurs. Les surveillants se plaignent ainsi non seulement d'être la dernière roue du carrosse au sein de la maison d'arrêt, mais également d'être les « *oubliés* » de l'évolution des modes d'incarcération des mineurs, comparé aux EPM, où les moyens en termes de personnels de l'Administration pénitentiaire sont considérablement plus élevés : « *On nous montre du doigt comme mauvais élève, les jeunes ils font rien, etc. Mais bon, qu'on vienne voir nos journées de travail, aussi, on chôme pas non plus* », s'exclame un surveillant quand nous évoquons avec lui le manque d'activités au quartier mineurs. Cependant, le lieutenant responsable du quartier mineurs permet de mettre en avant une deuxième explication : le « *saucissonnage* » du groupe des détenus, opéré pour des raisons sécuritaires, multipliant les mouvements, ne facilite pas la tenue d'activités. Il évoque alors son travail de trois années, en tant que surveillant, au quartier mineurs de la maison d'arrêt de Strasbourg, où, sur les trente détenus présents, seulement deux « *groupes de vie* » étaient prévus, ce qui facilitait la tenue d'activités pour les jeunes :

> « On s'emmerdait pas à saucissonner comme ici, et du coup on organisait deux promenades par jour, et on faisait sport au moins une fois par jour avec chacun des groupes, du foot, du ping-pong, du badminton… ici, vu le nombre de groupes, c'est clair qu'ils ne font rien. » (Philippe, lieutenant)

Cette répartition en groupes de vie est justifiée, selon le lieutenant, par « la situation de l'établissement, au milieu de nombreuses cités, avec beaucoup de mésententes, de conflits, un groupe très peu homogène en fait » : « *Je vois pas 10-12 jeunes ensemble sortir ici, y'a beaucoup trop de problèmes de quartiers, de machins, ce qui est beaucoup moins le cas ailleurs.* » Hormis un surveillant qui me dit ne pas savoir « *d'où ça vient, je suis arrivé c'était comme ça* », les autres l'expliquent par leur volonté « *d'éviter les contacts et les risques de tensions* », sans pour autant avoir recours à une justification par la particularité de la zone géographique d'origine des détenus. Les jeunes sont alors constamment réduits à un risque potentiel. Ainsi, une surveillante raconte que c'est pour éviter « *l'ambiance de groupe* » et les « *risques de dérapage* » qu'elle comporte que ce système de « *groupes de vie* » a été mis en place. Non seulement cela permet plus de souplesse pour éviter les contacts entre les jeunes « *en embrouille* », mais cela permet aussi de « *casser le groupe* », pour éviter tout risque, sinon d'émeute, du moins de riposte collective.

> « L'objectif c'est de casser les groupes comme ils existent à l'extérieur. Ils sont vraiment différents quand ils sont en nombre et puis ils savent que quand ils sont en nombre… ils se sentent plus forts quoi. » (Catherine, surveillante)

Stratégie typique des institutions totales, selon Erving Goffman, dans lesquelles « *l'administration craint que la solidarité qui règne entre certaines catégories de reclus ne constitue la base d'une activité concertée interdite par le règlement et s'efforce consciemment de faire obstacle dès le début à la formation de groupes* » (Goffman, (1968 [1961]). À son arrivée au quartier mineurs, chaque détenu est placé dans un « groupe de vie » qui comporte deux à trois autres jeunes, après une semaine « d'observation » durant laquelle il n'a pas le droit de participer aux activités et passe ses heures de promenade dans un « groupe arrivant ». Par la suite, le jeune détenu passe son heure de promenade et son heure et demie d'activité quotidienne (qui consiste à jouer à un jeu de football sur une console de jeu) avec les membres de son groupe de vie. Seules les activités scolaires ne se font pas selon ces « groupes de vie », ce qui n'est pas sans provoquer de tensions entre les surveillants qui refusent certaines associations de jeunes – en particulier, est prohibé le « *mélange* » des jeunes des deux ailes de détention – et les enseignants qui jugent « *quasiment impossible de constituer de vrais groupes de niveau* ». Cette répartition des détenus en petits groupes n'est pas sans déplaire à certains jeunes qui déplorent « le manque d'ambiance ici », comme ce jeune passé par le quartier mineurs de la prison Y :

> « Ha mais là-bas ça a rien à voir, les surveillants ils sont plus durs mais y'a une ambiance de fou. Les activités t'es pas 3 dans une salle toute petite, là-bas c'est des salles plus grandes, on est 15, la moitié de l'aile… ça a rien à voir, et puis y'a babyfoot, deux *Playstation*, deux télés. » (Ahmed, détenu)

Parfois, quand un jeune se « comporte bien », selon le système « donnant-donnant » mis en place au quotidien, il peut se voir accorder une demande de changement de groupe, pour retrouver un de ses « *potes* » ou pour éviter de se retrouver quotidiennement avec un jeune qu'il n'apprécie pas. Mais cela ne peut se faire que si l'équilibre des autres groupes ne se trouve pas alors menacé, selon l'appréciation des surveillants. De fait, malgré les relations souvent respectueuses entre surveillants et jeunes (ces derniers disent tous apprécier « leurs » surveillants), le quotidien de leurs relations est caractérisé par la réduction des jeunes à un potentiel danger permanent. En témoigne ce jeune qui, sortant de sa douche à l'arrivée des gamelles, s'est pris au jeu d'aider les surveillants à les distribuer. Il portait alors, à bout de bras, le grand panier dans lequel les gamelles sont déposées pour distribuer les repas à l'étage. Tandis qu'il portait le panier, sous les sourires bienveillants des surveillants, ceux-ci l'ont brusquement arrêté, l'empêchant de mener à bien sa « tâche » une fois arrivé devant la première cellule (« *on sait jamais ce qu'il peut se passer »,* m'explique ensuite l'un des surveillants qui a participé à la scène) :

> Jason : « Vas-y Michael, ouvre, pour une fois, je veux le faire. »
> — Michael : « Nan A., c'est mort, tu rentres dans ta cellule, c'est pas à toi de faire ça. »
> — Jason : « Sérieux vas-y… laisse-moi le faire, je vais rien faire de mal, wesh. »
> — Michel : « Allez tu viens et tu rentres, on t'a dit ! » (Michael et Michel, surveillants ; Jason, détenu)

Quant au danger spécifique que constitue le risque suicidaire, s'il est présent dans la tête de chacun des professionnels, qui sont conscients de la « *catastrophe* » que représenterait le suicide d'un jeune du quartier mineurs (« *on touche du bois* », explique le premier surveillant en souriant), il ne semble pas structurer les rapports sociaux en détention. Quand un professionnel, surveillant, éducateur, professeur ou membre de l'équipe médicale, perçoit un risque de suicide, le jeune est « signalé » à la psychologue affectée au quartier mineurs, qui met tout en œuvre pour le voir en entretien, et est simultanément placé en « surveillance spéciale », procédure qui implique une surveillance accrue des surveillants, notamment des surveillants de nuit, qui vérifient s'il est toujours en vie (parfois en le réveillant) lors de chacune de leur ronde. Cependant, les professionnels tentent de distinguer les « *vrais dangers* » des « *jeunes qui bluffent* », comme le raconte un surveillant, qui me raconte alors qu'une ancienne éducatrice « *signalait tous les jeunes qu'elle voyait, alors forcément, c'était plus crédible* ». Une éducatrice renchérit :

> « Il faut relativiser sur les tentatives de suicide. Quand un jeune te dit "ouais, je vais me suicider", y'a différentes façons de l'entendre et de le travailler, et personnellement en un an et quelque, je n'ai fait qu'une fois un signalement aux surveillants, et du coup aussi au médical, en disant "ce jeune il va pas bien je suis très inquiète", et les surveillants passaient régulièrement vérifier s'il allait bien, moi j'allais souvent le voir aussi, et oui c'était chaud, j'y ai pensé toute la semaine. Mais bon… après… c'est la première et la seule fois. Y'en a pas mal tu sais que c'est du gros bluff. Et tu vois y'avait une éducatrice, qui est partie aujourd'hui, elle en faisait toujours tout un pataquès, elle signalait tout le monde, et les surveillants ne la suivaient plus, c'est comme à force de crier au loup, on n'y croit plus. Elle s'est retrouvée très très en difficulté ici à cause de ça. » (Anne, éducatrice PJJ)

3.3 La vie en cellule. Galère, perte des repères temporels et stratégies d'adaptation

Le deuxième élément qui caractérise les relations entre les surveillants et les jeunes consiste en une stricte programmation des journées, sans événements imprévus. Les agents pénitentiaires, comme l'ont bien souligné les analyses d'Antoinette Chauvenet (2006), « réagissent » plutôt qu'ils n'agissent, dans le cadre d'un « dispositif guerrier défensif ». Cela est déploré par les jeunes, qui voient les jours se succéder, les uns après les autres, avec la même béatitude :

> « Le plus chiant ici c'est de savoir que tu fais toujours la même chose. Je sais pas dehors tu dis tu sais pas ce qu'il va t'arriver demain, tu sais pas il peut t'arriver ça, ci, ça, mais ici tu te dis c'est toujours la même chose, ça y'aura ça, c'est comme ça, après y'aura c'est comme ça et après c'est fini. C'est programmé. » (Moussa, détenu)

Dans ce contexte, sortir de cellule est un événement, comme en témoigne la réponse d'un jeune à qui il est demandé s'il aime se rendre en cours :

> « Bah, quand on me dit "tu vas sortir de ta cellule", ah là là, le sourire je le montre pas hein, mais je suis content au fond de moi, enfin je vais marcher un peu dans les couloirs ». (Youssef, détenu)

Dans cette « galère » quotidienne, « mer morte où apparaissent de petits îlots de vie active et séduisante », selon l'expression d'Erving Goffman (1968 [1961]), les espoirs des jeunes se

reportent le plus souvent sur leur future libération, comme en témoigne ce jeune qui raconte les difficultés propres à la journée du dimanche :

> « En plus le dimanche y'a pas de libérable, parce que moi dans ma cellule tous les jours, on fait tellement rien, on pense comme des bêtes… j'entends les clefs, j'ai l'impression ils vont me donner une bonne nouvelle ils vont me dire c'est bon. Ou quand j'entends le téléphone sonner, chaque fois je me dis "houlà si ça se trouve c'est une bonne nouvelle". » (Omar, détenu)

Au quotidien, le plus difficile à vivre pour ces jeunes est la perte des repères stabilisateurs de leur identité à l'extérieur : des repères temporels et des repères affectifs. Ainsi, nombre de jeunes racontent le bouleversement de leur rapport au temps qu'a constituée, pour eux, l'incarcération :

> « Moi je dors tôt, vers 23h, minuit. Parce que ici et dehors t'as pas la même notion du temps, tu vois là il est 5h, la journée elle est finie. Alors que dehors à 5h je suis encore dehors, c'est la fin des cours, c'est la fin de l'école, ici c'est le début de soirée ».
> (Yasmine, détenu)

> « En fait maintenant je sors plus beaucoup en promenade. Mais… depuis un certain temps en fait y'a un soir où j'ai fait une nuit blanche et le lendemain j'ai dormi toute la journée, ce qui fait que depuis une semaine je vis la nuit et je dors le jour ».
> (Bruno, détenu)

> « Je suis grave décalé. Ha mais moi tellement que je dors trop je suis fatigué de dormir ».
> (Ahmed, détenu)

En ce sens, certains jeunes mettent en avant l'aspect stratégique du sommeil. Ainsi qu'a pu le souligner Gilles Chantraine, le sommeil devient alors « une modalité essentielle de la gestion du temps carcéral » (Chantraine, 2008, 291) :

> « Moi je dors pas trop la nuit, c'est plus la journée que je dors. On est décalé ici, parce que toute la journée on fait rien, mais on nous réveille à 7h, donc on est décalé. Du coup je me couche à quelle heure. Parce que faut se dire la télé ici elle coupe à minuit là y'a plus de télé, mais nous on a des techniques tu vois, soit t'as des rallonges, tu le branches à la lumière du lavabo, mais la prise de la télé elle coupe à minuit. Donc moi je regarde la télé, je m'endors avec la télé, et je m'endors vers 2-3 heures, je me réveille à 7h, et après la journée tu te reposes. (…) De toute façon quand t'es fatigué ici t'es content, tu dors mieux. Dormir quand tu galères tu vois c'est mieux de dormir quand t'es fatigué. » (Ibrahim, détenu, QM)

Les jeunes évoquent également souvent leurs parents, et l'importance pour eux de voir leur famille, ce qui met en évidence certains résultats sociologiques fondamentaux sur l'expérience carcérale : la nécessité de se pencher sur les liens que les détenus entretiennent avec leurs proches, à l'extérieur. Ainsi Gilles Chantraine explique-t-il que « le rapport à l'extérieur structure pour une part le rapport à l'enfermement des détenu(e)s, et ce, *a fortiori*, en maison d'arrêt, lieu où les détenu(e)s sont souvent incarcéré(e)s depuis peu et/ou sont voué(e)s à ne rester que pour un temps relativement restreint » (Chantraine, 2004, 225)[149]. Ainsi le détenu Ahmed demandait-il pendant deux semaines, tous les jours, à l'ensemble des professionnels

[149] Des études ont notamment été menées sur ce que Caroline Touraut (2009) nomme « l'expérience carcérale élargie », autrement dit sur l'expérience spécifique vécue par les proches des détenus.

qu'il rencontrait, où en était sa demande de transfert pour rapprochement familial, envoyé à la direction de la maison d'arrêt. En témoignent les propos qu'il a tenus au directeur du quartier mineurs lors de son entretien d'accueil :

> « Hey mais moi monsieur, je veux me rapprocher de ma famille là. Moi j'ai que ma mère et elle vient une fois par mois. On m'a dit X c'est complet et on m'a dit Y [donc ici] c'est pas loin de chez moi, moi j'ai cru, mais non c'est trop loin sérieux, je viens de voir la carte, moi je croyais c'était trop près hey monsieur c'est loin. Moi ma mère elle va jamais venir monsieur, mon père il est décédé, là X c'était pas loin mais Y c'est trop loin[150]. Moi je peux pas tenir sans voir ma mère comme ça, surtout qu'elle est seule. » (Ahmed, détenu)
> [Ce jeune obtiendra son transfert pour rapprochement familial 3 semaines plus tard, son comportement étant jugé « acceptable », et après de nombreuses lettres envoyées à la direction].

Ahmed, des émeutes à la prison

Incarcéré pour la première fois depuis dix mois, mais objet de deux transferts disciplinaires, Ahmed est incarcéré au quartier mineurs depuis deux semaines. Né en Tunisie et arrivé en France avec sa mère à l'âge de trois ans, Ahmed n'a jamais connu son père. Après plusieurs années vécues chez des cousines de sa mère dans le Sud de la France, il arrive en région parisienne, avec sa mère, à l'âge de 10 ans. Ses ennuis avec la justice remontent à l'âge de 13 ans, pour sa participation aux « émeutes » de novembre 2005. « *J'aimais pas les ambiances avec la police* », explique-t-il. Dès 15 ans, alors qu'il est en 3e S.E.G.P.A., il commence à décrocher de l'école, suite à plusieurs exclusions dues à des bagarres avec ses professeurs. Il rend compte d'une progression dans sa carrière délinquante, partie de « *petites conneries, comme des vols tout ça* », à l'âge de 14 ans, pour aller vers de « *gros délits, avec des déferrements* », à 16 ans. Ces « gros délits » consistent essentiellement en des vols avec violences et ports d'armes, en raison « *d'embrouilles avec d'autres cités* ». Ainsi, Ahmed explique aimer « *délirer avec ses potes* » et apprécier *« tout ce qui est bagarre, tout ça. L'argent aussi j'aime bien mais c'est moins ça…* ». Désormais condamné, pour des faits de vols avec violences à l'encontre de passagers d'un train de banlieue parisienne, sa date de libération est prévue en février 2010, mais il est dans l'attente d'un autre jugement dont il craint beaucoup l'issue. S'il est passé par de nombreux foyers, dont un CEF, d'où il a fugué, il explique ne « *pas aimer* » le travail éducatif : « *j'aime pas parler de mes problèmes, avec ma mère on aime pas ça* ». Il dit d'ailleurs préférer la prison aux foyers, qui sont *« des trucs bêtes pour repartir en prison. T'es dehors, t'as envie de fuguer, et tu fugues, et après tu tombes. Ça sert à rien* ». Il espère seulement un projet de sortie en Centre éducatif renforcé (CER) : « *ça c'est bien tu pars loin, tu fais un projet tout ça* ». Passé par un Établissement Pénitentiaire pour Mineurs (EPM), il explique préférer la maison d'arrêt, malgré les nombreuses activités prévues en EPM : « *là-bas ils se prennent trop pour un foyer, ils interdisent trop de trucs* ». S'il déplore ici le manque d'ambiance de ce quartier mineurs, il raconte apprécier les surveillants, qui sont « *tranquilles* » : « *faut pas déconner, c'est pas le club-med, on galère, mais c'est moins strict ici* ».

De la même manière, ce jeune, qui refuse de partir, en projet de sortie, pour un Centre éducatif renforcé (CER), explique-t-il son refus par sa crainte de « l'éloignement » :

> « Ha moi je supporte pas l'éloignement. Déjà là bon ça va on est dans mon département, mais on m'aurait mis ailleurs ou quoi, j'aurais pas supporté. Moi tu me mets dans la cellule la

[150] Cette idée de « l'éloignement » des lieux de détention, qui rend leur accès plus délicat aux proches des détenus, renvoie à la pertinence qu'il y a à mener une analyse socio-géographique de l'implantation des prisons. Voir, en particulier, Milhaud (2009).

plus luxueuse du monde, avec tout ce que je veux dans ma cellule, mais loin de chez moi, c'est mort, je supporte pas. Je préfère être en chien mais être pas loin des miens.
— *Parce que ?*
— Parce que je sais que y'a mes parents pas loin. Pour les parloirs c'est mieux. » (Medhi, détenu)

« Moi mon père il vient me voir, c'est trop important. Si par exemple je le vois pas vas-y dès que le vois moi je me calme tout ça, mais par exemple si pendant une semaine je l'ai pas vu, c'est sûr, je vais péter les plombs. Parce que ici y'a personne qui peut te parler comme quoi les éducateurs ils te voient quand ils veulent, et ton père y'a que lui qui te dit comment c'est dehors tout ça.
— *Et il te raconte quoi ?*
— La famille comment ça se passe tout ça, des choses qu'il se passe dehors que moi je sais pas. » (Younousse, détenu)

Souvent cependant, les éducateurs permettent de faire le lien entre les jeunes et leurs familles, ces derniers appelant souvent pour prendre des nouvelles de leurs fils, tandis que les jeunes réduisent régulièrement le rôle des éducateurs à cette fonction de « passeur ». Par ailleurs, souvent les jeunes racontent qu'ils dorment mal, par angoisse, à cause du confort précaire ou à cause du bruit des détenus, voire des surveillants :

« Moi vers 23h-minuit je dors sec, je dors direct, après des fois y'a trop de bruit ça tape dans les portes vers 4h, 3h, ça me rend fou. Sinon des fois c'est les surveillants de nuit ils nous cassent les couilles, ils viennent te demander genre si t'es en vie alors qu'ils te voient très bien. Pfff. » (Samer, détenu)

« Des fois y'a trop de bruit (rire). C'est quand y'a les matches de foot c'est la merde, en plus là y'a OM-PSG bientôt vas-y laisse tomber mon frère. Moi j'aime bien le foot mais je sais pas, je suis pas trop. » (Moussa, détenu)

« En premier t'as du mal à t'endormir. Parce que genre il fait froid, et puis le lit il est pas confortable. » (Yssa, détenu)

« Moi personnellement j'ai réussi à couiller un matelas, ça veut dire j'ai deux matelas dans ma cellule du coup je dors bien. Un jour j'étais en bas, M. il tournait la tête je suis monté avec le matelas en cellule. » (Omar, détenu)

Différents types de modes d'adaptation existent dans l'univers de la réclusion. La majorité des jeunes, « pour tenir », investit le groupe de jeunes pour passer le temps, faire éventuellement des connaissances, même si chaque détenu, hormis quelques « têtes qu'on connaît », estime que la prison n'est pas un endroit où se faire des amis :

« Moi de midi à 17h je dors, après ma soirée elle commence. Parce que faut se dire à ce moment-là, la soirée elle a une vie ici. On va aux barreaux, on parle, on regarde la télé, on met de la musique. À partir de 18h les surveillants avec qui on est ils sont plus là, et là c'est une autre vie qui commence.
— *Parce que quand ils sont là vous le faites pas ?*
— Nan, c'est pas ça, mais quand ils sont là, y'en a ils sont pas dans leur cellule, tu vois, on est pas tous ensemble. À 18h tout le monde est là, donc on parle tous aux fenêtres, avec les majeurs aussi, ils sont là, on raconte beaucoup de conneries, on rigole. Ça, c'est des trucs qui font tenir aussi. On regarde la télé, des fois y'a personne aux fenêtres parce qu'on regarde des films, y'a beaucoup de chaînes quand même parce qu'on a la TNT et tout ça. » (Ibrahim, détenu)

« Et les relations entre les jeunes comment ça va ?
— Dans mon groupe ça va. Au Nord ça va. À l'Est y'a que des embrouilles. Mais pour les bons amis c'est pas en prison. Après le gars il te dit "fais ça fais ça fais ça", y'a quand même des braqueurs ici, y'a des pointeurs aussi, y'a des raquetteurs. Y'a des raquetteurs je te jure ils font amis amis avec des braqueurs, ils vont devenir braqueurs dès qu'ils sortent. Donc tu connais des gars, tu fais passer le temps, mais des amis, faut bien faire attention. » (Medhi, détenu)

D'autres, mal à l'aise dans le groupe de jeunes, se retrouvent alors entièrement isolés, sortant peu de leur cellule avant 17h, et venant rarement aux fenêtres pour parler aux autres jeunes. Ces détenus sont souvent les plus jeunes de la détention, ou ceux qui s'estiment les plus éloignés de la « culture de la rue » qui règne entre les jeunes :

« Moi la promenade je sors pas trop, parce que moi je partage pas les mêmes idées que les autres, ça me tue de voir ce qu'ils pensent quoi. La plupart ils se vantent d'avoir frappé, genre y'en a un il est fier, il a frappé une femme jusqu'à la mort. Donc voilà… lui il est trop fier… génial… c'est pas mon truc tous ces jeunes, ils sont trop là pour se montrer et tout (…) Et puis ça fait peur. C'est arrivé que des gens y laissent leur vie ou un rein parce qu'ils ont pris un coup de couteau. Y'a des choses qui filtrent, y'a des couteaux, du shit, y'en a même un il se défonce à la cocaïne juste au-dessus de moi. Faut faire gaffe quand même. » (Clément, détenu)

Clément, de l'aide sociale à l'enfance à la justice pénale

Après une première incarcération à 15 ans, Clément, âgé de 15 ans et demi, est incarcéré pour la deuxième fois. D'un père pompier et d'une mère agent RATP, il est « *placé* » depuis l'âge de deux ans, en raison de violences conjugales de son père envers sa mère et sa petite sœur, et de la toxicomanie de sa mère : pouponnière, familles d'accueil, puis Institut éducatif, thérapeutique et pédagogique (ITEP), de huit à douze ans. S'il essaye de le comprendre, Clément en veut notamment à son père qu'il a très peu vu dans son enfance, et qui « *n'a jamais réussi à assumer son rôle de père* ». Revenu chez sa mère à 13 ans, « *ça s'est très mal passé* » : « *je sortais quand je voulais, j'allais dans le quartier, je découvrais la liberté, je traînais, j'ai pas arrêté les conneries* ». Il a ainsi été placé une nouvelle fois, dans différents centres d'accueil d'urgence de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Déscolarisé, Clément a connu, dès l'âge de 13 ans et demi, « *une soixantaine de gardes à vue* », pour des vols de carte bancaire et des cambriolages. Depuis trois mois, Clément est condamné pour avoir percuté un policier (indemne) avec une voiture volée, alors qu'il lui était sommé de s'arrêter. Clément critique le laxisme de la justice, qui l'a trop laissé faire. Il raconte avoir eu une « *lueur d'espoir* » lors d'un passage en Centre éducatif fermé (CEF), quelques mois avant sa première incarcération, où les éducateurs « *s'occupaient bien de* [lui] ». Mais il a dû partir en raison de problèmes avec les jeunes du centre : « *je devais me battre tous les jours pour avoir ci ou ça, pour pas qu'on me vole ma veste, j'ai perdu une dent, je me suis cassé deux côtes, double fracture de la main…* ». Au quartier mineurs, victime d'une tentative de racket dès son premier jour de détention, il sort très peu de sa cellule et refuse toute intégration au groupe de jeunes. Sa date de libération est fixée à mars, mais il est dans l'attente d'un autre jugement. Il espère cependant sortir prochainement et dit vouloir « *vraiment arrêter les conneries* », retourner chez sa mère, commencer une formation de sapeur pompier ou « *partir en Afrique pour un voyage humanitaire* ». Il craint cependant un placement en hôpital psychiatrique, à cause d'une expertise qu'il estime « *fausse* » : « *Le problème c'est mon avocat quand il a vu l'expertise eh ben il a beaucoup appuyé là-dessus, parce que son but c'est de m'éviter la prison, et il a tellement appuyé que le juge a oublié les autres expertises* ». Il adopte néanmoins une attitude résignée quant à son avenir : « *mais je suis quelqu'un qui accepte facilement les choses, si on me dit que j'ai une maladie bah ok* ».

Les surveillants n'essayent pas de faire quoi que ce soit avec Clément. Garantissant sa protection, ils actent ses refus de sortir en pointant, dans leurs fiches comportementales, tantôt sa « *nonchalance* », tantôt son « *mal-être* ». De plus, les rapports entre détenus sont souvent

violents, et nécessitent parfois, de leur part, force morale, voire force physique, pour « se faire une place » :

> « *Et comment ça s'est passé avec les autres jeunes à ton arrivée ?*
> — Ouais tranquille, obligé d'embrouiller mais tranquille.
> — *Ha oui ?*
> — Ouais, je sais pas, pour marquer, pour dire que t'es là. Faut pas se faire trop de potes ici, faut juste dire que t'es là… » (Samer, détenu)

> « *Ça se passe comment avec les autres ?*
> — Bah bien hein, ça va. Après y'a des bagarres mais ça se règle dehors ça. Ici c'est quoi, faut se dire le plus faible, même lui il peut te battre. Le plus faible, parce que ça dépend comment et quand tu prends le coup de poing, des petits détails comme ça. En gros, c'est mieux, c'est toi qui mets le premier coup. Dès que tu t'embrouilles avec une personne, avec la bouche, franchement c'est mieux que tu le frappes, parce que sinon c'est lui qui va te frapper.
> — *Ça t'est arrivé ?*
> — Ouais. C'est pour ça dès que je m'embrouille avec quelqu'un avec la bouche, direct je lui mets une patate, c'est mieux, faut prendre les devants. » (Younousse, détenu)

La nature des délits a également une importance primordiale dans l'autorégulation du groupe de jeune. Si les jeunes développent une « *sous-culture* », celle-ci doit être pensée, au moins en partie, comme le produit des relations sociales induites par un fonctionnement carcéral défensif, paranoïde : un dispositif guerrier défensif, comme l'a souligné à de multiples reprises Antoinette Chauvenet (2006). Cependant, elle doit également être pensée comme le résultat de l'importation d'une subculture dominée de banlieue qui trouve sa source, à l'extérieur dans deux éléments. D'une part, un sentiment d'exclusion des instances de socialisation républicaines (en particulier l'école), qui concorde avec des chances d'insertion objectivement faibles. D'autre part, une relative absence de porte-parole institutionnalisés (les partis politiques traditionnels, notamment) des « *tort*s » que subissent quotidiennement les habitants des « quartiers d'exil »[151]. Se mettent alors en place des filières d'intégration parallèles, en partie légitimées par une économie des capitaux symboliques. Cette économie se fonde sur l'appartenance à un « quartier » (les jeunes y font très souvent référence dans leurs relations quotidiennes) et la possibilité d'y trouver une place en s'y construisant une « réputation », notamment en investissant une carrière délinquante (qui s'accorde souvent avec la nécessité objective de gagner de l'argent). Ainsi, certains jeunes mettent en avant la nature, et parfois aussi la quantité de leurs actes délictuels, en justifiant de leur « morale » et de leur « utilité ». Les jeunes doivent ainsi prouver qu'ils ne sont « *pas là pour rien* » :

> « Au début ils te disent "t'es là pour quoi ?", t'en rajoutes toujours un peu, moi j'en ai un peu rajouté mais j'ai jamais menti sur ce que j'avais dehors si j'avais une moto dehors je l'ai dit mais j'ai pas dit j'en ai deux ou trois, j'ai dit j'ai une petite moto, j'en ai jamais rajouté, mais j'ai menti sur ce que j'avais fait un peu, j'ai rajouté un peu, au lieu de dire deux braquages, j'ai dit j'en ai fait 4-5. Histoire de dire que je suis pas là pour rien. » (Omar, détenu)

Au contraire, un « *pointeur* » (accusé de viol) doit pouvoir se défendre, soit en taisant son acte devant les autres jeunes, soit en accusant, de la manière la plus crédible qui soit, une

[151] Selon l'expression utilisée par François Dubet et Didier Lapeyronnie (1992).

erreur judiciaire. Pour ceux qui échouent, la détention peut s'avérer difficile, comme ce nouveau jeune à qui il a été demandé, en promenade, s'il était un pointeur, et qui s'est mis à rigoler. Depuis, ce jeune ne sort plus que pour une heure d'activité « guitare » hebdomadaire, organisée par une éducatrice de la PJJ, et est reconnu par les surveillants comme un « *cas très complexe* », qui relève plus « *de l'aide sociale* » : « *enfin je veux dire il a pas le profil des jeunes d'ici, un peu caïd, de la cité ou quoi* », explique un professeur en sortant d'un cours. Un des jeunes le décrit comme suit, en mettant autant en avant la nature de son délit que le fait qu'il ne soit pas comme les autres (« *c'est un pur français* ») :

> « Y'en a un à l'Est, il me fait pitié. Lui dans sa tête, c'est… il a des grands cheveux tout ça, une tête de boloss un peu, il s'appelle Y., c'est un pur français tout ça, ça veut dire lui ici c'est chaud pour lui… moi j'ai vu en promenade, on lui a dit "t'es un pointeur", il rigole, il sourit, on l'a regardé, il méritait des claques, et après il dit "moi je dépouille ma mère", faut pas dire ça ici, jamais. Quand tu dis pourquoi t'es là à quelqu'un, faut bien le dire au ralenti, parce que si tu le dis trop vite, ça va être déformé. » (Medhi, détenu)

Ainsi, parmi les moyens par lesquels les détenus restructurent leur personnalité, cette insertion dans le groupe des détenus est un moyen essentiel. Les détenus insistent régulièrement sur la solidarité qui les unit. « *Il me demande des trucs, je lui demande des trucs, on s'aide quand l'autre il est en galère, c'est normal* », raconte un détenu à propos d'un jeune jugé « en retrait » par d'autres. D'où l'importance du moment des échanges, où cannettes de boissons, spaghettis, sauces, tabac, CD ou plaques chauffantes circulent entre les détenus. Ce moment révèle ce tournant important, selon Goffman, dans la « carrière morale » des reclus, où la riposte contre le sentiment de « dépossession massive » se manifeste avec clairvoyance (Goffman, 1968 [1961], 101). En témoigne la simplicité avec laquelle un détenu m'a répondu quand je lui demandais comment il allait faire pour combler la privation de télévision à laquelle il venait d'être sanctionné, pour les cinq jours qui allaient suivre :

> « Nan, je vais pas cantiner un poste on va m'en envoyer un... On cantine jamais les postes ici, ça tourne. Y'en a plusieurs ils en ont, mais direct j'ai pas la télé je demande le poste ils vont m'en envoyer un, franchement ça se dépanne entre nous. On est solidaire. Comme moi quand j'ai un joint, je le coupe. Le premier qui me demande, bon c'est le premier, voilà je donne. Les clopes c'est pareil. Et le soir on échange, lui il a pas de pâtes, sauce tomate, thon, gâteaux… » (Youssef, détenu)

3.4 La construction des trajectoires carcérales : une gestion par le mérite

La gestion de l'ordre en détention ne peut se comprendre qu'en tenant compte de la manière dont sont gérées, par le personnel pénitentiaire, les trajectoires carcérales des jeunes détenus. Outre l'existence de ces groupes de vie, il y a encore cinq ans, la détention des mineurs était rythmée par trois phases, une phase « arrivant », une phase « d'adaptation » et une phase « d'autonomie ». En arrivant, le jeune détenu, pendant une semaine, n'avait ni télévision, ni activités. Il s'agissait, selon un surveillant présent au quartier mineurs depuis huit ans, de placer le jeune dans des conditions spartiates pour « *tester ses limites* » : « *en deux jours à peine tu voyais leur caractère véritable, les impatients, les impulsifs, les nerveux, les calmes*… ». Ensuite, le jeune passait en phase « d'adaptation », durant laquelle il avait droit à la télévision et à un

nombre d'activités limitées, avant, éventuellement, selon l'évaluation qu'en faisaient les surveillants, un passage en phase « d'autonomie », où le jeune avait droit à plus d'activités :

> « Tu pouvais réserver des activités normales sans trop de contenu éducatif, par exemple un jeu de société, à l'adaptation, et puis les trucs un petit peu plus recherchés, par exemple le théâtre, ou le slam, à ceux qui étaient en autonomie. Ça permettait de différencier ceux qui veulent vraiment réfléchir, mettre à profit leur temps de détention, et ceux qui ne sont là que pour jouer […] Sinon tu pouvais mettre une deuxième heure de foot par semaine en phase d'autonomie. » (Lucie, surveillante)

Devenus intervenants quotidiens au quartier mineurs en 2005, les éducateurs ont tout de suite dénoncé cette pratique, qui leur paraissait constituer une « *violence institutionnelle* », selon l'éducateur le plus ancien de l'équipe actuelle, présent dès l'ouverture de la « mission éducative en maison d'arrêt » (MEMA), structure administrative qui encadre l'intervention de la Protection judiciaire de la jeunesse en détention :

> « Le mineur est privé de liberté OK, ça c'est la violence légitime. Mais si la télé est gratuite et autorisée, dans ce cas, tout mineur, même arrivant, doit avoir la télé. En 2005 y'avait les trois phases, et au fur et à mesure, on a relevé l'injustice de ce fonctionnement, nous on trouvait que c'était très comportementaliste tu vois… Et bon quand même les surveillants sont des gens intelligents, ils étaient pris dans ce fonctionnement, mais au bout d'un moment ils se sont rendus compte que ça n'allait pas. Et avec la direction de l'époque petit à petit les choses ont changé. » (Kader, éducateur)

Aujourd'hui, seule la phase « arrivant » existe toujours : les jeunes ne participent pas aux activités, mais ont droit à la télévision. Ils ne participent pas non plus à l'heure de football hebdomadaire, ni aux activités plus diverses et variées organisées en période de vacances scolaires (cirque, slam, etc.), ainsi que sur certains créneaux précis durant la semaine (boxe chinoise et atelier « guitare », notamment). Durant cette phase « arrivant », les jeunes sont observés par les surveillants, qui ensuite les disposent dans les « groupes de vie » susmentionnés. Pourtant, Eric, surveillant au QM depuis huit ans, assure, très remonté contre les éducateurs de la PJJ, que ce système de différenciation existe toujours :

> Eric : « La phase "arrivant" est toujours d'actualité, bon ok, maintenant ils ont la télé, ce qui est bien dommage. On a seulement supprimé la phase d'adaptation, officiellement. »
> — *Officiellement ?*
> — Eric : « Bah oui, elle existe toujours, tu es obligé de faire des différences entre les jeunes selon leur comportement. Celui qui écoute et respecte les règles, on va lui donner des choses supplémentaires, et les gamins ils sont friands de se différencier des autres. »
> — *Ça peut être quoi ces choses supplémentaires ?*
> — Eric : « Ho ça peut être une heure de Play en plus, ou une heure de foot… ou quand ils ont des demandes un peu particulières entre guillemets, on essayera d'approfondir et de trouver des choses adaptées. »
> — Catherine [une autre surveillante présente dans le bureau des surveillants lors de cette discussion] : « S'ils lavent la salle d'activité, par exemple, alors dans ce cas, tu leur laisses une heure de plus. »
> — Eric : « Et puis ceux qui font pas leur lit pour 8h, ils ont pas d'activités de la journée… » (Eric et Catherine, surveillants)

Quelques jours plus tard, Mounir, surveillant au quartier mineurs depuis deux mois, propose à deux jeunes, contre « *l'après-midi dans la salle de Play* », de laver le « local » de l'aile Nord où sont rangés les télévisions de rechange, les ustensiles pour les activités (raquettes de

badminton, rollers), les produits ménagers (balais, serpillière) et les produits hygiéniques (savon, shampoing). Il m'explique, devant les jeunes :

> « Tu vois, tu les sélectionnes les jeunes, je prends toujours les plus méritants. Tu vois eux deux ils sont polis, ils sont pas demandeurs, ils se comportent bien, donc voilà. Mais un mec qui t'insulte et qui te respecte pas, tu le laisses en chien. » [*les deux jeunes rigolent*] (Mounir, surveillant)

Ainsi, selon Eric, cette différenciation des réponses révèle l'aspect « éducatif » de leur mission de gestion de l'ordre :

> « Ça fait partie de la vie ces choses-là, tout travail mérite salaire, et les jeunes le comprennent au fur et à mesure. Tu fais un effort en plus, tu as quelque chose en plus. » (Eric, surveillant)

Cependant, à les observer de près, les choses ne sont pas vraiment comme « avant ». En particulier, le passage de l'une à l'autre phase, de manière progressive ou régressive, était décidé en commission de suivi. Le caractère reconnu institutionnellement de ce « régime différencié » a disparu au profit d'une logique de « récompense » et de « donnant-donnant » informel, réinstaurant les principes du régime différencié, sur une base informelle. En comparaison, le « Centre de jeunes détenus » (CJD) de Fleury-Mérogis a instauré dès sa création, selon Léonore Le Caisne, un principe reconnu d'unités différenciées : « Chaque unité de vie accueille généralement entre six et vingt garçons. L'adolescent commence son séjour dans l'unité des "arrivants". Quinze jours plus tard, s'il n'a pas été libéré, s'il se comporte bien et si sa cellule est propre, il est affecté, cas le plus fréquent, dans une des deux unités "ordinaires". Sinon, il est placé en "encadrement". S'il a commis une infraction au règlement (volontairement cassé une vitre ou un lavabo, s'il s'est bagarré avec un codétenu ou, plus grave encore, a insulté ou agressé un surveillant…), il rejoint la demi-douzaine de garçons en "stricte", à côté des "arrivants" ». Enfin, existe une unité de vie "libérale", qui fait suite à un passage respectueux dans une unité "ordinaire" » (Le Caisne, 2008, 22). Plusieurs jeunes de notre quartier mineurs sont passés par le CJD de Fleury-Mérogis. L'un d'entre eux nous explique :

> « T'as une aile c'est les arrivants, t'as la télé, normal, avec des activités, ça va franchement, c'est pas comme ici, t'as que la télé… Après y'a la stricte, y'a pas de télé y'a rien, c'est pour les gens qui foutent la merde et tout, qui reviennent du QD. Après y'a l'encadrement, ça veut dire ils te mettent la télé, mais tu sors une fois dans la journée c'est tout, une fois le matin, avec la promenade en plus. L'ordinaire c'est mieux y'a la télé, une activité le matin, et l'après-midi la promenade, et en revenant de promenade t'as encore activité. Après t'as une autre aile c'est la libérale, ça je crois que t'as trop de liberté, mais je suis jamais y allé, c'est chaud d'aller là-bas, faut être trop gentil. » (Ahmed, détenu)

3.5 La gestion de l'espace de détention et la catégorisation quotidienne des détenus

À défaut de phases si bien identifiées, les surveillants du quartier mineurs proposent une gestion de l'espace de détention qui permet de « différencier » les jeunes. En effet, l'une des questions que se posent les surveillants est de savoir dans quelle aile de détention ils vont être enfermés. Est alors mis en place un régime différencié « *de fait* », comme le souligne le

directeur adjoint de la maison d'arrêt, alors qu'officiellement les deux ailes servent à placer d'un côté les mineurs condamnés, de l'autre les mineurs prévenus. Ainsi, l'aile « Nord » est censée abriter les « bons » détenus, « *ceux qui ne nous emmerdent pas* », selon les termes d'une surveillante, tandis que l'aile « Est » abrite « *les emmerdeurs* », « *les voyous* » : c'est la « *jungle de Calais* », raconte un surveillant en souriant. L'aile « Nord » est également celle où se trouve le « bureau des surveillants », endroit vers lequel le personnel pénitentiaire converge, pour prendre une pause, discuter, boire un café ou fumer une cigarette à la fenêtre. Cette gestion de l'ordre est donc, indissociablement, gestion des trajectoires carcérales, gestion de l'espace et gestion de la tranquillité des surveillants. En témoigne ce que raconte une surveillante à propos du passage d'un détenu de l'aile « Nord » à l'aile « Est » :

> « Ha oui Habib on l'a passé du Nord à l'Est… Il était très chiant, très demandeur, en plus il était en cellule juste à côté de notre bureau, du coup, bah punition, on l'a foutu à l'Est. » (Catherine, surveillante)

Cependant, les passages d'une aile à une autre sont très rares. Les mouvements d'une aile à une autre se font en début de détention, éventuellement après la phase « arrivants ». Les semaines où l'aile Nord est remplie, quelques arrivants sont directement placés dans l'aile Est, les surveillants ayant de fait moins de prise sur la gestion de l'espace de détention. Une surveillante explique alors :

> « On était tombé à 29 détenus la semaine dernière, là ils sont à nouveau 35. Parmi les sept nouveaux, quatre sont au Nord et trois à l'Est, mais là c'est pas de notre ressort. De toute façon le plus souvent ils arrivent la nuit, et là au Nord c'était plein.
> — *Et vous pouvez les rechanger ensuite ?*
> — Oui, voilà on va voir comment ça évolue pour eux quoi. Là, les quatre au Nord ça a l'air d'aller pour le moment, donc on va voir, mais c'est vrai que parfois il suffit d'une étincelle et ça part […] Par contre à l'Est y'a le petit blondinet là, il a l'air tranquille.
> — *Du coup vous allez le faire passer au Nord ?*
> — Bah, on va voir s'il se sent mal. Si on voit qu'il se fait écraser, qu'il commence à être un peu victime, dans ce cas on le passera au Nord. Après faut faire attention, parce que t'en as qui te disent « oui je me fais racketter, etc. », et qui ont en fait juste envie de venir ici [ndl : au Nord] parce qu'ils ont un pote de quartier qui est ici. » (Catherine, surveillante)

Par ailleurs, certains jeunes peu appréciés, placés dans l'aile Nord, peuvent parfois y rester. C'est notamment le cas de l'un deux, sujet de très nombreux « rapports d'incidents » ces derniers temps. Les surveillants exigent de la direction un « transfèrement » dans un autre quartier mineurs, mais n'envisagent pas un passage dans l'aile Est : « *il casserait tout là-bas. Nan, j'ai l'impression que ça le canalise un minimum de se retrouver avec des jeunes tranquilles* », m'explique une surveillante. Par ailleurs, selon quelques observateurs, cette différenciation est « *de circonstance* », un noyau de jeunes très durs étant arrivé au quartier mineurs au début de l'année 2009, obligeant les surveillants à différencier plus qu'auparavant encore les deux ailes de détention. Les jeunes sont alors réduits, non plus seulement à un danger potentiel, mais à une variable d'ajustement dans la production de l'ordre. L'affectation des jeunes entre les deux différentes ailes se fonde d'une part sur des critères stables qui servent de repères cognitifs aux

surveillants, notamment le passé pénal et le passé pénitentiaire du jeune[152] ; d'autre part, sur des jugements quotidiens peu formalisés. Cette combinaison nous ouvre à la diversité des représentations qu'ont les surveillants des mineurs détenus. Cette diversité est sous-tendue par au moins trois couples conceptuels qui, souvent, se recouvrent mutuellement, mais qui peuvent également, en certaines situations, rentrer en tension. Le premier de ces couples oppose les « *jeunes fragiles* » et les « *grandes gueules* », comme le souligne cet échange avec une surveillante :

> « Les arrivants arrivent souvent la nuit donc on gère pas, et nous on reprend le lendemain pendant la journée où on lui explique le règlement, le fonctionnement. Si tu vois qu'il sanglote, qu'il a un peu le choc carcéral on va dire, bah, tu le mets au Nord, en plus on est juste à côté, donc ça va être plus simple. Par contre, si tu le sens bien grande gueule, provoc', bah là tu le fous à l'Est, allez va gérer ta crise tout seul. » (Catherine, surveillante)

Ce premier couple conceptuel se fonde sur une représentation de leur mission selon laquelle les surveillants, en assurant l'ordre en détention, sont aussi là pour protéger les mineurs les plus faibles. Le deuxième couple conceptuel oppose les « *primo-arrivants* » et les « *habitués* », comme le souligne cet extrait de discussion avec une surveillante :

> « *Et là les nouveaux, vous allez les mettre ici [dans l'aile Nord], en cellule arrivant ?*
> — Ah non, là c'est des transferts disciplinaires, eux on les met directement à l'Est (rire).
> — *Ah oui ?*
> — Oui, ils connaissent la prison, ils étaient à Fleury avant, en général ce genre de profil, ça file à l'Est. » (Catherine, surveillante)

Ce second couple conceptuel se fonde non seulement sur une perception de la récidive, et l'idée qu'il est inutile de dépenser trop d'énergie pour un jeune qui, de toute façon, ne veut rien apprendre de ses précédents passages en détention, mais également sur une représentation du jeune « trop à l'aise » en détention. Ainsi, le « premier surveillant », surveillant gradé chargé de la gestion du bâtiment dans lequel sont incarcérés les mineurs, souligne que les « cas » les plus difficiles à gérer sont les détenus qui « *connaissent le fonctionnement par cœur* » :

> « Ils n'ont plus peur de rien, ils te cassent les pieds pour un oui ou pour un non, ils négocient tout le temps. Eux, ils sont vraiment durs, durs à gérer.
> — *Ils sont trop à l'aise, c'est ça ?*
> — C'est exactement ça, ils sont trop à l'aise. Ici, c'est chez eux. » (Georges, premier surveillant)

Le troisième couple conceptuel oppose les « *matures* » aux « *casse-pieds* ». Pourtant, un jeune qui paraît « *mûr* » aux surveillants peut très bien être un jeune « *à l'aise* » en détention. Mais, n'étant pas « *grande gueule* », il respecte les surveillants et évite de leur causer trop de soucis. Ainsi cette surveillante qui me parle d'un jeune de l'aile Nord :

> « O.F. il est adorable, il nous respecte, il nous casse pas les pieds, il nous appelle pas n'importe quand. Bon, c'est vrai que c'est son deuxième passage ici, quand même, mais bon (silence)… Nan, il est vraiment sympa ce jeune. » (Catherine, surveillante)

---

[152] Cette importance du passé pénal des détenus dans leur affectation au sein des régimes différenciés a notamment été mis en évidence dans les analyses de Gaëtan Cliquennois (2009a).

Les « *casse-pieds* » peuvent être de différentes natures. Cette catégorie peut regrouper un jeune trop « *demandeur* », qui demande trop régulièrement de l'aide, ou un autre trop « *excité* », qui tape constamment sur la porte de sa cellule pour appeler les surveillants, voire un jeune « *désagréable* », qui parle mal aux surveillants. Ces trois couples conceptuels nous permettent d'affiner les figures qui structurent les représentations quotidiennes des surveillants en détention et qui sous-tendent des usages différenciés de l'espace carcéral. Ils se caractérisent d'une part par leur labilité, puisqu'aucun détenu n'appartient *parfaitement* et *une fois pour toutes* à l'une de ces catégories ; d'autre part par leur légitimité contestable et contestée, étant plus fondés sur des *ressentis* que sur des *observations objectivables*, à l'exception du nombre de passages en détention. En témoigne cette discussion entre deux surveillants :

> [Après l'arrivée de deux nouveaux]
> — « Mais du coup pendant une semaine vous observez plus les deux, là ?
> [Lucie rigole, l'air de dire « pourquoi nous pose-t-il toujours cette question ?]
> — Flavien : « Oui, on va faire attention au lever, voir s'il se lève, s'il fait son lit, s'il parle beaucoup aux fenêtres, si y'a des jeunes avec lesquels ça ne se passe pas bien, comment il réagit quand on refuse quelque chose, comment il se comporte en promenade, etc., on va essayer de le cerner quoi. »
> — *Mais vous faites un peu comme avec les autres en fait…*
> — Flavien : « Ouais, c'est sûr, mais là vu qu'on les connaît pas, on va faire plus attention. C'est surtout pour voir comment se conduire un peu avec eux, pour anticiper leurs réactions. »
> — Lucie : « Pour savoir à qui on s'adresse, si on risque d'en manger une quand on lui refuse quelque chose (…) Mais franchement on a l'habitude, tu sais assez vite quoi. Par exemple là le gars avec des boutons je le sens mal, je sais que je vais faire plus gaffe avec lui. Alors que l'autre bah, il est plus costaud mais tu sens qu'il va poser moins de soucis, ça se sent, même dans la manière de se parler le matin. »
> — Flavien : « L'autre là le grand tu sais que tu vas pas le laisser marcher derrière toi. »
> [Finalement, le « grand » apparaîtra aux surveillants comme un détenu relativement calme et apprécié.] (Lucie et Flavien, surveillants)

De ce fait, ces catégorisations et les conséquences qui en découlent attisent deux types de critiques de la part, notamment, des éducateurs de la PJJ. Tout d'abord, une critique générale, de principe, de cette dissociation de l'espace. « *Le problème c'est que ça ne repose sur pas grand-chose* », explique une éducatrice. Ensuite, des controverses situationnelles, à propos de certains jeunes perçus de manière différente par les différents acteurs du quartier pour mineurs. L'exemple du jeune Yssa, placé à l'aile Est, est éclairant. Sujet à de récurrentes crises d'épilepsie, et ayant, selon son éducateur, « *de vrais problèmes d'hygiène* », il manifeste une grande timidité, voire un isolement complet du reste des jeunes de son aile. Il est suspecté, par son éducateur référent, d'être atteint d'un « *retard mental* ». Selon lui, sa « *souffrance psychologique* » est telle qu'il a besoin d'un « *suivi de proximité* », ce qui passe par un changement d'aile de détention, pour être plus proche des surveillants, en cas de besoin. Soutenu dans cette démarche par le « premier surveillant » et par le directeur-adjoint de la maison d'arrêt, qui approuve le changement d'aile de Yssa en réunion dite « pluridisciplinaire », en raison de sa « grande fragilité », l'éducateur se voit pourtant opposer le refus des surveillants :

> « *Et Yssa il va repasser ici [au Nord] ?*
> [Les deux surveillantes en même temps] « Ah nan nan nan. »
> — Lucie : « Moi j'en veux pas ici. Il est chiant, il pue… »

— *Ah je ne sais pas, c'est le gradé qui m'a dit ça.*
— Lucie : « Ouais, bah, le gradé il dit ce qu'il veut, mais c'est nous qui les plaçons. »
— Catherine : « Il a déjà cradé une cellule, et puis apparemment y'a peut-être un projet de foyer médicalisé où il pourrait aller, du coup on va attendre la réponse de la juge et si il y va pas, à la limite on le mettra ici. » (Catherine, surveillante)

Cela attise la colère de l'éducateur, qui explique, en entretien :

« Pourquoi à votre avis les surveillants refusent de le placer au Nord ?
— Oh bah, il laissait sa nourriture dans la poubelle, ça a fermenté, ça a créé une odeur, et ça provoque un peu le rejet des adultes. Et du coup voilà, tout ce qui rentre pas dans les cases, bah on les met à l'Est, ça peut être un faciès, une impression, voilà… Alors qu'au vu de la situation le directeur-adjoint avait dit qu'il fallait le mettre au Nord, c'est un jeune qui a besoin d'une présence de l'adulte. » (Kader, éducateur)

L'opposition des surveillants ne repose cependant pas seulement sur cette question de l'odeur. En effet, de leur côté, ils réinterprètent cette « *fragilité* » et cette « *souffrance* » de Yssa dans le cadre du jeu d'influences qui se développe quotidiennement entre surveillants et jeunes, Yssa étant, en définitive, plus à ranger du côté des « casse-pieds ». En témoigne cet échange, dans le bureau des surveillants, entre l'éducateur et deux surveillantes, juste avant un entretien entre Yssa et son éducateur :

Lucie : « Bon, déjà tu dis à Yssa de prendre ses cachets et qu'il les donne pas aux autres. »
— Kader : « Oui oui je vais lui rappeler… Mais vous savez S. il a eu une épilepsie qui a été détectée trop tardivement et apparemment du coup il a un retard mental. »
— Catherine : « Ouais, enfin j'ai des doutes. Il comprend ce qu'il a envie de comprendre surtout. » (Lucie et Catherine, surveillantes ; Kader, éducateur)

Entre eux, les surveillants se font plus explicites :

Lucie : « Il en joue Yssa, attends, t'as déjà vu une crise d'épilepsie aussi courte ? »
— Catherine : « Et puis il me dit "je suis malade ma place est pas ici". »
— Flavien : « Bien sûr, il en joue. »
— *En fait, vous dites que…*
— Catherine : « Ouais bah, il fait genre pour qu'on soit aux petits soins avec lui. En gros, il te dit qu'il est menacé, mais là on l'a mis dans un groupe et ça se passe très bien. »
— *Il était pas vraiment menacé ?*
— Catherine : « Nan, c'est pareil il joue sa victime, il pense qu'il va être libéré plus vite s'il joue son malheureux. » (Lucie, Flavien et Catherine, surveillants)

Finalement, à travers la mise en place d'un tel régime différencié, non seulement les surveillants assurent l'ordre en détention et maximisent leur tranquillité au quotidien, mais de plus, ils se positionnent à la frontière qui sépare leur profession de celle d'éducateur. Ainsi, ils mettent en avant leurs compétences d'observateurs de la « *problématique* » du jeune, contre les éducateurs qui, selon Eric, « *ne les voient qu'une heure par-ci par-là* » : « *nous on est vraiment en contact avec eux, on les voit réagir au quotidien, et je vais te dire mieux, l'éducatif c'est plus nous qui le faisons* ».

3.6 La violence de l'arbitraire. De l'inégalité entre les jeunes

Cette différenciation des deux ailes de détention ne laisse indifférent aucun jeune. Outre la stigmatisation attachée au passage dans l'aile des « voyous », la stigmatisation qui en découle

pouvant être porteuse d'effets de conformité à l'étiquette ainsi apposée (Becker, 1985 [1963]), le passage à l'Est peut être vécu comme une « punition » pour différentes raisons. En premier lieu, les surveillants n'y interviennent pas de la même manière, et tentent d'anticiper le « *bordel* » qui les attend :

> « Les mouvements à l'Est on y va à plusieurs. Ils mettent longtemps à sortir de promenade, ils gueulent, ils insultent… » (Catherine, surveillante)

En second lieu, les « activités » n'ont pas le même contenu dans l'aile Nord et dans l'aile Est. En principe, lors de ces activités, les jeunes se réunissent par « groupes de vie » dans une petite salle, deux fois plus grande qu'une cellule, pour jouer à la Playstation. Un moment de détente qui leur permet de sortir de leur cellule, mais qu'ils manquent si leur lit n'est pas fait à 8h du matin : on dit alors d'eux qu'ils sont « couchés ». Cependant, dans l'aile Est, la salle d'activité se résume à une salle… sans activité :

> « Après y'a l'activité on a des chaises, on est là.
> — *Et vous faites quoi ?*
> — Au Nord on a la play, ici elle a été volée, ils ont ramené une autre elle a encore été volée, et là ça fait 5-6 mois y'en a plus.
> — *Et donc y'a plus rien ?*
> — Voilà et après tellement qu'on pète les plombs, moi je dis on rentre en cellule. » (Youssef, détenu)

> « *Et les activités c'est quoi ?*
> — C'est là-haut là dans la petite salle avec des chaises, pffff… je sais même pas pourquoi on appelle ça activité. Moi je croyais activité y'aurait du Monopoly, des jeux, des cartes… Ça sert à rien d'y aller. Vous rentrez vous êtes là à rien faire. » (Moussa, détenu)

La « Playstation » est devenue un objet-symbole de la discrimination de l'aile Est. Depuis plusieurs semaines, une nouvelle Playstation traîne dans le bureau des éducateurs de la PJJ, qui attendent, de la part de l'Administration pénitentiaire, la construction d'un boîtier, fermé par deux cadenas, pour éviter qu'elle ne soit volée ou cassée, ce qui s'est passé quatre fois en deux ans. La Playstation est devenue le symbole de « *l'indiscipline* » de l'aile Est :

> « C'est un exemple tout con mais la Playstation, y'en a une au Nord, ça fait deux ans. À l'Est en deux ans, y'en a eu quatre. Ils la pètent, ils la volent. Enfin bon… » (Catherine, surveillante)

Ainsi, les surveillants manifestent peu d'entrain pour la remplacer :

> « Ils ont pété la Playstation c'est leur problème hein. Je vais pas leur en racheter une. En plus, c'est pas l'AP qui l'avait achetée, c'est un détenu majeur qui leur avait donné à sa libération. Ils font n'importe quoi ici… » (Mounir, surveillant)

Depuis quelques semaines, les éducateurs en ont fait un enjeu de leurs relations avec l'Administration pénitentiaire, estimant que les surveillants « *traînent la patte, exprès* ». À chaque réunion pluridisciplinaire, les éducateurs demandent au premier surveillant de se renseigner pour savoir où en est la construction du boîtier. De l'extérieur, ces « *bisbilles* » peuvent apparaître sans importance : « *C'est incroyable quand même ce truc de Playstation, l'importance que ça prend. Attend merde, on parle d'une console de jeu quoi…* », s'étonne un professeur de l'Éducation nationale qui participe aux réunions. De plus, l'aile Nord bénéficie d'un avantage de fait : les

fenêtres des détenus donnent sur la cour de promenade des majeurs, et la cour de promenade de l'aile Nord est celle qui est la plus proche de la rue :

> « Ouais, c'est quoi le truc c'est que on nous envoie des colis là par-dessus le mur, ça tombe en promenade. Après le problème c'est que c'est pas nous on reçoit, c'est au Nord, après faut que ça arrive ici. Et le Nord si ils veulent si ils te connaissent pas ils ouvrent, ça dépend c'est qui qui l'ouvre, des fois ils t'aiment pas, et là ils prennent ton shit, ton téléphone, tout. C'est fini pour toi. Après tu vas faire quoi, tu vas te battre avec eux tu vas aller au mitard. C'est ça le problème, moi m'envoyez rien je veux rien. » (Brian, détenu)

Par ailleurs, l'une des critiques les plus souvent adressées, par les jeunes comme par les divers professionnels (éducateurs et professeurs, essentiellement) de cette différenciation des ailes, est la désertion de l'aile Est par les surveillants. Les éducateurs évoquent ainsi régulièrement les longs moments qu'ils ont dû attendre, après un entretien dans une salle (fermée) de l'aile Est, la venue d'un surveillant pour les faire sortir. Un jeune nous raconte ce qu'il ressent comme un « isolement » des jeunes de l'aile Est :

> « *Ça se passe comment avec les surveillants ?*
> — Normal. Quand on les appelle parfois ils font les sourds. Surtout ici à l'Est. On m'a dit ils préfèrent plus le Nord que l'Est. Tout le monde le dit.
> — *C'est-à-dire qu'ils préfèrent plus ?*
> — Bah, ils restent plus au Nord que à l'Est. » (Granddi, détenu)

> « *L'aile Est c'est différent ?*
> — Ha ouais c'est difficile, j'préfère le Nord, j'ai envie d'aller au Nord… tu vois là-bas t'es avec les surveillants, t'as besoin d'eux, tu les appelles ils viennent directement. En plus de l'autre côté tu peux voir les majeurs là en promenade, tu vois, t'as les barreaux ça discute mieux, voilà quoi.
> — *Et les gens ont l'air de dire que c'est plus le bordel à l'Est ?*
> — Nan… ça dépend des jours… en fait, c'est isolé. Et puis y'a pas de playstation. Moi, je vais même plus aux activités, ça sert à rien, j'y vais même plus. Moi pour l'instant, j'attends juste qu'il y a la play, si y'a la play j'y vais si y'a pas je dors. C'est la moindre des choses quand même, une play (silence). Mais surtout, tu peux pas les appeler, des fois tu galères pour les appeler…
> — *Ça a l'air de t'énerver…*
> — Voilà. Franchement dans ma cellule je suis seul, j'ai moi et ma télé c'est tout. » (Abdel, détenu)

> « *T'es jamais allé à l'Est ?*
> — Ah nan… moi quand je suis arrivé là la deuxième fois, j'espérais juste de pas aller là-bas. À l'Est c'est pourri, ils sont délaissés là-bas… » (Omar, détenu)

Ce jeune, placé au Nord, mais réputé comme « *très difficile* », et objet de nombreux comptes rendus d'incidents, explique :

> « Les surveillants ça les arrange que je suis en haut, en bas tu frappes à la porte ils viennent comme des chiens, dès que t'es en haut, ils se la racontent.
> — *Et à l'Est ?*
> — Eux ils sont oubliés, laisse tomber.
> — *Toi t'y es jamais allé ?*
> — Ah nan, j'y vais je pète tout. Ils savent. Franchement les cellules c'est pas pareil aussi, là-bas, il paraît elles sont crades. Déjà j'ai fait deux mois dans la cellule en bas c'était la merde, les murs tagués, les toilettes graves sales… même si tu laves la cellule, bah la cellule elle est quand même sale. » (Younousse, détenu)

Un autre détenu a mis en avant la saleté plus importante des cellules de l'aile Est :

> « Au début j'étais à l'Est, qui est beaucoup plus pourrie et dégradée que l'aile Nord. L'aile Est y'a des moisissures sur les douches, dans les cellules à des endroits y'avait du sucre ou des taches de sucre, ce qui fait que y'a des milliers de fourmis dessus… pffff… » (Clément, détenu)

Ainsi, certains jeunes expliquent leur changement de comportement une fois passé à l'Est, dans un processus d'auto-renforcement du stigmate attaché au fait d'être placé dans l'aile des « voyous » :

> « J'étais bien, j'étais pépère, tranquille je dormais, je cassais même pas les couilles aux surveillants. C'était "bonjour" "bonjour", on discutait vite fait, ils m'amenaient à la douche normal. Ensuite, dès qu'à mon arrivée, les grands « ouais Momo », le lendemain clope, tabac, bouffe, j'étais bien. (…) Après ils m'ont mis à l'Est… Vous les entendez parler de l'est. Ils disent l'Est ils sont casse-couilles. Moi je dis voilà, un jour on va voir, je vais dire à tous les mineurs, vas-y on traîne plus dans les couloirs, on se calme, on parle bien, on va en douche, on rentre en cellule, on va voir quel résultat ça va donner… Lui là le surveillant qui vient de passer, il respecte pas. Il nous parle comme à des chiens. Et puis attends l'Est t'as vu le bordel, vas-y laisse tomber ça t'excite toi aussi. Tu peux pas rester calme ici.
> — *Ha oui ?*
> — Bah, c'est sûr ça. C'est certain. Les mecs les premiers jours je suis arrivé, j'ai failli me battre avec tout le monde. La nuit tu fermes les yeux tu commences à dormir, tu commences à entendre tout le monde frapper à la porte, pendant une heure ils arrêtent pas de frapper, là tu te dis « sa mère, je me lâche moi aussi. » (Youssef, détenu)

Youssef, six incarcérations et l'espoir d'arrêter

Quand on se voit en entretien, cela fait deux mois que M.B. est incarcéré. C'est sa sixième incarcération, au sein du même quartier mineurs. Condamné le 29 août, sa date de libération est prévue fin décembre 2009. Au moment de notre observation, il est stigmatisé comme le jeune détenu le plus violent et le plus perturbateur du quartier mineurs. Il raconte avoir pour seule famille « *sa mère* », et met en avant l'importance que revêtent, à ses yeux, des retours occasionnels en Algérie, d'où il est originaire : « *là je vais sortir de prison en décembre, je vais travailler deux-trois mois, je vais économiser et je vais me barrer en Algérie. Je veux y aller deux trois-mois pour respirer, changer de personnage, voir d'autres personnes, voir la vie comment elle se déroule là-bas, de me faire des petites remarques, qui fait quoi, qui fait pas quoi, on veut tout savoir, c'est la curiosité, c'est la famille* ». Dès ses 13 ans, il allait peu à l'école, préférant « *rester dans la rue* ». C'est à ce moment qu'il a commencé à avoir des ennuis avec la justice, essentiellement pour « *des conneries* », faites dans sa cité, « *histoire de se montrer devant les autres* ». Ce n'est que « *petit à petit* » qu'il évolue dans sa carrière délinquante, et il date à ses 15 ans une prise de conscience « *comme quoi fallait pas racketter des gens pour rien, y'a d'autres façons de se faire de l'argent et tu prends beaucoup d'argent. Donc après, j'ai commencé à monter sur des vrais plans* », essentiellement du deal de cannabis et ce qu'il nomme des « *cambriolages intelligents* ». À partir de 15 ans, il est placé dans plusieurs foyers mais fugue, à chaque fois, pour retourner chez sa mère. Il est incarcéré pour la première fois à 16 ans et demi. S'il regrette beaucoup d'avoir arrêté l'école, il n'en veut pourtant pas au système judiciaire, à sa juge en particulier : « *Elle est gentille, elle est toujours souriante, elle me crie pas dessus. C'est pas quelqu'un qui veut t'envoyer en prison. C'est quelqu'un qui a le pouvoir de te donner toutes les chances de ce qui existe dans le Code pénal avant de t'envoyer en prison. Et moi j'ai jamais respecté, donc voilà, je suis là, c'est normal* ». Il en veut beaucoup à ses éducateurs, qui n'ont jamais réussi à lui trouver quelque chose de solide : « *Moi, laisse tomber si je suis occupé dehors, avec un vrai travail, je vais pas revenir en prison. Mais comme j'en suis sûr ils vont rien me trouver, comme d'habitude parlotte parlotte, "ouais on va te trouver ça, on va te trouver ci"* ». Au quartier mineurs, il estime être chez lui, s'entendant bien avec les surveillants, malgré ce qu'il ressent comme des injustices, tel son passage à l'aile Est. S'il apprécie la souplesse des surveillants, vis-à-vis du tabac notamment, il regrette le peu d'activités au quotidien : « *Notre corps il a besoin de plus. Ça serait bien musculation et tout, là attends, moi j'ai besoin, là avec de la muscu tu m'aurais vu, t'aurais dis*

« ouaaah toi t'es… », enfin tu vois. Nous y'a rien du tout, c'est foot une heure par semaine, et encore, douche, douche, cellule. Sieste. Cellule. Pffff… ».

4/ Du jeu autour des règles aux règles du jeu. Quand les surveillants du quartier mineurs revendiquent la spécificité de leur approche des détenus

À l'entrée de chacune des ailes de détention du quartier pour mineurs, de vieilles affiches au format A4 rappellent quelques règles de la vie en détention à destination des mineurs détenus : interdiction de fumer et, par conséquent, de « cantiner » du tabac, interdiction de procéder à des échanges de biens entre détenus, etc. En entretien, pourtant, un jeune nous explique qu'ici, « *ils vendent pas de clopes, mais j'ai jamais entendu dire "t'as pas le droit de fumer". C'est plus les majeurs, ils donnent un peu de tabac* ». Cet écart entre les règles officielles de la détention et les règles qui régissent, de fait, les rapports sociaux quotidiens de détention, a maintes fois été souligné, constituant parfois le cœur des analyses du fonctionnement carcéral (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993 ; Chauvenet, 1996). Ces travaux ont notamment montré que les objectifs de maintien de l'ordre et de gestion préventive des désordres, devenus progressivement la priorité des personnels pénitentiaires, au détriment des visées disciplinaires « d'amendement » et de « rééducation » des détenus, exigent de la part des surveillants, pour être menés à bien, de se placer « en marge de l'organisation » (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993). Ces recherches pointent donc une contradiction de fait entre « les règles bureaucratiques », qui « fixent les conduites des agents de façon minutieuse et détaillée », et les tâches concrètes de maintien de l'ordre, qui sont « une affaire éminemment locale qui se module individu par individu », les surveillants ne sachant jamais *a priori* les mesures à prendre pour éviter qu'une situation ne leur échappe (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993). Ainsi les surveillants sont-ils placés dans une situation de « double contrainte », puisque « appliquer les textes c'est créer le risque de désordres, ne pas les appliquer c'est se mettre en faute et risquer de se faire sanctionner ». Pour maintenir un équilibre social, toujours précaire, en détention, les surveillants se doivent de mettre en place un « système d'échanges sociaux qui emprunte son modèle aux échanges de la vie ordinaire », construit « de façon informelle à travers l'épreuve du face à face avec les détenus et de ses essais et erreurs » (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993). Cette double contrainte s'est manifestée de manière concrète, au sein du quartier mineurs, lors du déclenchement d'une bagarre entre deux détenus. B., l'une des surveillantes présentes ce jour, en faisant rentrer de promenade l'un des groupes de jeunes, accepte, en dérogeant au règlement, que l'un d'entre eux aille chercher sa plaque de cuisson dans la cellule d'un jeune faisant partie d'un autre groupe de vie. Au moment où elle ouvre la cellule, le premier jeune se rue sur le second pour se battre avec lui, réglant un différend déclenché lors d'une activité « slam » du jour précédent. En tentant de les séparer, B. se blesse au coude. Tandis que je demande si elle va écrire un « rapport d'incident », la collègue de B. m'explique :

« *Vous n'allez pas faire un CRI là ?*
— Non (petit sourire).
— *Ah bon ?*

— Bah non B. aurait pas dû ouvrir la porte. Si on fait un CRI on va nous dire « mais pourquoi vous avez ouvert la porte ?
— *Ah*…
— Ouais, de toute façon dis-toi bien, quand il y a des bagarres, c'est toujours de notre faute. On essaye d'être souple avec eux, comme je te disais la dernière fois [lors d'une discussion sur l'interdiction de fumer au quartier mineurs], mais on ne peut pas être vigilant à tout. » (Lucie, surveillante)

Néanmoins, les travaux sociologiques sur « le prix de la sécurité » ont également souligné une attitude différente des surveillants au regard des règles disciplinaires officielles, selon le type d'établissement pénitentiaire dans lequel ils évoluent. En particulier, c'est en « centrale » que la nécessité de se placer « en marge du règlement » par le déploiement de négociations quotidiennes avec les détenus est le plus important. Au contraire, en maison d'arrêt notamment, le « jeu » avec les règles et le maintien d'une marge de correctionnalisme est facilité par la plus forte dépendance des détenus au personnel pénitentiaire : « ils sont le plus souvent en attente de jugement, connaissent moins la prison, passent plus de temps en cellule et sont dans une situation relationnelle de plus grande anomie au sein d'une population pénale qui se renouvelle plus rapidement » (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1993, 355). Ces caractéristiques de la dépendance des détenus au personnel pénitentiaire sont exacerbées au sein du quartier pour mineurs, souvent « demandeurs », par angoisse, mais aussi parce qu'ils passent, comme nous l'avons montré, une majeure partie de leur temps enfermés, seuls dans leur cellule. Par conséquent, nous verrons que si la « souplesse » vis-à-vis des règles est une des conditions du maintien d'une « paix armée » au quotidien de la détention, les « marges de manœuvre » qu'offre le travail avec des mineurs, permet aux surveillants de « jouer » avec les règles dans leurs relations avec les jeunes détenus, fondant par là, selon eux, l'aspect « éducatif » de leur mission. À partir de l'examen du travail des différents surveillants, nous dégagerons trois caractéristiques qui fondent le travail de surveillant en quartier mineurs. Nous verrons que si ces caractéristiques se retrouvent, par bribes, chez tous les surveillants, chacun d'entre eux accentue plus, selon son parcours et la perception qu'il a de sa mission, l'une ou l'autre de ces caractéristiques.

4.1 La souplesse dans l'application des règles, une condition de la paix en détention

La première caractéristique du travail de surveillant, commun à l'ensemble de la profession, est d'accéder aux demandes des détenus pour maintenir la paix en détention et assurer la tranquillité de sa journée de travail, ponctuée par le sentiment d'avoir passé une « bonne » journée, définie comme une journée « *sans histoires* ». Lucie est la surveillante qui, au sein du quartier mineurs, utilise le plus, dans son travail quotidien, cette caractéristique. Après avoir obtenu un BTS et une licence de droit, parcours destiné à « *faire plaisir à* [ses] *parents* », parce que ses frères et sœurs ont « *arrêté très tôt* », elle décide, par « *besoin de sous* », de passer le concours de l'Administration pénitentiaire, qu'elle obtient. Après plusieurs années passées comme surveillante chez les majeurs de la maison d'arrêt de Villepinte, n'en « *pouvant plus de ce boulot* », elle accepte, il y a quatre ans, un poste au quartier mineurs. Un ami lui explique en

effet que « *c'est quand même plus tranquille que chez les adultes, moins ingrat, moins déprimant, et tu fais pas de nuit* ». Elle ne rêve aujourd'hui qu'à une chose, sa mutation dans le Nord de la France, pour retrouver son petit ami, lui aussi surveillant :

> « Je travaille tout le temps, ils me refusent mes demandes de permission. On s'est séparé je sais pas combien de temps avec mon copain. Alors, la seule chose qu'ils font à la direction c'est qu'ils me payent mes heures sup', alors ouais génial moi j'ai un salaire de ministre je touche 2000 euros, ok génial, mais en attendant j'fous en l'air ma vie de famille. Dès que j'ai ma mut' je t'assure je viens pas bosser pendant trois semaines, je me mets en dépression et c'est bon quoi. » (Lucie, surveillante)

Elle porte un regard plein de lassitude sur sa mission. À propos d'un jeune qu'elle me dit ne pas aimer, elle m'explique, désabusée, qu'elle « accède toujours à ses demandes » :

> « Je veux pas me prendre la tête, je veux la paix ici. Au début t'es au taquet, t'essayes d'être juste, mais ça dure trois ans et c'est fini. Moi, je pense qu'à mon futur… ce que je veux, c'est ma mutation, point. Et puis quand tu vois le remerciement que t'as. Tu te rends compte, mon copain s'est fait hospitaliser, j'ai écrit un CRP [compte rendu professionnel] au directeur pour une autorisation d'absence exceptionnelle, ça a été refusé, motif "manque de personnel", je peux t'assurer que je l'ai gardé en travers de la gorge.
> — *Et quand tu dis accéder à leurs demandes…*
> — Bah ça peut être tout, je veux un balai, faire un échange de je ne sais quoi avec un détenu, je veux des clopes… les gamins quand tu leur réponds en faisant les choses, franchement jamais ils te manqueront de respect. Alors après faut assumer, parce que H. il dit "oui, oui" à tout et après il oublie, hein je le critique pas, ça arrive d'oublier, mais après forcément les jeunes ça les énerve. » (Lucie, surveillante)

De la même manière, après avoir accordé une douche en dehors des heures dédiées, à un jeune pourtant considéré comme « turbulent », Lucie mettait en avant le rôle de la souplesse envers le règlement dans le maintien du calme en détention :

> « Oui, normalement c'est pas à cette heure, mais bon c'est un jeune qui est en procédure parce qu'il a insulté tous les éducateurs, ça a été bien violent, il est un peu à bloc. Et bon ça me coûte rien de lui accorder une douche, là c'est calme. Et puis ce soir je pars à 17h, Catherine elle fait la suite, j'ai pas envie que ce soit elle qui trinque s'il est énervé toute la journée. » (Lucie, surveillante)

Pour obtenir le calme en détention, il arrive également que les surveillants fassent appel aux majeurs, ce que m'explique un majeur d'une autre aile du bâtiment où sont enfermés les mineurs :

> « À l'époque là, à l'Est, y'avait de vrais petits oufs, ils faisaient la loi ici, du coup les surveillants ils m'appelaient pour les aider à les faire rentrer. Moi, je le fais parce que c'est des jeunes, j'ai des enfants, je sais ce que c'est, et voir des jeunes en prison comme ça, ça me fout les boules. Alors aller les calmer, essayer de leur donner de quoi tenir, des clopes, un moment de rigolade, je sais pas, éviter qu'ils montent en tension, je trouve ça important. » (Lucie, surveillante)

Régulièrement, quand les surveillants partent au football ou quand une « embrouille » prend des proportions trop importantes, certains majeurs sont appelés en renfort par les surveillants. Ils en profitent pour passer quelques cigarettes aux jeunes, qui, appréciant « *les grands* », sont demandeurs de ce type d'écarts au règlement. De même, une surveillante nous raconte :

> « Là t'as des majeurs, des gros bras de la mafia parisienne, ils sont venus voir les jeunes, ils leur ont dit, "vous faites pas de bruit la nuit et on vous cantine du tabac". Et après bah nous on dispatche. Ah, ça les tient les jeunes, ça. » (Lucie, surveillante)

Cependant, la souplesse a aussi ses limites :

> « *Et ça arrive que les jeunes ils aillent chercher eux-mêmes le tabac ?*
> — Ah nan nan nan ça va pas ? Le directeur il voit ça il s'évanouit.
> — *Ils ne sont pas au courant la direction ?*
> — Oh, ils doivent s'en douter, c'est le seul moyen d'avoir la paix ici. Mais bon, ils le savent, mais ils veulent pas le savoir. Tu vois… » (Lucie, surveillante)

Ainsi, cette souplesse est unanimement reconnue par les jeunes, qui estiment le quartier mineurs dans lequel nous avons observé comme « *le meilleur* » sur lequel ils pouvaient tomber. Les relations entre jeunes et surveillants sont souvent bonnes. Une surveillante, une fois, a ainsi comparé ce quartier pour mineurs au « *club-Med* » : « *ils veulent tous venir ici, ils font ce qu'ils veulent, ils peuvent cloper, mater la télé toute la nuit. Ils sont bien ici* ». Non seulement, dans une large majorité des cas, ils disent apprécier leurs surveillants, mais de plus, ils apprécient la souplesse avec laquelle est géré le quartier mineurs, comparé, en particulier, au quartier mineurs d'une ville voisine.

> « Ici ils sont moins casse-couilles, ils sont pas très stricts-stricts ici. Franchement là je suis arrivé, j'avais ma clope, c'est le surveillant qui me l'a allumée. Là-bas tu demandes ça, il te dit "ha ouais ?" Boum, alarme, direct. » (Ahmed, détenu)

> « Ah ouais, la maison d'arrêt F. c'est plus dur, ici c'est un centre de loisir.
> — *Pourquoi ?*
> — Ici les surveillants ils sont moins casse-couilles tu marches comme tu veux, à F. tu peux pas parler à la fenêtre tout ça, là-bas c'est strict. T'as du shit, là-bas c'est mitard direct. (…) Ici ta peine tu la passes plus tranquillement, tes téléphones tu les poses, le shit sur ta table. » (Younousse, détenu)

Les jeunes passés par les EPM quant à eux, s'ils regrettent unanimement la forte présence d'éducateurs, qu'ils estiment pratique pour préparer un projet de sortie, apprécient la liberté de mouvement dont ils font preuve ici. En témoigne l'exemple de ce jeune transféré en maison d'arrêt à la suite d'une procédure disciplinaire en EPM :

> « Nan, moi j'aimais bien, mais ils prennent trop pour dans un foyer, vous voyez je sais pas, ils interdisent trop de trucs, ils interdisent trop de trucs. Pas comme dans une maison d'arrêt. Je vais vous donner un exemple à P. ils interdisent (silence) un truc tout simple, à l'EPM la télé ils coupent à 23h et demi, ça y est tu peux plus faire aucun branchement, même la lumière elle se coupe, ça veut dire quoi, ça veut dire tu dors à 23h et demi. En maison d'arrêt tu peux faire des branchements, et ça les gens ils aiment plus, pourquoi tu crois les gens y'en a ils veulent partir en maison d'arrêt.
> — *Toi tes codétenus ils voulaient partir ?*
> — Ouais, après c'est plus les gens là-bas qui z'ont pas trop de mandats, qui ont pas d'argent, ils veulent rester là-bas, ils ont plus de trucs.
> — *Et les clopes ?*
> — Ah bah, voilà un bon exemple à P. on peut pas fumer, impossible. Y'a pas de majeur pour envoyer un yoyo, y'a que le parloir, ça veut dire que les gars ils mettent ça dans leur cul pour faire rentrer du tabac, et c'est rare que ça rentre. Ca veut dire des fois les fumeurs ils préfèrent la maison d'arrêt, pour amortir la chute pour être plus zen. Mais vous allez voir

franchement quand vous allez y aller, les jeunes ils aiment pas tous, faut pas croire genre la télé… » (Ahmed, détenu)

4.2 Les relations entre surveillants et jeunes. De l'importance du « respect » au quotidien

Ainsi, les relations entre jeunes et surveillants se fondent sur la notion de respect. Le plus souvent, au nom des conneries qu'ils assument, les jeunes acceptent le cadre disciplinaire et la domination imposée par les surveillants au quotidien. L'idée de relations « en miroir » (« je te respecte, tu me respectes » ; « si tu te fous de moi je vais me foutre de toi aussi ») est omniprésente en détention, comme l'ont déjà montré les réflexions d'Antoinette Chauvenet, Françoise Orlic et Corine Rostaing (2008). Cette exigence d'une conformité à l'ordre carcéral est rarement vécue, par les jeunes, comme une soumission aux surveillants, que le plus souvent ils disent « respecter » pour la souplesse dont ils font preuve à leur égard : les comparaisons avec d'autres quartiers mineurs où le régime disciplinaire est plus strict sont permanentes. Les manifestations de compréhension à l'égard du travail des surveillants sont ainsi monnaie courante, selon une stratégie d'adaptation au monde carcéral qui relève presque de la « conversion » aux vues du personnel (Goffman, 1968 [1961], 108-109), même si, la majorité du temps, ces détenus cherchent seulement à se montrer « peinards », de manière pragmatique, pour échapper à des circonstances fâcheuses, dans le cercle des détenus comme dans celui des surveillants.

« *Dans quels cas tu fais appel aux surveillants ?*
— Bah pour les appeler, mais moi jamais je tape sur la porte, je crie pas tout le temps, je les appelle pour le balai ou des trucs comme ça, je les appelle pas pour des histoires, j'essaye de pas les déranger, je sais que c'est relou d'être dérangé tout le temps, de crier comme si c'était des chiens. » (Omar, détenu)

« Ils sont tous gentils, mais ça dépend avec quels jeunes. Parce que y'a des jeunes ils tapent dans les portes, ils les insultent à mort, genre "nique ta mère" ou ils disent "ouais t'es bonne" à une surveillante. Moi je suis surveillant il me dit ça, mais je le calcule même pas, je le laisse mourir. Je les comprends.
— *Et toi t'es comment avec eux ?*
— Ah moi, je les respecte. Attends, t'es surveillant, tu leur ramènes à bouffer tous les jours en plus ils t'insultent. Ils méritent même pas… » (Medhi, détenu)

« Ici on fait rien, y'a des journées qui passent vite, mais la majorité du temps nan.
— *Ça t'arrive d'en vouloir aux surveillants ?*
— Après on est en prison on n'est pas en colonie mon vieux. C'est ça, on a pas à se plaindre, vu la position qu'on a, on peut pas se plaindre. On va pas dire on fait pas assez de foot alors qu'on est en prison. Tu vas écrire une lettre à la juge elle va rigoler si tu lui dis ça. » (Ibrahim, détenu)

Ces différentes réponses révèlent l'une des modalités essentielles par lesquelles se nouent les relations entre les surveillants et les jeunes détenus, qui est une modalité de mise en relation empruntée à la vie ordinaire : le « *respect* ». Transparaît également un mode de légitimation de la conformité du détenu à l'ordre carcéral : la légitimité de la peine infligée. Cette attitude de conformité peut également être « *jouée* », selon un jeune qui tente de maximiser ses intérêts tout en restant très critique sur le fonctionnement du système carcéral. Il nous livre un

exemple éclairant de ce que James Scott a nommé la « performance publique » des dominés (Scott, 2009 [1990]) :

> « *Comment ça se passe avec les surveillants ?*
> — Ah franchement, faut les avoir dans sa poche hein. C'est tout, faut les avoir dans sa poche, si tu les as dans ta poche t'as gagné, et y'a des surveillants, ils prennent la haine sur toi, parce que eux c'est comme la police, en fait je vous explique, eux ils sont plus forts que nous ici, c'est vrai c'est eux les plus forts faut le reconnaître parce que nous on peut rien faire ici, c'est eux qui font les rapports et sur les rapports ils t'allument et ils mentent (…).
> — *Et quand tu dis les avoir dans la poche ça veut dire quoi ?*
> — T'entendre bien super bien avec eux comme si c'était tes potes, genre tu fais ton soumis, tu parles bien avec eux tout ça, vas-y après c'est bon, t'as gagné. Parce que y'en a ils sont trop faciles à manier, tu peux les manier, comme si tu joues à la play… tac tac… après t'appelles un surveillant pour des clopes tu lui dis "vas voir un majeur" il le fait, y'en a juste certains qui chipotent. » (Younousse, détenu)

C'est dans le terreau des relations quotidiennes entre les surveillants et les jeunes, rythmées par des valeurs comme celle du « *respect* », que se noue le système des privilèges et de la construction d'une trajectoire de détention « *favorable* ».

4.3 La proximité et le travail de relation. Une spécificité du travail avec les mineurs

La seconde caractéristique est mise en avant par l'ensemble des surveillants du quartier mineurs. Ici, le travail n'est pas seulement celui d'un « *porte-clés* ». Si Catherine nous explique qu'elle est avant tout venue travailler chez les mineurs en raison de la naissance de sa fille, qui l'obligeait à avoir « *un poste fixe, où je peux ne pas faire de nuit* », elle raconte cependant que contrairement à ce qu'elle pensait, le travail l'a « *tout de suite intéressée* » :

> « Le fait qu'ils soient pas nombreux, tu les connais tous, tu fais du sport, des activités, et puis ils sont en demande, faire une lettre pour une petite amie, ou aider à faire les devoirs. Ouais, non c'est intéressant (silence). Et puis t'es en jogging, quoique c'est surtout les pompes qui sont horribles quand t'es chez les majeurs (rire). » (Catherine, surveillante)

De même, Flavien explique : « *On a un petit nombre donc on s'en occupe mieux et on a le temps de faire un peu de social. Genre bah Mounir il allait pas bien la dernière fois, je suis allé discuter vingt minutes avec lui dans sa cellule, ça c'est un truc que tu ferais jamais chez les majeurs* ». Métier souvent dévalorisant et dévalorisé (« *celui qui te dis qu'ouvrir, fermer des portes et se faire insulter toute la journée, c'est une vocation, c'est un menteur* », s'exclame Mounir), le travail avec les mineurs offre un regain d'intérêt, comme le souligne Flavien :

> « Quand on me demande ce que je fais, j'aime pas le dire. Les gens ils te disent tout de suite "oh la la ça doit être dur". Nan, c'est chiant, on te regarde bizarre, "tu travailles en prison… dis donc…". Alors du coup des fois je dis juste "je suis surveillant", et on me dit "ha surveillant dans un collège ?", je leur dis "non non surveillant dans une maison d'arrêt », et là c'est tout de suite "hooooo". Bah ouais… Mais ce que je déteste le plus c'est quand on te dit "ah t'es maton ?", "nan nan je suis pas maton, je suis surveillant". Du coup dire que tu t'es spécialisé avec les mineurs c'est un peu mieux tu vois. » (Flavien, surveillant)

Cette proximité engendre des relations entre jeunes et surveillants souvent fondées sur le registre de l'humour. Ainsi, si l'humour sur les détenus, entre les surveillants, peut être l'un des

« piliers » de l'équipe, comme « support et transport de l'insupportable », ou « mise à distance s'émancipant d'une proximité trop angoissante » (Adam, 2007, 248-249), il est également l'une des modalités d'accroche les plus répandues entre les surveillants et les jeunes. Permettant une mise en équivalence de l'émetteur et du récepteur, l'humour est utilisé pour désamorcer les tensions et créer un « climat de confiance » entre le personnel pénitentiaire et les jeunes, structurellement tendu par l'appartenance de l'un à la fonction répressive de l'enfermement. Cependant, les surveillants utilisent différentiellement ce registre selon les détenus auxquels ils ont affaire : « *Tu sais avec lesquels tu peux te le permettre. Y'en a tu peux pas, y'en a d'autres t'essayes mais c'est mort, c'est "bonjour", "au revoir"* », m'explique Eric, tandis que Lucie, à propos d'un jeune qu'elle accompagne au « parloir avocat » sans lui adresser la parole, m'explique : « *C'est l'élément perturbateur de l'aile Est, il ralentit les mouvements, il insulte et influence les autres. De toute façon je lui parle pas, je peux pas le saquer donc c'est la seule solution* ». Celui qui utilise le plus cette fonction de l'humour est Mounir, surveillant depuis février et depuis deux mois au quartier mineurs, auparavant aide-soignant pendant 12 ans, éducateur dans un centre militaire « *deuxième chance* » pendant trois ans, et gendarme réserviste volontaire (il exerce toujours cette fonction en parallèle de son travail au quartier mineurs). Il raconte qu'il est devenu surveillant pour travailler avec les mineurs :

> « Moi, ce que je voulais c'était bosser avec les mineurs. Du coup j'ai passé le concours et que j'ai dit ça au jury, leurs yeux ils ont pétillé, bah ouais, personne veut aller bosser chez les mineurs. Et du coup ils m'ont pris (rire). » (Mounir, surveillant)

Affecté à l'établissement pénitentiaire pour mineurs de Meaux, où « *on a gardé les murs pendant deux mois* », puisque l'EPM n'a finalement pas ouvert, il a accepté un poste dans cette maison d'arrêt, avec la perspective d'intégrer le quartier mineurs, ce qu'il a fait depuis deux mois. Il explique « *prendre à cœur* » son rôle au quartier mineurs :

> « Pour travailler ici, il faut avoir la fibre, ouais, la fibre pour bosser avec les jeunes. Moi sérieux ils me mettent en majeur, j'arrête ce boulot. Les jeunes tu peux leur dire "dis bonjour », « dis merci », « mets pas tes mains dans le pantalon", "enlève ta casquette", enfin y'a un côté éducatif, tu fais pas que ouvrir et fermer des portes. Les adultes tu leur dis un truc, tu te fais insulter direct, "ouais parle-moi pas fils de pute" (rire). » (Mounir, surveillant)

Ainsi, Mounir est celui des surveillants qui utilise le plus l'humour avec les jeunes, sur le mode de l'interaction « de pote à pote ». Sachant jouer des « codes » humoristiques de la « culture de la rue », il tente d'utiliser l'humour comme un média éducatif avec les jeunes détenus. Comme le souligne un jeune en entretien, « *Mounir c'est un jeune comme nous, lui aussi il a grandi dans les cités et tout ça. Il connaît* ». Parmi de nombreuses autres, la scène où un jeune de l'aile Nord vient se servir d'un sachet de gâteau dans le bureau des surveillants est révélatrice du type d'humour dont fait usage Mounir : « *Oh la la la la la, oh. Putain mais c'est pas possible, hey, mais les Maliens c'est dans votre sang de voler* [en rigolant, le jeune se met aussi à rire]. *Bon allez mon grand là, tu reposes ça, tu demandes en disant s'il te plaît, et après on te dit oui ou non* ».

4.4 Être « strict » avec les jeunes : gestion de la tranquillité et mission « éducative »

Le but des surveillants avec les jeunes est que ces derniers ne « *[leur] manquent jamais de respect* », comme le souligne Lucie, autrement dit qu'ils respectent la tranquillité de leurs journées de travail. Lucie m'explique d'ailleurs qu'en cette période de pénurie de personnel au quartier mineurs, où « *la direction ne s'étonne même pas qu'on puisse être deux nanas pour une journée ici, à gérer 35 mômes sur deux ailes de détention* », cette priorité donnée à la préservation de la paix au quotidien redouble d'importance. Néanmoins, quand elle estime que cette règle du « respect » est bafouée par un jeune, elle réfléchit à une manière de le sanctionner. Les sanctions peuvent être formelles (elle rédige alors un « compte rendu d'incident ») ou informelles, comme dans cette situation où elle était remontée contre un jeune resté trop longtemps en douche. Après lui avoir fait savoir (« *tu vas voir, toi* »), elle s'adresse à l'un de ses collègues :

> Lucie : « C'est toi qui est là demain matin ? »
> — Flavien : « Ouais. »
> — Lucie : « Bah L.B., tu lui mets la douche en dernier… Ce petit con il a pris sa douche pendant 40 minutes ce matin, alors demain tu le mets en dernier, ça lui fera du bien de se prendre de l'eau froide dans la tronche. » (Lucie et Flavien, surveillants)

Ces sanctions (formelles ou informelles) sont monnaie courante au sein du quartier mineurs. Déjà dans le domaine familial, comme le souligne Erving Goffman, « les punitions, qu'elle qu'en soit la sévérité, sont réservées en général aux animaux et aux enfants » (Goffman, 1968 [1961], 95). Elles peuvent entraîner des tensions entre les surveillants et les jeunes, quand ces derniers se sentent lésés ou mis de côté :

> « À l'EPM ils sont toujours là pour toi. Ici, il suffit qu'il y en ait un qui t'aime pas, c'est mort pour toi. » (Yssa, détenu)

> « Je m'entends bien avec les surveillants. Sauf quand tu leur demandes des trucs là vas-y des fois ils mettent 4-5 jours pour te le ramener. » (Moussa, détenu)

Les conflits entre jeunes et surveillants expriment, le plus souvent, la dépendance des premiers à l'égard du système carcéral : un refus de douche, un mandat qui n'arrive pas, un courrier à envoyer, du tabac à aller chercher, etc. Ce mode de relation entre jeunes et surveillants explique que les critiques adressées par les jeunes aux surveillants sont le plus souvent personnalisées, visant un surveillant qui, dans une situation précise, n'aurait pas respecté le contrat : « *je suis tranquille, tu me fais pas de crasse* », comme le résume un détenu. Cependant, ainsi que l'ont montré les réflexions d'Antoinette Chauvenet, Françoise Orlic et Corinne Rostaing (2008), les causes profondes des violences des détenus envers les surveillants sont difficilement classifiables. Les sources sont souvent multiples, de l'anxiété et de l'impuissance face à certains éléments de l'enfermement, à la haine accumulée depuis le prononcé de la peine. Ainsi, les jeunes racontent qu'il est de nombreuses fois où ils « *pètent les plombs* », pouvant alors s'en prendre à un surveillant, sans que l'interaction directe ne soit la cause première de la violence ou des insultes :

> « *Et ça t'arrive d'être un peu triste ?*
> — Ah des fois tu pètes les plombs t'as envie de tout niquer.

— *Ça t'arrive souvent ?*
— Ah c'est le soir, tu penses trop… Après le matin tu te réveilles mal des fois, tu sais t'es pas bien, y'a un truc qui va pas du tout. Tu te réveilles mal, t'insultes tout le monde, tous les surveillants qui te cassent un peu les couilles.
— *Parce que t'es ici ?*
— Ouais, et on dirait les trucs ils avancent pas, la juge et les éducateurs ils sont tout mous, et les trucs ils avancent rien du tout. » (Younousse, détenu)

« *Et ça arrive d'être triste ?*
— [silence]. C'est plus de la haine. Pas triste, énervé. Pas énervé contre quelqu'un, mais énervé. Triste c'est pas ça, triste c'est être un légume. Ici t'es pas un légume, les gens ils ont la haine, ils sont énervés. Moi, j'ai jamais été triste comme un légume. Tu peux avoir la haine parce que t'avais parloir ta famille est pas venue, ton mandat il est pas arrivé, faut que tu attendes deux semaines pour que ça arrive.
— *Et du coup tu t'énerves contre quelqu'un ?*
— Ah bah, dans ces cas-là vaut mieux pas croiser quelqu'un, sinon c'est chaud, t'es capable de direct mal parler, ou de faire de la merde. » (Samer, détenu)

Pourtant, c'est toujours sur un mode personnel que les surveillants interprètent les « incidents » vécus. « *Il va voir, lui » ; « s'il veut jouer à l'énervé, pas de souci, on va jouer à l'énervé » ; « t'as vu comme il me parle, il sait pas de quoi je suis capable lui » ; « Eric il est énervé, faudrait conseiller aux détenus de pas le chercher quand il a les yeux rouges* ». Si le conflit débouche sur un « incident » caractérisé, celui-ci peut ensuite être réinterprété, non plus comme un non-respect de sa personne, mais du règlement lui-même. En l'absence d'espace de conflictualisation ou de contestation, il ne reste en effet aux détenus que « les manifestations qui rentrent dans la catégorie de l'incident sanctionnable, accroissant le sentiment d'injustice » (Chauvenet, Orlic, Rostaing, 2008, 257). Ainsi un jeune, après l'écriture d'un rapport par un surveillant, criait-il, depuis sa cellule : « *Comment ça eux ils ont le droit de faire des rapports comme ça, tout le temps, quand ils veulent ? Nous on peut pas en faire des rapports sur eux, sérieux ?* ». Ce glissement des relations informelles vers les règles formelles est au fondement d'incompréhensions de la part des jeunes, qui s'estiment souvent démunis face au « *manque de respect* » d'un surveillant. Ainsi, cette remarque d'un jeune passé en commission de discipline suite à une altercation avec un surveillant qui avait refusé d'aller lui chercher une cigarette dans une aile de détention pour majeurs :

« Il fait trop de préférence lui on dirait… Moi j'ai remarqué, faut être un rebeu pour lui, parce que lui avec les rebeux il parle trop bien, mais moi je me suis pris la tête une fois avec lui, vas-y il écrit un rapport. Wesh t'es sérieux, juste on s'embrouille toi t'écris un rapport. Bah vas-y tu veux embrouiller embrouille, putain… toi tu peux rien faire, t'as juste à tout casser dans ta cellule. » (Younousse, détenu)

Ainsi, les surveillants tentent de jouer avec les jeunes, afin d'obtenir le calme et la tranquillité. Un système de privilèges et de « douces faveurs » se met en place, sur la base de « l'absence de privations que l'on ne s'attend pas à subir dans la vie courante » (Goffman, 1968 [1961], 95). B.G., par exemple, surveillant depuis trois ans et depuis trois mois au quartier mineurs, accepte certaines choses à certains jeunes (aller chercher une cigarette chez les majeurs, par exemple) et non à d'autres :

> « Là tu vois, Steve il est tranquille, je lui ai dit ok pour aller chercher du tabac, par contre il va un peu attendre, je suis pas à son service non plus. Par contre Younousse lui c'est mort, la dernière fois il m'a appelé je lui ai dit "non", il m'a direct insulté, bah j'ai fait un CRI [compte rendu d'incident].
> — *Et pourquoi tu lui avais dit "non" ?*
> — Nan, mais tu mets ton voyant rouge [les jeunes ont la possibilité, pour appeler les surveillants, d'appuyer sur un bouton qui actionne une lumière rouge au dessus de leur porte], on y va, tranquille. Lui non il tape dans la porte, il te gueule "Oh Flavien", "Oh Flavien", je lui dis que je suis occupé et que j'arrive dans cinq minutes, il continue, il tape dans la porte… Franchement ça donne pas envie de lui rendre service. » (Flavien, surveillant)

Les surveillants peuvent également jouer avec les règles pour obtenir la paix. Flavien me raconte qu'il a fait un « *deal* » avec un jeune « *sympa mais très demandeur* » :

> « Vendredi matin il m'appelle, il me demande d'aller chercher chez les majeurs des feuilles et du tabac. Je lui dis "ok, mais je te donne tout ça, mais vendredi, samedi et dimanche c'est moi qui bosse, je veux pas t'entendre une seule fois, tu m'appelles pas une fois…". Une fois il m'a appelé le samedi, je lui dis "oh, on a passé un deal", il m'a dit "ouais ouais, c'est bon…" et il est rentré dans sa cellule. Ah c'est comme ça, j'ai passé trois jours tranquilles avec lui. » (Flavien, surveillant)

Ainsi, selon lui, il faut savoir dire « non » à un jeune, « *sinon ton boulot ça devient un enfer* ». Souvent, le passage de consigne d'un surveillant qui part à sa pause de midi pour le surveillant qui reste se résume ainsi à une phrase : « *Oublie pas, j'ai rien promis à personne* », afin de couper court, avant qu'elles ne surviennent, à toute négociation de la part des détenus, à propos d'une promesse qu'ils estiment non tenue. Cette caractéristique du surveillant, à savoir l'édification de règles strictes au quotidien de la détention, est particulièrement utilisée par Eric, surveillant depuis dix ans, et depuis huit ans au quartier mineurs. Il estime notamment que le respect des règles disciplinaires formelles, « *dès qu'on le peut* », est ce qui permet de sécuriser l'espace de détention. Au moment de notre discussion, il venait d'attendre 10 minutes au niveau du PIC avant d'emmener un jeune à l'espace dédié aux services médicaux, pour éviter tout contact entre mineurs et majeurs, règle très souvent contournée par les autres surveillants, dont le recours aux majeurs du bâtiment qui abrite les mineurs détenus est fréquent pour « *colmater les brèches* », selon Lucie. Au contraire, Eric estime que c'est un trait de négligence qui peut coûter cher à ses collègues :

> « Si tu fais gaffe à tout, que tu respectes les règles de sécurité, tu n'as pas de soucis. Toutes les petites erreurs de notre part, et ça peut partir… et ensuite c'est "mais pourquoi les jeunes ont croisé un majeur ?, etc., etc." Et tu vois, quand il est 17h, je sais qu'il me reste une heure avant de rentrer chez moi, y'a pas moyen qu'il y ait un seul problème à ce moment-là. » (Eric, surveillant)

Ce respect des règles est aussi, selon lui, ce qui fonde l'aspect éducatif de sa mission. Après m'avoir expliqué qu'il ne souhaite pas retourner « *en majeur* », en raison du « *côté relationnel* » et des « *marges de gestion* » qui existent chez les mineurs, il développe l'aspect « *éducatif* » de son travail quotidien par un « *jeu* » autour des règles, par sa capacité à dire « non » aux jeunes, à être ferme sur certaines de leur demandes :

> « Il faut savoir dire « non » aux jeunes, moi c'est ça qui m'anime ici. Forcément si tu dis "oui" à tout ce qu'ils te demandent, tu vas toujours dans leur sens, ils vont pas te faire chier. C'est pour ça que les jeunes ils vont te dire, "H. c'est le gentil, M. c'est le méchant", ça je le sais,

pour eux, je suis le méchant. Mais dire "oui" à tout, au niveau éducatif, ça vaut rien, il faut leur montrer que tout n'est pas rose, que les choses qu'on peut avoir il faut les mériter un minimum. Je suis un peu leur père on va dire, "non c'est non et c'est comme ça". C'est pour ça, les clopes, c'est au minimum, quand ils m'appellent pour la dixième fois, c'est "non, pas d'échange". » (Eric, surveillant)

Par exemple, quelques heures plus tôt, quand un majeur demande à Eric de faire circuler des feuilles à rouler et une cigarette à l'un des jeunes du quartier mineurs, il accepte à contrecœur. Au moment d'ouvrir la cellule, il dit au jeune, sèchement :

Eric : « Y'aura pas de deuxième service. »
— Younousse : « OK. »
— Eric : « C'était exceptionnel, hein, tu entends ? »
— Younousse : « Ouais ouais. » (Eric, surveillant ; Younousse, détenu)

Cependant, les sanctions sont également souvent formelles, et prennent la forme d'un « compte rendu d'incidents », début de chaîne d'une procédure disciplinaire qui peut mener, après l'écriture d'un rapport sur le jeune par le « premier surveillant », à un passage du détenu devant la « commission de discipline ». Si Flavien raconte que les surveillants essayent de gérer différemment un incident entre les mineurs, « *en allant parler avec eux, par exemple, ce qu'on ferait jamais chez les majeurs* », en revanche, il m'explique que « *un mec qui nous insulte, c'est un CRI direct, je cherche pas* ». Catherine, surveillante depuis six ans et depuis deux ans au quartier mineurs, explique, quant à elle, qu'elle signe beaucoup plus de CRI chez les mineurs que chez les majeurs :

« C'est simple j'en faisais quasiment pas chez les majeurs, je gérais mon truc avec eux, et si vraiment j'avais un problème avec un, bah je le laissais en chien quoi. Ici en mineur j'en fais carrément plus, bah pour leur rappeler les règles quoi… Et puis faut le dire aussi, si on n'en fait pas on a l'impression que tout se passe bien chez les mineurs. Du coup si on n'en fait pas on peut pas demander des trucs…
— *Du type ?*
— Bah, par exemple des demandes de transferts. Chez les majeurs tu décides pas, ici tu peux demander, et pour certains on en peut plus quoi, faut qu'ils dégagent. » (Catherine, surveillante)

Ainsi, comme le souligne le directeur-adjoint de la maison d'arrêt, responsable administratif du quartier mineurs, « *on attend pas que ça soit grave pour relever* », justifiant cette forte réactivité par les vertus éducatives qu'est censé posséder le passage en commission de discipline :

« On attend pas que ça soit grave pour relever, on essaye de faire en sorte que y'ait toujours une réponse, et puis surtout on essaye de réagir vite, parce que le facteur temps est important pour eux […] Les jeunes sont plus dans la réactivité, donc même si on classe sans suite après le rapport d'enquête, on procède à une sorte d'avertissement, de rappel à l'ordre et puis on explique bien au mineur qu'il y a un papier dans son dossier… » (Patrice, directeur adjoint AP)

Les surveillants insistent souvent, quant à eux, sur les vertus « *d'exemplarité* » que sont censées posséder les sanctions disciplinaires en commission. En témoigne ce jour où deux jeunes passaient en commission pour des insultes, dont un pour des insultes répétées, envers les surveillants. Tandis que l'un d'eux a écopé d'une peine d'isolement en cellule pendant deux jours, qui le prive de télévision et d'activité « Playstation », l'autre a écopé de cinq jours de

« quartier disciplinaire » avec sursis. Les surveillants étaient alors très remontés contre cette décision, se demandant ce qu'il faudrait qu'ils subissent « *pour qu'un jeune aille au QD* » :

> « *Ça vous…*
> — Lucie [très remontée] : « Ça nous fait quoi ? Ça fait que le jeune il nous insulte et qu'il a rien du tout. Ça veut dire quoi, ça veut dire qu'on n'est pas crédible, et qu'on nous prend pour des paillassons. »
> — François [nouveau premier surveillant] : « Je vais aller le voir Younousse pour lui remonter les bretelles. Attends, là les agents ils en ont marre de faire des écrits comme ça, pour rien, pour qu'au final y'ait pas de réponse. Parce que là tu vas voir il va revenir, il va flamber auprès des autres, "et voilà, j'ai toujours pas pris de QM", et ils vont tous se croire tout permis quoi. » (Lucie, surveillante ; François, premier surveillant)

La réflexion des surveillants sur les sanctions prennent également sens dans la gestion quotidienne des ailes de détention. De vertu « *exemplaire* », la sanction devient une variable d'ajustement du calme des journées de travail :

> Mounir : « Ho la la Youssef il a quatre jours de sursis, ouh on va passer un bon week-end nous (rire) T'entends ça Lucie, Youssef il va faire du mitard. »
> — Lucie [en lui tapant dans la main] : « Oh oui, quatre jours de quartier disciplinaire, quatre jours de repos. »
> — Catherine : « Arrêtez deux secondes, il va pas prendre du mitard pour insultes, ça serait abusé… »
> — Lucie : « Ah bah, il a du sursis hein. » (Mounir, Lucie, Catherine, surveillants AP, QM)

> « C'est fou il est tout calme là … Faudrait pas qu'il prenne trop sinon demain ça va être le feu.
> — *Tu penses que la sanction n'est pas la solution ?*
> — Si bah faut qu'il y ait une réponse, mais après ça dépend des moments, là lui en ce moment tu sens qu'il va exploser. » (Catherine, surveillante)

De fait, la politique de l'établissement est plus souple, en matière de sanctions disciplinaires, que dans d'autres quartiers pour mineurs. C'est ce que m'explique le lieutenant du bâtiment, qui prône d'autres manières de résoudre les conflits :

> « De toute façon y'a pas de consignes particulières… bon on condamne les insultes, mais faut aussi être capable de dire "je ne tolère pas", de repérer ce qui ne va pas chez le jeune, et ça peut très bien finir par "ok, j'ai compris", et dans ce cas y'a même pas besoin d'un CRI. Parce que faut aussi comprendre que eux ils insultent sans même comprendre ce qu'ils disent, parfois. Et le mineur qui a compris fera beaucoup plus attention la fois d'après que celui à qui on a rédigé un CRI et point barre. Certains n'ont pas compris ça, mais c'est souvent les jeunes surveillants qui en rédigent beaucoup.
> — *Et concernant la sanction de QD ?*
> — Bah… ils ont sûrement sur le fait que le sursis pour les mineurs ça fait comme si c'était une relaxe. Mais le QD c'est souvent pas la solution. Souvent vaut mieux supprimer la télé, confiner le mineur dans sa cellule. Donc, la tolérance zéro pour les mineurs, ok, mais avec un panel de sanctions différent de celui des majeurs. Et pour un directeur décider du QD pour un mineur c'est sensible hein, même en termes de carrière… enfin y'a tout ça, c'est pas simple à expliquer aux agents.
> — *À Fleury il y a plus directement du QD ?*
> — Oui oui, là-bas ils ont 90 mineurs, c'est une grosse machine, insulte égale 5 jours de QD. On essaye de fonctionner différemment, à taille plus humaine. » (Philippe, lieutenant)

5/ Examen de la zone de tension entre les divers professionnels du quartier mineurs. La mainmise de l'Administration pénitentiaire sur l'organisation des journées en détention

Les rapports sociaux en détention sont principalement guidés par le maintien de l'ordre au quotidien. Cette fonction sécuritaire passe par une gestion informelle de l'espace de détention et par un désamorçage des tensions entre jeunes et surveillants, avant qu'elles n'interviennent, par le jeu des faveurs et de la souplesse dont font preuve les surveillants à l'égard des règles disciplinaires formelles. D'ailleurs, les jeunes ne s'y trompent pas, et la majorité d'entre eux souligne la souplesse des règles au quotidien :

> « Ici c'est pas une prison pour moi, en gros c'est une perte de temps et ici t'as un surveillant devant toi tu fumes un joint normal, il parle pas, il va te dire "éteins éteins", mais il va pas venir te le prendre et l'écraser. Alors que dans d'autres prisons comme Fleury, un mineur il fume une roulé, ils lui confisquent son tabac, tu fumes un joint, ta cellule ils te la retournent, ils fouillent tout.
> — *T'y es allé à Fleury ?*
> — Nan nan, mais on m'a expliqué, des potes à moi, tout ça, c'est connu. Bon ici ça reste de la détention, les portes, les murs, les barreaux, c'est une prison. C'est mort on y peut rien. On nous enferme on est là, voilà quoi. » (Ahmed, détenu)

Cependant, la particularité de l'enfermement des mineurs (leur faible nombre et le travail de relation qui peut s'y dérouler au quotidien) permet aux surveillants de « jouer » des règles disciplinaires pour mener à bien ce que certains estiment faire partie d'une « mission éducative » qui leur est assignée. Ce positionnement sur l'aspect éducatif de leur mission est rendu indispensable dans un contexte où sont mis en avant la « pluridisciplinarité » et le « travail en commun » des équipes de surveillants, d'éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, de professeurs de l'Éducation nationale et, bien que nettement moins présente dans le quotidien de la détention, la psychologue spécialisée « *mineurs* » de l'UCSA. Renvoyés de fait du côté symbolique de ceux qui « *portent les clefs* », « *ouvrent et ferment les portes* », les surveillants développent un discours parfois virulent à l'égard des autres professionnels qui interviennent en détention, en particulier contre les éducateurs de la PJJ. Ainsi, au quotidien, les jugements sur les uns et les autres, sur leurs conceptions de la peine et leurs perceptions de l'incarcération, sur leurs manières de travailler et de se comporter avec les jeunes, structurent les représentations, stabilisent les frontières institutionnelles et font planer une « zone de tension » entre les divers professionnels. Si nous venons de montrer le groupe des surveillants, en interne, il est traversé par des manières distinctes de travailler et de se comporter face aux détenus, dans le quotidien des interactions en détention, « *l'équipe* » de surveillant tend souvent à fonctionner comme un tout cohérent et orienté vers un objectif commun : assurer la tranquillité de la détention au quotidien. Leurs partenaires professionnels doivent, en retour, se « *faire une place* », en jonglant avec les impératifs de travail des surveillants, qui tentent, autant qu'ils le peuvent, de garder la mainmise sur l'organisation de leur journée de travail.

5.1 Quand les surveillants perçoivent les sollicitations de l'équipe médicale comme une « contrainte »

Cette mainmise est notamment perceptible dans les jugements que portent les surveillants sur le travail des membres de l'unité médicale qui intervient au sein de la maison d'arrêt, l'UCSA. Les analyses de Marie-Hélène Lechien (2001) sur la mise en œuvre de la loi de 1994 qui visait à transférer, dès 1996, l'organisation de la prise en charge sanitaire des détenus du ministère de la Justice au ministère de la Santé, avaient montré les enjeux sociologiques d'espaces médicaux, souvent fortement féminisés, dans les univers masculins (ou masculinisés) qui sont ceux de l'Administration pénitentiaire. Dans son analyse, en particulier, les surveillants, à travers les sollicitations des équipes médicales à propos de la prise en charge de certains détenus alors considérés comme des « patients », se sentaient « collectivement renvoyés à l'indignité sociale de leur métier » (Lechien, 2001, 19). Cette profonde tension, comme le montrait Marie-Hélène Lechien, se manifestait dans des controverses *a priori* banales du quotidien, en particulier des controverses organisationnelles. Ainsi, au quartier mineurs, quand les équipes du « médical » sont prises à partie par les surveillants, cela concerne, le plus souvent, l'organisation de leur travail, au quotidien :

> « Si ils nous demandent les jeunes la veille ok, on le prévoit dans le planning du lendemain, le problème, c'est que souvent ils nous appellent le matin même, et ça ça fait chier. » (Lucie, surveillante)

De fait, les surveillants gèrent leur journée de travail en jonglant avec les différents intervenants, se trouvant régulièrement confrontés à d'éventuels entrechocs entre les activités :

> [Au talkie-walkie, un surveillant posté à l'UCSA demande de faire venir un jeune, Abdel, au médical. Catherine prévient alors Lucie de cette demande]
> — Lucie : « Ouais bah, tu lui diras qu'elle aille se faire foutre. Y'a gamelle là ; on peut pas. »
> Quelques minutes plus tard, le téléphone sonne. »
> [Lucie répond : c'est l'UCSA qui appelle pour faire revenir un jeune au quartier mineurs]
> — Lucie : « Oui oui, on arrive. Par contre Abdel on peut pas là, il est occupé et dans 15 minutes y'a gamelle. (…) Oui oui, on verra cette après-midi (…) Au revoir. »
> — Catherine : « Mais il a slam cette après-midi… »
> — Lucie : « Ouais bah, il ira slamer avec la psychologue… »
> [Finalement, le jeune ira à l'activité « slam » avant de se rendre au médical, ce qui lui vaudra cette remarque, grand sourire aux lèvres, quand Lucie lui annonce, à la fin du slam, qu'il est attendu à l'UCSA : « Ouaaah laisse tomber, moi aujourd'hui je suis tout le temps dehors »] (Lucie et Catherine, surveillantes ; Abdel, détenu)

Usant de ce que Marie-Hélène Lechien avait observé comme une « métaphore du territoire » (Lechien, 2001, 16), les surveillants regrettent notamment que la psychologue ne vienne plus dans le bâtiment de détention, en s'enfermant dans l'antenne de l'UCSA. Les surveillants sont alors obligés d'accompagner tout jeune, pour chaque déplacement au sein de la maison d'arrêt :

> Catherine : « Ça fait chier elle vient plus la psy… »
> — Anne : « Nan, mais je pense que c'est son médecin-chef qui ne veut pas. »
> — Catherine : « Nan nan, c'est le bruit qui la dérange… Je veux dire si tu veux pas de bruit tu bosses pas en détention quoi… » (Catherine, surveillante ; Anne, éducatrice)

Depuis plusieurs semaines cependant, un cruel manque de locaux au sein de l'unité médicale oblige la psychologue à se rendre directement dans le bâtiment de détention des mineurs. À regret néanmoins, en raison de conditions d'entretiens qu'elle considère comme « *très mauvaises* » : le bruit ambiant ainsi que le passage des autres détenus devant les portes (partiellement vitrées) des salles qu'elle utilise ponctuellement comme salles d'entretiens, écornent en effet la nécessaire confidentialité des échanges qui se tiennent dans le cadre d'un entretien clinique. Les surveillants ne se rendent alors à l'UCSA que pour accompagner les mineurs à leurs rendez-vous médicaux (avec le médecin généraliste, le dentiste ou l'équipe d'infirmières, essentiellement). Ces rendez-vous sont obligatoires à l'arrivée du mineur en détention. Par la suite, sauf dans le cas d'une nécessité médicale repérée à l'arrivée du mineur (comme ce jeune amputé d'une jambe à l'âge de quatre ans, opération qui nécessite, aujourd'hui encore, des soins ponctuels), ces rendez-vous sont sollicités par les mineurs eux-mêmes. Les surveillants jouent alors un rôle important dans le fonctionnement de l'équipe médicale, ayant la possibilité de faire attendre un jeune s'ils estiment que son mal peut attendre : « *ce matin y'en a trois qui demandent à aller au médical. Alors P. il est bien gentil, mais il va attendre, parce que je sais pas ce qu'il a, mais ça doit pas être grand-chose* », s'exclame ainsi une surveillante suite à la demande d'un jeune de se rendre à l'UCSA. Et de fait, pour les jeunes, le passage au médical peut être utilisé comme une ressource pour sortir de cellule :

> « En fait, le médical je leur ai fait encore une petite feinte y'a une dizaine de jours, comme quoi j'arrête pas de vomir, mon estomac ne va pas, c'est pour ça tous les soirs ils me ramènent des gaviscons là, et des petits comprimés pour l'estomac, moi je les prends et je les jette par la fenêtre, je m'en fous de ça. Et ils ont fait un courrier comme quoi un jour j'allais sortir pour faire une échographie à l'hôpital, comme quoi ils vont venir me chercher, bah j'attends.
> — *Quand tu as dis que tu avais mal en fait tu n'avais rien ?*
> — Nan, je venais de vomir en cellule. Mais en fait ça va, normal. Faut bien en profiter si y'a un truc à en profiter, même si ils vont rien trouver, ils pourront rien dire, ils pourront rien faire. » (Youssef, détenu).

Si les surveillants expliquent n'être pas dupes de ces stratégies, ils répondent souvent favorablement aux demandes des jeunes, ce qui peut parfois provoquer la colère de l'équipe soignante de l'UCSA, dont aucun personnel (sauf la psychologue) n'est spécialisé dans la prise en charge des mineurs détenus. C'est ce dont rend compte cette remarque d'une infirmière de l'UCSA, qui révèle la place marginale qu'occupent les mineurs dans l'ensemble de la maison d'arrêt : « *on voit beaucoup moins de mineurs que de majeurs, mais bon… ce qui est vraiment très très chiant, c'est que les surveillants on dirait qu'ils prennent les mineurs pour leurs gosses, et dès que y'a le moindre petit bobo, ils nous les envoient, parfois même sans respecter la procédure écrite*[153]*… de toute façon on fait de la bobologie avec les mineurs… enfin non y'a quelques cas importants, mais le plus souvent, c'est de la bobologie… ils ont trois fois rien et on nous les envoie* ».

[153] En principe, en effet, un détenu doit faire une demande écrite pour se voir octroyer un rendez-vous à l'UCSA.

5.2 Les difficultés propres aux professeurs de l'Éducation nationale. Ou l'impossibilité d'une réelle prise en charge pédagogique

Les difficultés qu'ont les partenaires extérieurs à l'Administration pénitentiaire à se faire une place au quotidien se révèlent de manière particulièrement éclatantes dans les problèmes que rencontrent les professeurs de l'Éducation nationale pour organiser leurs séances scolaires. Cela d'autant plus que, comme l'a souligné Bruno Milly, contrairement aux personnels de santé qui « sont très généralement en position de force pour refuser, quand ils le souhaitent, certaines demandes des personnels pénitentiaires et faire valoir des exigences thérapeutiques », « l'autorité technique » des enseignants et « l'utilité de leur présence sont beaucoup plus contestées par les personnels pénitentiaires » (Milly, 2001a, 107-108). Ainsi, l'un des professeurs spécialisés sur le quartier mineurs nous raconte l'aspect « *chaotique* » de son travail, en raison des nombreuses « *obligations pénitentiaires* » qui « *pourrissent toute possibilité de mener à bien un véritable suivi pédagogique* ». Ces paramètres sont de différents ordres. Les durées variables de détention et l'incertitude des dates de sortie de prison pour l'ensemble des détenus prévenus, rendent délicate la mise en place d'une dynamique de groupe au sein de classes composées de deux à quatre jeunes. S'ajoutent à cela les contraintes propres au travail de maintien de l'ordre des surveillants. Ainsi, Thierry, l'un des quatre professeurs permanents de la maison d'arrêt de Villepinte, spécialisé sur le quartier mineurs, raconte qu'avant son arrivée, les groupes scolaires étaient calqués sur les « groupes de vie » des surveillants, sans considération pour l'homogénéité, en termes de niveau scolaire, des groupes ainsi constitués. « *Il a fallu batailler pour imposer des critères pédagogiques, pour une sorte de compromis entre le fonctionnement de la pénitentiaire et le fonctionnement du scolaire* ». Si les professeurs peuvent désormais constituer leurs groupes en décalage avec les « groupes de vie » des surveillants, ils doivent néanmoins respecter quelques règles *a minima*. En particulier, ils doivent s'accommoder de la liste des jeunes qui ne doivent pas se croiser, pour des raisons sécuritaires, et ne peuvent mélanger les jeunes de l'aile Est de ceux de l'aile Nord, venant renforcer le principe de la différenciation informelle des deux ailes de détention.

Lors de la réunion hebdomadaire des professeurs qui interviennent au quartier mineurs à propos de l'écriture du planning scolaire de la semaine à venir, les professeurs mettent en avant, dans les discussions, les éléments qui président à la constitution de ces groupes. S'ils interrogent ainsi le niveau des élèves, comme leur comportement et leur motivation, ils anticipent également les attentes et les rappels à l'ordre des surveillants : « *Là Junior jamais ils voudront le mettre avec Lassana., ils se sont battus hier* » ; « *les surveillants veulent absolument que Younousse soit tout seul, pour eux ça serait hors de question de le mettre avec d'autres jeunes* ». Chaque semaine, compte tenu des entrées et des sorties de prison, ainsi que des nouvelles données sécuritaires (deux jeunes qui se sont battus ou qui menacent de le faire, par exemple), les professeurs doivent se remettre autour de la table pour constituer de nouveaux groupes, en tâchant, autant qu'ils le peuvent, de donner le même nombre d'heures de cours par semaine à tous les jeunes. Objectif jamais atteint. Pendant que certains jeunes ont droit à 5 heures de cours (ce qui constitue un maximum), d'autres n'en ont que 2, voire 0 si un professeur, pour une raison ou

pour une autre, est exceptionnellement absent, tel ou tel jour : « *et du coup fatalement y'a des fluctuations, ils ont pas le même nombre d'heures de cours selon les semaines* ». Le responsable de local de l'enseignement au niveau de la maison d'arrêt note cependant une progression dans ce domaine. Ainsi explique-t-il, à propos d'un jeune qui, arrivé trois semaines avant, n'avoir encore eu aucun cours : « *Il devait le voir une journée précise, et il a été absent et y'a eu personne pour assurer derrière. Mais ça, c'était très régulier l'année dernière. On était à la ramasse, totalement, on ne maîtrisait tellement rien qu'on ne se maîtrisait plus* ». Par ailleurs, les mineurs n'ont pas de salle de cours qui leur est dédiée, la situation étant pire dans l'aile Est que dans l'aile Nord, ce qui vient, une nouvelle fois, désavantager les jeunes de l'aile Est, qui se voient proposer, en moyenne, moins d'heures de cours que les jeunes de l'aile Nord. Les jeunes, de leur côté, perçoivent ce manque de suivi :

> « *C'est utile d'aller à l'école ici ?*
> — Ouais des fois ça donne le goût d'aller à l'école, mais après ça sert à rien, après t'oublies tout.
> — *Ha oui ? Pourquoi ?*
> — Ici t'es fort en cours, mais après tu sors t'oublies tout, t'as pas de devoirs, et puis aussi lundi tu fais maths, l'autre lundi un autre truc, c'est pas comme à la vraie école où tu as une activité toutes les semaines jusqu'à ce que c'est terminé après t'as une autre activité. Ici c'est le bordel. » (Younousse, détenu)

> « *Et là ici t'as vraiment pu avoir un projet scolaire ?*
> — Ouais, moi franchement plus y'aurait de cours, plus moi ça m'intéresserait à mort, j'aimerais bien m'instruire un maximum avant de ressortir.
> — *Et du coup tu fais combien d'heures de cours par semaine ?*
> — Ha y'en a pas beaucoup c'est ça le truc, je dois faire 3 heures par semaine au maximum, et puis c'est le bordel, on sait pas trop ce qu'on va faire et tout. » (Sofiane, détenu).

Ainsi, les enseignants, majoritairement désabusés quant à leur rôle auprès des détenus, pointent le fossé de la réalité de l'enseignement en détention et « *le discours ronflant de l'Éducation nationale, tu sais la présence des enseignants est indispensable pour la réinsertion nanananananana", mais cette idée de réintégration par la scolarité, je le dis clairement, je n'y crois pas* », selon Thierry. D'après le directeur de l'enseignement, « *à part si le mec est vraiment sur les rails, la réinsertion c'est pas possible, on fait rien, de toute façon on n'en a pas les moyens* ». Ainsi, sans réel suivi pédagogique pour tous et sans rôle objectif dans la réinsertion des jeunes, les professeurs placent l'intérêt de leur intervention dans le domaine d'un « *moindre mal pour les jeunes* » :

> « Si y'avait pas l'école ça serait encore pire. Ne serait-ce que quand on se met à discuter pendant une heure avec les jeunes. On a des relations assez privilégiées avec eux. L'école c'est pour eux, je pense, un moment de détente, de liberté. » (Thierry, professeur).

Les jeunes, ainsi, apprécient les moments de cours comme des moments de détente, où ils vont pouvoir sortir de leur cellule et parler avec les personnes de leur groupe. En témoigne, en creux, la joie d'un jeune quand le surveillant est venu le chercher pour lui annoncer qu'il avait cours, suivi de sa grande déception quand le professeur lui a expliqué que son « camarade de classe » habituel n'était pas là, pour cause d'un parloir au même moment. Cette importance des cours comme un moment de détente est souvent soulignée par les jeunes :

> « *Et ça te semble comment ?*

— C'est facile c'est des trucs de cinquième.
— *Et ça te semble utile ?*
— Y'a des trucs tu t'en rappelles plus, mais sinon les exercices, etc., en fait ils nous apprennent les bases. Mais surtout c'est bien, tu sors de la cellule tu parles, etc. C'est le moment de parler avec les profs, mais des fois les profs ils comprennent pas que les jeunes ils sont pas sortis de la cellule depuis 3-4 jours ils ont envie de se parler, il dit « taisez-vous, etc. » sauf que c'est pas la réaction des gens. Du coup on lui explique et nous on parle. » (Sofiane, détenu).

« *Et ici en prison t'as de l'école ?*
— Ouais ouais à l'école ouais. J'ai genre une heure par semaine.
— *Des cours de quoi ?*
— Français, et la semaine prochaine ça va être anglais.
— *Ça te plaît ?*
— Ouais ouais normal (rire).
— *Pourquoi ça te fait rire ?*
— Ouais bah, tu sors de ta cellule, tu penses qu'à ça (rire). Tu vas te poser avec des gens, c'est important. » (Moussa, détenu).

En raison de ces nombreux constats, le responsable local de l'enseignement, Francis, explique, non sans cynisme, que si les professeurs peuvent « *colmater quelques brèches* » au niveau des apprentissages, de manière générale, « *ici, on fait du social, on est une présence, une aumônerie laïque* ». Malgré quelques tentatives récentes de coordination entre les professeurs et les éducateurs, les premiers laissent le soin aux seconds de s'occuper de l'orientation scolaire, après la détention :

« *Les professeurs sont associés aux projets de sortie ?*
— Nan pas trop… après bon ça va peut-être évoluer, avec R.P. qui s'interroge peut-être plus, quel sens on met dans la prison, est-ce que ça a un sens, est-ce que c'est pour occuper, est-ce que c'est pour les RPS, est-ce que c'est pour faire bien, ou y'a-t-il vraiment un sens derrière les cours, avec attestation, un bilan pour les parents et ça, ça va arriver. Et je pense qu'il va le faire de lui-même R.P. » (Chloé, éducatrice)

Ces nombreuses difficultés, révélatrices des logiques qui président à la « *galère* » et à la « *perte de temps* » que vivent les jeunes détenus, créent une sorte de routine carcérale qui s'immisce dans le travail des enseignants :

« Y'a une force d'inertie liée à tous ces paramètres et du coup tu as tendance à te laisser aller dans le paquebot pénitentiaire » (Thierry, professeur)

De ce fait, les enseignants interrogés m'expliquent tous que « *bosser en prison, quand t'es prof, c'est la planque. On se met à l'abri derrière les murs, on justifie notre activité auprès de notre hiérarchie en mentant par omission, et eux poursuivent leurs beaux discours* », raconte Francis. Du fait de ces difficultés à mettre en place un réel suivi pédagogique, les professeurs rechignent à se prononcer, comme il leur est demandé, conjointement, par les magistrats et par les éducateurs de la PJJ, sur les éventuelles réductions de peine supplémentaire (RPS) accordées aux jeunes détenus. Les arguments sont de deux ordres : ne pas vouloir se prononcer sur un champ de compétence, le prononcé et la modulation de la peine, qui n'est pas le leur ; refuser de se prononcer sur les avancées scolaires quand les difficultés sont telles qu'un suivi pédagogique est très délicat à mettre en place. Ainsi cet échange, en réunion de synthèse, avec le directeur adjoint de l'établissement, responsable du QM :

« Nous les RPS le fait qu'on nous demande un avis ça me pose un vrai problème moral.
— *Moral ?*
— Bah oui, un avis sur quoi ? Bah les RPS faut les gagner, les mériter. » (Francis, directeur adjoint AP)
[Francis lève les yeux au ciel en hochant légèrement la tête, pour manifester son désaccord avec des principes généraux trop éloignés de la réalité du quotidien carcéral.]

5.3 Aux frontières des professions d'éducateur et de surveillant. Des controverses autour de « l'éducation » des jeunes détenus

L'une des préoccupations essentielles des éducateurs de la PJJ du QM, au quotidien de la détention, est de ne pas se faire « envahir » par les préoccupations sécuritaires des agents de l'Administration pénitentiaire. Ainsi, à propos de la volonté de l'équipe de la PJJ, comme nous l'avons vu *supra*, de réinvestir le bureau de l'aile Est, nous pouvons nous demander comment réagiront les éducateurs face aux diverses sollicitations des jeunes, qui régulièrement tapent dans leurs portes pour appeler les surveillants. Les éducateurs devront-ils faire le relais en appelant les surveillants, accentuant les tensions entre éducateurs et surveillants, en remettant en cause le principe de la différenciation des ailes de détention, fondé sur la volonté des surveillants de se préserver des marges de tranquillité dans le déroulement de leur journée de travail ? Ou devront-ils pouvoir répondre eux-mêmes aux jeunes en possédant les clefs des cellules, outil emblématique du travail de surveillant, associé symboliquement à la fonction de gestion de l'ordre ? Le chef de service de la MEMA expliquait par exemple son refus, à l'ouverture du service, en 2005, que les éducateurs détiennent le trousseau de clefs :

« Ce qui est essentiel c'est qu'il y ait pas de confusion des rôles. Le directeur départemental adjoint, qui était responsable de la mise en place de la MEMA en 2005, était favorable à ce que les éducateurs aient les clefs. Moi, j'ai saisi l'opportunité d'une rencontre avec les magistrats, qui ont été très présents dans les réflexions autour de l'ouverture de la MEMA, pour dire que surtout il ne fallait pas. Ça serait dangereux, je crois, de confondre à ce point les rôles. » (René, chef de service PJJ/MEMA).

Cette question de la (non-)possession du trousseau de clefs est essentielle dans la construction d'une extériorité des éducateurs en détention, et renvoie à la question plus générale des relations quotidiennes qu'entretiennent les professions de surveillant et d'éducateur. Tous les jours, ces derniers se croisent. Régulièrement, les éducateurs se rendent dans le bureau des surveillants (l'inverse est presque exceptionnel), le plus souvent pour leur demander l'accès à une cellule en vue d'un entretien éducatif. Ils en profitent parfois pour prendre quelques informations sur la « *température du quartier mineurs* », selon l'expression d'une éducatrice, pour échanger quelques minutes sur la situation d'un jeune, ou pour lire les informations partagées par les surveillants à l'aide du tableau blanc qui se situe à l'entrée de leur bureau (sont inscrits les jeunes qui doivent éviter de se croiser, à cause d'une bagarre ou d'une menace de bagarre récentes, les jeunes qui souhaitent voir leur éducateur, les jeunes qui doivent être extraits dans les jours qui suivent, l'arrivée prochaine d'un intervenant extérieur, etc.). Cette dissymétrie des mouvements quotidiens des deux corps professionnels, qui fait du bureau des surveillants le lieu privilégié des rencontres entre les divers professionnels, résume

un point essentiel : si les éducateurs ont besoin, dans leur travail quotidien, des surveillants, l'inverse n'est pas vrai. Certains surveillants présentent même les éducateurs comme « *un poids* » et « *une contrainte* » dans leur travail quotidien. Dans les cas où les éducateurs leur demandent de venir ouvrir une cellule, les surveillants peuvent ainsi traîner la patte, ou manifester de légers signes de mécontentements, tels des soupirs ou des évitements du regard, voire des remontrances plus explicites : « *ooooh non, pas toi… ça fait deux minutes que je me suis posé… j'espère que c'est pas un jeune de l'Est que tu veux…* ». Par ailleurs, un débat récurrent entre éducateurs et surveillants concerne la composition des groupes pour les activités collectives organisées ponctuellement par la PJJ à destination des jeunes détenus. Ainsi Eric et Catherine expliquent, alors que nous évoquions le regain de tension que connaissait, ces jours-là, le quartier pour mineurs, ponctué par de nombreuses bagarres entre les jeunes :

> Eric : « Là ça va se calmer un peu et qu'est-ce qu'il va se passer ? Bah, quand il va falloir se positionner sur les activités, ils vont s'inscrire et bam. Ils vont profiter que ce soit la PJJ pour se mettre dessus. »
> — Catherine : « Parce que tu vois, la PJJ ils essayent de faire leurs groupes comme ils veulent, alors nous on leur dit qu'il faut tenir compte des embrouilles, mais ils sont toujours dans la négociation, c'est chiant. »
> — *Vous dites en gros que les éducateurs ne respectent pas vos demandes ?*
> — Eric : « Ils essayent toujours. Notre discours passe mal auprès d'eux, et puis si y'a un incident en activité, c'est nous les responsables. C'est toujours nous le dernier maillon de toute façon. » (Eric et Catherine, surveillants).

Dans ces discours se mélangent des considérations pratiques quant à la poursuite de leur objectif (assurer l'ordre en détention et évitant, tant que faire se peut, que ne se déclenchent des bagarres entre détenus) et des considérations symboliques quant à leur position exposée et non respectée par les éducateurs (« *c'est toujours nous le dernier maillon* »). Cet état de fait nous plonge au cœur des difficultés qu'ont les éducateurs, même les plus motivés, à organiser des activités collectives pour les jeunes détenus. Ainsi, l'un des membres de l'équipe éducative, Anne, a été informellement nommée « responsable activité », étant chargée de négocier quotidiennement avec les surveillants pour la mise en place des activités collectives. Ancienne éducatrice en foyer de la PJJ, elle défend avec ardeur l'idée d'une action éducative fondée, en partie[154], sur le « faire avec »[155] les jeunes délinquants. Face aux nombreux obstacles qu'elle rencontre dans l'organisation des activités, elle envisage cependant de « *laisser sa place* » : « *il faut un nouveau souffle. Là les surveillants m'ont un peu dans le collimateur, c'est M. la méchante, je crois, oui, que quelqu'un de nouveau pour s'occuper des activités, ça serait pas mal* ». Ces difficultés obligent les éducateurs à se faire apprécier des surveillants et à mimer leur adaptation au système carcéral, révélant, par là même, le poids exorbitant de l'Administration pénitentiaire dans l'organisation des journées en détention. Ainsi, Anne raconte qu'il faut savoir ménager les surveillants, et respecter leur travail :

---

[154] Nous verrons que la conception de Anne se singularise également par son attachement à l'idée d'un travail éducatif sur le sens moral des actes de délinquance, dans une visée de « responsabilisation ». *Cf. infra.*
[155] L'idée du « faire avec », en vogue à la PJJ, a récemment fait l'objet d'un numéro spécial (2008, 42), de la revue professionnelle de la PJJ, *Les cahiers dynamiques*. Voir notamment Youf *et al.* (2008).

> « Si tu veux, moi je suis une éducatrice qui suis appréciée par tous les surveillants, c'est un peu ma chance, mais c'est aussi parce que je suis honnête avec eux, je respecte leur travail, j'ai bossé en foyer je sais que c'est galère et je vais pas les faire chier pour mettre tel et tel jeune en activité parce que derrière vous allez galérer pour gérer. Donc, je pars du principe que derrière c'est pas moi qui vais gérer, donc j'insiste au minimum. Après c'est le jeu aussi de négocier, mais j'essaye de ne pas trop insister. » (Anne, éducatrice)

Hocine se fait plus explicite quand il raconte qu'il faut « *brosser les surveillants dans le sens du poil* », pour ne pas se voir bloqué dans ses différentes démarches en détention :

> « Je crois que c'est vraiment une question de personnalité, comment tu es avec l'autre. Avec les surveillants je pense que parfois ils se sentent dévalorisés, alors c'est clair que si tu débarques dans leur bureau, "ouais je veux voir un jeune", ça passera pas (…) Certains surveillants, c'est vrai qu'il faut les prendre avec les pincettes, il faut être… je dirais qu'il faut toujours avoir l'œil, quand tu viens le matin, regarder qui c'est, qu'est-ce que tu veux lui dire, et tu vois y'a des choses à ne pas dire à certains, tu dois soigner tes relations avec eux, sinon tu peux pas… je pense qu'il faut être malin, il faut avoir une attitude, je dirais… bon parfois il faut aller dans leur sens, je dis pas qu'il faut être hypocrite c'est pas le terme, mais il faut les brosser dans le sens du poil. Et si tu te prends la tête avec eux, t'auras plus rien. C'est ce qui est arrivé à une collègue, elle avait plus rien. Et c'est pour ça qu'elle est partie. » (Hocine, éducateur)

Ces difficultés relationnelles entre surveillants et éducateurs ne prennent pas seulement leur source dans des problèmes pratiques, liés aux difficultés des surveillants à organiser leur journée de travail. Le problème est plus profond, et renvoie à l'identité sociale respective des deux corps professionnels. En effet, l'intervention des éducateurs dans un rôle d'écoute et de construction d'un lien de proximité et de confiance avec les jeunes renvoie de fait les surveillants à l'indignité de leur rôle de « *porte-clefs* ». Ces derniers adoptent alors diverses stratégies pour garder la face. En premier lieu, il arrive régulièrement qu'ils mettent en avant la complicité qu'ils entretiennent avec les jeunes, estimant mieux les connaître que les éducateurs, puisqu'ils sont avec eux au quotidien. Cela est notamment apparu clairement lors d'une récente tension entre surveillants et éducateurs, durant laquelle ces derniers, constatant un déclin de la motivation des jeunes à participer à l'activité « boxe chinoise », qui se tenait de façon hebdomadaire, reprochaient aux premiers de ne pas tout faire pour motiver les jeunes à y participer. Tandis que l'une des surveillantes expliquait alors à une éducatrice que « *y'en a certains ça les emmerde, ils nous le disent à nous* », quelques heures plus tôt, elle rigolait, avec l'un des jeunes concernés, concernant l'activité :

> Lucie : « Bonjour Antonin. »
> – Antonin : « Bonjour [dit très doucement, la tête baissée] »
> – Lucie : « T'as du mal à dire bonjour toi, t'es énervé ? »
> – Antonin : « Non non. »
> – Lucie : « Et la boxe chinoise ? (rire) »
> – Antonin : « (rire) Nan, j'avais mal à la tête ce matin (rire). »
> – Lucie : « [à moi, une fois le jeune en douche] ça me fait rire, eux-mêmes ça les emmerde, ces activités-là ». (Lucie, surveillante, et Antonin, détenu).

Parfois, les surveillants peuvent également mettre en avant les difficultés de leur mission de gestion de l'ordre, pour rappeler à l'ordre certains éducateurs qui, selon Eric, « *ne se préoccupent pas des conséquences de ce qu'ils disent aux jeunes, et c'est nous qui nous en prenons plein la gueule derrière* ».

Nombre de critiques, de la part des surveillants, qui touchent les éducateurs se fondent ainsi sur leur extériorité vis-à-vis de la réalité carcérale. C'est alors l'absence des éducateurs qui est stigmatisée (« *tu parles d'un travail en équipe, tu vas t'en rendre compte, ils ne sont jamais là* », m'explique Lucie), voire leur illusion de connaître les jeunes : « *ils les voient une heure par jour… qu'est-ce que tu veux qu'ils les connaissent ?* », explique Eric. C'est aussi le « sens de peine » des éducateurs que critiquent les surveillants, comme en témoigne Catherine :

> « Moi j'ai du mal avec l'éducatif, tu vois leur donner tout le temps des excuses et les faire sortir le plus tôt. Y'en a tu les vois arriver en récidive tu te dis "OK, la mission éducative, bien". On a pas du tout le même regard, pas du tout. » (Catherine, surveillante)

Moins virulent contre les éducateurs, B.G. témoigne d'une position non moins commune, parmi les surveillants, envers les éducateurs :

> « *Ils vous apportent quelque chose les éducateurs ?*
> — Nan bah au quotidien on fait ce qu'on veut… nous tout ce qu'on leur demande c'est qu'ils respectent les horaires, c'est tout, qu'on n'ait pas à ouvrir à 11h15 juste avant la gamelle, en plein pendant les mouvements. Après ils font leur taf. » (Flavien, surveillant)

Ainsi, l'un des objectifs des surveillants (et le problème se pose également quant à la constitution de groupes scolaires par les enseignants) est de conserver la mainmise sur l'organisation de la journée en détention. Telle cette discussion entre un jeune éducateur, Cyril, et Eric, surveillant depuis huit ans au quartier mineurs, à la suite d'un rapide entretien, à 17h15, entre Cyril et un jeune, le premier annonçant à ce dernier que l'éducateur du Centre éducatif renforcé qui devait venir le voir le lendemain, afin d'envisager un projet de sortie en « alternative à l'incarcération », avait dû reporter son rendez-vous :

> Eric : « Bon là je t'ai laissé lui annoncer la bonne nouvelle… »
> — Cyril : « Oui je sais, je préfère que ça soit moi qui l'annonce. »
> — Eric : « Non non c'est pas ça… Le problème c'est pas toi ou moi. Le problème c'est que quand on annonce un truc comme ça, le soir ça peut déraper. Là je t'ai laissé, mais c'est exceptionnel. Après ça dépend de l'individu, bon là Ahmed ça va, mais avec un autre en lui annonçant ça à cette heure-là, bah après toute la soirée c'est "je veux des explications", etc., etc. Après avoir cogité un peu il peut se mettre à taper dans les portes et tout ça. »
> — Cyril : « Oui c'est pour ça que je lui ai bien expliqué qu'il allait venir, mais ultérieurement quoi. »
> — Eric : « Non mais je te préviens juste qu'à l'avenir je serai peut-être amené à te dire "non". Tu lui diras le lendemain matin, comme ça il aura toute la journée pour vous demander des explications, et c'est pas nous qui en subiront les conséquences. » (Eric, surveillant ; Cyril, éducateur)

Le jour suivant, le même surveillant, Eric évoquait le travail éducatif avec un jeune qu'il allait chercher au parloir, où le jeune avait passé une heure avec son éducatrice de milieu ouvert :

> Eric : « Alors elle t'a dit quoi ? »
> — Nicolas : « Bah je sais pas là, on va attendre le 19, c'est mon jugement. »
> — Eric : « Mais c'est quoi ton projet ?
> — Nicolas : « Je sais pas, j'ai rien. »
> — Eric : « Pendant une heure vous avez dit quoi ? »
> — Nicolas : « Vas-y M., je sais pas. »
> — Eric : « Mais là elle t'a pas préparé un projet ? »

— Nicolas : « Mais non vas-y, rien du tout. »
— Eric : « C'est pas possible, ils foutent rien… [en levant les yeux au ciel]. »
— Nicolas : « Vas-y ça sert à rien mon frère les éducateurs ».
[Juste après la scène, Eric ajoute, pour moi : « Ça sert à quoi, sérieux ? L'éducatrice est venue, elle va écrire sur son rapport, "tel jour, j'ai vu untel à la prison, etc.", c'est bon, elle aura fait son taf. C'est n'importe quoi. »] (Eric, surveillant ; Nicolas, détenu).

De fait donc, les oppositions entre surveillants et éducateurs sont permanentes. Cependant, plutôt que de considérer que l'un des travailleurs « *éduque* » et l'autre « *surveille* », nous avons montré que c'est parfois deux conceptions de l'éducation qui s'affrontent. La première, défendue par Eric et révélée par ses collègues lorsqu'ils justifient l'écriture d'un CRI par le fait que le jeune « *a dépassé les bornes* », ou lorsqu'ils mettent en place un système de faveurs pour les jeunes qui se comportent bien, est fondée sur le principe du « *donnant-donnant* ». Leur statut de jeunes, voire parfois « *d'ados* », étant contrebalancé par le fait que s'ils sont là, c'est aussi qu'ils l'ont cherché :

« *Il a l'air jeune le nouveau là.* »
— Flavien : « Ouais, il a 15 ans. »
— Lucie : « Ouais enfin il a eu le temps de faire 60 cambriolages. On l'a pas forcé à venir ici non plus. » (Flavien et Lucie, surveillants)

La seconde, défendue par les éducateurs, est de considérer que les jeunes sont en détention pour un « *passage à l'acte* » qui résulte d'un parcours de vie chaotique, nécessairement caractérisé par une défaillance de leur environnement (social, psychique, familial). Défaillance sur laquelle il s'agit de se pencher, pour tenter, sinon de la réparer, au moins d'en minimiser les effets. Ainsi, éducateurs et surveillants ne partagent pas la même conception des jeunes qu'ils voient au quotidien, ni la même théorie de la délinquance et des manières de la prendre en charge. Ces divergences éclatent au grand jour quand il est question des régimes différenciés, auxquels les éducateurs sont farouchement opposés, à la fois sur le principe sécuritaire qu'ils mettent au premier rang des priorités, dans les effets que cela produit sur les jeunes incarcérés, et sur l'organisation des activités (en particulier, l'impossibilité de mélanger, lors des activités collectives, les jeunes du Nord et ceux de l'Est) :

« Nous les régimes différenciés, ça nous gêne profondément donc voilà, on essaye d'en sortir. Maintenant le système différencié à N. par exemple il fonctionne par niveau de couleur, plus le gamin se comporte bien, plus il grimpe en couleur et il peut faire de choses. C'est pas comme ça qu'un éducateur travaille, l'éducateur travaille avec le risque éducatif. Voilà en détention c'est déjà compliqué de travailler avec ça, mais alors là encore plus, les gamins de plus ne font rien. » (Sonia, directrice du CAE/PJJ).

« *Bon, on sait très bien que y'a le Nord, l'Est etc., on en a un peu parlé la dernière fois, toi tu te positionnes comment vis-à-vis de ça…*
— Après moi, je justifie pas leur comportement à l'Est, mais je peux le comprendre, parce que c'est vrai que quand on se retrouve même nous enfermés à l'Est dans la bibliothèque et pendant 20 minutes on tape au carreau pour qu'ils viennent nous ouvrir parce qu'on a pas que ça à faire, je comprends les jeunes qui tapent dans leur porte pendant des heures, parce que voilà y'a des surveillants pendant des heures ils viennent pas voir ce qui se passe à l'Est, et il suffit que y'en ait un qui se sente pas bien ou quoi… Alors que les jeunes savent pertinemment que leur bureau est de l'autre côté et les jeunes au Nord c'est pas le même traitement. Donc bon dire les plus perturbateurs on les met à l'Est, ça changera rien, enfin ils seront encore plus perturbateurs. » (Chloé, éducatrice).

« Quand il s'agit d'activités, que le groupe est beaucoup plus stabilisé, c'est là où moi j'interviens, je leur dis "attention il faut tout de même pas oublier l'aile Est", parce que effectivement y'a des relous, mais y'a des gamins aussi très sympathiques, ne serait-ce que bah il faut aussi remplir les groupes à l'Est. Et que au Nord s'ils sont plus sympas c'est peut-être aussi que vous êtes plus sympas avec eux, et comme ils ont plus d'activités, ils sont plus dans le lien aussi avec les gens… donc voilà c'est un tout après. Après j'ai des réponses différentes selon les surveillants, bien évidemment. Mais ça si tu veux, c'est mon combat à propos des activités. Regarde rien que matériel, pendant les vacances, tu fais l'activité où à l'Est ? Bah nan, y'a pas de salle. » (Anne, éducatrice).

C'est aussi une perception du conflit qu'éducateurs et surveillants ne partagent pas. Ainsi, les éducateurs font de l'action de « faire craquer » un jeune, un événement positif dans son évolution :

[Un matin, à 9h30. Yassine, en promenade dans la cour réservée aux détenus de l'aile Est, et Medhi, en promenade dans la cour réservée aux détenus de l'aile Nord, qui fait face à la première, séparée par un couloir et de grandes vitres en plexiglas, s'insultent bruyamment. Au moment de la réintégration en cellule des détenus de l'aile Est, Yassine sort très énervé de promenade, vient donner des coups dans la porte de promenade de l'aile Nord. L'éducateur Cyril, qui vient de prendre son service, intervient pour calmer le jeune, qui lui répond alors, menaçant, « *Toi, me touches pas sinon je vais t'en mettre une* ». S'en est suivie une manœuvre, routinière pour les surveillants, de contrôle du jeune avant sa réintégration en cellule. Les surveillants s'étonnaient alors que l'éducateur ne fasse pas un CRI, estimant que le jeune « *va se croire tout permis après ça* ». Cyril expliquait alors, en entretien]
« *Les surveillants te l'ont dit qu'ils voulaient que tu fasses un CRI ?*
— Non pas directement, mais je l'ai su par les collègues. Pour eux, j'aurais dû le prendre et déjà le corriger physiquement ; mais c'est leur mission à eux de veiller à la surveillance et à la sécurité. Et donc non j'ai pas fait de CRI. Par contre, le jeune je suis allé le voir à l'œilleton et je lui ai dit "je viendrai pas te voir tant que t'auras pas réfléchi". Le conflit, ça provoque des choses hein. Ça s'est passé le lundi, je suis allé le voir le vendredi seulement, et il a craqué en entretien, chose qu'il avait jamais fait auparavant.
— *Il a pleuré ?*
— Ouais. Pas à ce sujet-là, mais directement il s'est excusé quand je suis revenu. Je lui ai dit "j'ai bien compris que c'était sur le coup de l'énervement", il dit "oui je suis très impulsif, etc.", du coup on a discuté de ça, et cette altercation, on a eu ce qu'on peut appeler un "moment vécu", ensemble. Et donc par la suite j'ai pu aborder des sujets que je n'aurais pas encore osé aborder auparavant. Et donc c'est là au niveau de la famille, de son papa, comme quoi il lui manquait, il le voyait pas, même il ne sait pas vraiment qui c'est, c'est une longue histoire au niveau familial, y'a des tests ADN qui ont été faits, etc., et donc là oui on a pu travailler là-dessus et c'est là il a craqué. » (Cyril, éducateur)

« Moi j'estime qu'un conflit fait avancer les choses, que… par exemple A.T. je lui ai remonté les bretelles l'autre jour, parce qu'il s'en est pris à un autre jeune, donc certes c'est un conflit entre eux, mais du coup, je me suis servi de leur conflit pour poser des limites, et rediscuter avec lui de son comportement, de ses réactions. » (Anne, éducatrice)

Cette gestion des conflits propre aux éducateurs de la PJJ révèle la manière dont les éducateurs, au quotidien, soutiennent une certaine conception du jeune délinquant et par là, défendent le lien qu'ils ont historiquement construit avec le problème du traitement de la délinquance juvénile. Dans les débats quotidiens entre éducateurs et surveillants, ce lien est mis en question, défendu, dénié, par l'un ou l'autre des deux groupes professionnels. Si les éducateurs revendiquent comme un monopole l'activité de résoudre le problème du traitement

de la délinquance juvénile, laissant aux surveillants la gestion des jeunes *détenus*, les surveillants, de leur côté, contestent cette « juridiction » (Abbott, 1988), en défendant une autre conception de la délinquance et un sens différent de la peine de prison, et en tentant de faire correspondre à leurs propres tâches les frontières légitimes de l'activité de résolution du problème :

> « C'est nous qui subissons leurs échecs, on est le dernier maillon, tu peux plus rien faire. Parce qu'en amont, ils sont… je vais pas dire laxistes, mais bon… Un éducateur te dira toujours "faut pas généraliser", mais le problème c'est que les jeunes ils ont quasiment tous le même schéma : fugue, alternative à la prison, foyer, fugue, prison. Donc, ils peuvent dire que la prison ne sert à rien, moi je leur réponds que le foyer ne sert à rien. » (Eric, surveillant)

Dans ce conflit de juridiction, la question de « *l'autorité* » semble essentielle. Si en effet certains éducateurs vivent douloureusement ce rapport de pouvoir avec les surveillants, c'est qu'ils sont dépossédés de l'autorité dont ils disposent sur les jeunes, dans les lieux non carcéraux de prise en charge (ouverts ou fermés). De fait, en ce qu'ils donnent, dans ces lieux, un contenu spécifique à l'autorité, en fonction de ce qu'ils estiment être un « *bon encadrement* », on peut dire qu'ils y occupent la fonction de surveillant. La question, que posent symétriquement surveillants et éducateurs, est donc de savoir si l'acte d'éduquer peut être, ou non, découplé de l'exercice de l'autorité et de l'imposition d'un « *cadre* ». C'est ainsi que certains surveillants affirment être les « vrais éducateurs » quand ils imposent le « *cadre* » spécifique au fonctionnement carcéral, pendant que certains éducateurs explique ne pouvoir éduquer qu'en dehors de la prison, où ils disposent de la possibilité, non seulement d'imposer, mais également de définir un cadre et une autorité spécifiques :

> « Peut-être que je vais en choquer, mais je pense qu'on apporte pas… on éduque pas en maison d'arrêt. On apporte juste du réconfort, de l'écoute… on prépare un projet éducatif avec un jeune, un projet de sortie, ça je dis pas le contraire, mais on n'éduque pas parce qu'en fait… bon dans un foyer y'a le savoir-vivre, le vivre avec, ça on peut le faire, mais à long terme, en maison d'arrêt on peut pas, y'a d'abord le cadre qui bloque, via la détention, qui est-ce qui est maître du gamin ici c'est pas nous, en foyer on est seul, enfin l'éducateur est seul en face à face avec les limites du gamin, là je dis pas qu'on l'est pas, mais on se heurte justement au cadre de la détention, et c'est pas possible. » (Hocine, éducateur)

6/ Ce que la détention fait au travail des éducateurs de la PJJ

6.1 Des divisions entre les éducateurs

Les controverses sur ce que recouvre « l'acte d'éduquer » agitent également l'équipe d'éducateurs du QM en interne. Au quotidien de la détention, les débats affleurent autour de situations précises, qui renvoient à cette tension que nous avons repérée entre l'intérieur et l'extérieur de l'enceinte pénitentiaire. En particulier, un débat s'est engagé entre les éducateurs après les insultes répétées, sur plusieurs semaines, d'un jeune à l'égard de trois éducateurs, suivies de menaces à l'égard de l'un d'entre eux. Ces trois éducateurs ont ainsi décidé de signer, chacun, un « compte rendu d'incident » (CRI), outil propre à l'administration pénitentiaire qui peut mener, après enquête, au passage du jeune devant la commission disciplinaire. La directrice de service, appuyée par le chef de service et par K.E., l'éducateur le

plus ancien de la MEMA, a alors vivement critiqué cette pratique, mettant en avant « *l'indépendance menacée* » de la PJJ, si ses membres commençaient, sans en avertir au préalable leur hiérarchie, à investir un outil de l'Administration pénitentiaire. C'est ce qu'expliquent notamment deux éducatrices qui ont eu recours à l'écriture d'un CRI, l'une d'entre elles égratignant au passage son chef de service, trop absent selon elle, et pas assez présent au quotidien de la détention :

> « Le reproche qu'on nous a fait c'est qu'on écrivait des CRI et que ça remontait pas, et que du coup, ils avaient l'impression qu'on était personnel pénitentiaire, alors que, "attention on est PJJ, il faut pas confondre, etc.". Mais ce que nous on a expliqué c'est que ça ne remontait pas parce que le chef de service s'en fout complètement de ce qui se passe ici, et quand on lui demande d'agir rapidement, de venir soutenir un CRI et recadrer un jeune, en entretien par exemple, pour poser le cadre, bah il ne se passe rien. » (Anne, éducatrice)

> « Ce que nous reprochait notre directrice de service et je peux la comprendre, c'est qu'on ait pas prévenu, moi sur le coup dans le feu de l'action c'est vrai que j'y ai pas pensé, j'ai pas eu le réflexe. Mais demain il m'arrive la même chose le CRI je le refais. Elle me dit "non, je vais le signer ça vous protège", c'est du blabla parce que le mineur il sait avec qui il a eu l'embrouille, mais bon si ça peut leur faire plaisir ok. » (Sabrina, éducatrice)

Ainsi, si les éducateurs qui ont eu recours à la méthode du CRI reconnaissent que ça aurait dû être « *mieux fait* », ils ne remettent pas en cause la signature du CRI en tant que tel, qui est à la fois un moyen de protection personnel, et une manière éducative de « *poser des limites* », comme le souligne Hocine, éducateur depuis deux ans au sein de la MEMA, après avoir travaillé au sein de la maison d'arrêt de la ville de R. :

> « Jusqu'à présent les éducateurs ne faisaient pas de CRI. Nous au quartier mineurs sur R. on le faisait, on nous disait "faites-le, c'est pour votre propre protection et en même temps si un jeune attente à votre personne il faut le faire". C'est aussi un gage pour nous de montrer au jeune "voilà tu as déconné, je fais un CRI, tu passeras en commission de discipline", ça pose des limites, ça lui rappelle le cadre, et ça veut dire aussi que nous on fait partie intégrante de l'équipe, au sens large du terme, hein au sein de la détention. Après on a notre mot à dire, mais nous ce qu'on faisait à R. c'est qu'on en parlait en réunion PJJ avant de faire le CRI, on en voyait la pertinence ou pas. Et du coup le chef de service me disait "bon, on y va, on va faire le CRI, on va voir le jeune, je vais rappeler le cadre et on en reparle"… Sauf que là comme tu peux le voir, on a une déficience au niveau hiérarchique, il est pas présent, il soutient pas, et du coup ça a été fait un peu à l'arrache. » (Hocine, éducateur)

Une éducatrice, qui a elle aussi rédigé un CRI, tout en se défendant d'être une « *miss CRI* » (« *en deux ans j'en ai fait un seul, ça va quoi* »), met en avant les limites des réponses propres à la PJJ, en insistant sur la protection nécessaire de sa personne :

> « Quand trois jeunes sont prêts à me sauter dessus, je t'assure je représente plus une institution, là c'est moi que je protège, je m'en fous de ce que peut représenter la PJJ à ce moment. Maintenant oui, la pénitentiaire c'est sûr, ils gèrent ça différemment, eux si y'a agression c'est quartier disciplinaire parce que c'est de la préventive. Ça, c'est leur mission à eux. Nous d'abord on est dans le social, etc., mais tout dépend du degré, pour moi si y'a agression y'a pas de social, ça c'est mon point de vue. Après plus tard, on peut reprendre avec le jeune, "comment on en est arrivé à l'agression, etc.", mais sur le coup je veux pas savoir, je me protège c'est tout. » (Sabrina, éducatrice)

Au contraire, au delà de l'argument « *formel* » développé par la directrice, le chef de service, René, et l'éducateur le plus ancien de l'équipe, Kader, ont critiqué, sur le fond, l'écriture d'un

CRI. Ils ont non seulement mis en avant l'indépendance dont devaient faire preuve les éducateurs de la PJJ à l'égard des outils propres à l'Administration pénitentiaire, mais se sont également prévalu d'une manière de concevoir l'action éducative, celle-ci devant à tout prix éviter les « *ruptures de lien* » :

> « Moi je suis éducateur PJJ, j'ai une identité professionnelle, j'ai une façon de penser le monde et une façon de penser l'éducatif, voilà. Je suis là, mais je ne suis pas dans une relation fusionnelle avec les surveillants de la pénitentiaire. Ils ont leurs prérogatives par rapport à la sécurité, je respecte ça, mais à côté j'essaye d'exister par rapport à ma façon de voir le monde. Alors y'a eu des CRI qui ont été faits, par des éducateurs PJJ, sur le logiciel pénitentiaire, eh bien voilà, ça ne fait pas partie de ma culture professionnelle.
> — *C'est ça le problème, cette identité professionnelle ?*
> — Oui, en plus il va passer en commission de discipline, voilà tu as insulté ton éducateur parce que tu n'étais pas bien, tu l'as menacé, cet éducateur a fait un CRI, tu écopes de jours de privation d'activités ou de QD [quartier disciplinaire], et le lien il part. Alors que nous notre mission c'est de maintenir ce lien coûte que coûte avec le gamin. Faut qu'on tienne ce cap, parce qu'on n'a pas de mission sécuritaire, nous on est là pour mettre un peu de liberté dans l'incarcération. Si on s'enfonce là-dedans, moi je ne me reconnais pas. » (Kader, éducateur)

Cette opposition de Kader relève bien de cette position qui consiste à vouloir toujours garder « *un pied à l'extérieur* ». Cette division entre les éducateurs révèle bien l'existence d'un débat sur la frontière entre l'intérieur et l'extérieur. Si chaque éducateur souligne l'importance de cette position d'extériorité que nous avons développée précédemment, jusqu'où les éducateurs peuvent-ils s'avancer en détention, sans perdre de leur identité ? Cette question est au cœur des controverses qui agitent l'équipe éducative sur les manières concrètes de travailler avec les jeunes détenus.

6.2 Du regard vers l'extérieur à l'investissement de l'intérieur

Si en effet, comme nous le rappelle la directrice du CAE, l'une des composantes de l'identité éducative est qu'il y a « *autant d'éducateurs que de conception de l'éducation* », une composante « *personnelle* » étant au cœur de la mise en œuvre de l'action éducative, elle explique également que l'un de ses objectifs, pour tenter de contrecarrer les inconvénients du fort *turn over* de l'équipe, est de poser, par écrit, des « *procédures de travail, des bases communes* » à l'ensemble des éducateurs, de « *formaliser, un tant soit peu, l'action éducative en détention* ». Il s'agit, en ce sens, de combler les lacunes de la première équipe d'éducateurs à la MEMA, comme le souligne Hocine, éducateur ici depuis deux ans :

> « La première équipe a été installée malgré elle, avec un directeur de l'époque du CAE qui était totalement opposé à l'enfermement et qui ne s'y est pas investi. Donc, à mon avis ils ont fait avec quoi, avec ce qu'ils avaient. C'était à 90% des sortants d'école, ils ont fait avec, sans projet de service, donc ils l'ont construit en même temps. La MEMA date de 2005, et eux ils ont créé un projet de service en 2006. Il a ensuite été peaufiné et une nouvelle version est en cours, là, où on se demande encore plus précisément « qu'est-ce qu'on met dans le travail avec les jeunes ? » (Hocine, éducateur)

C'est sur ce travail avec les jeunes que les controverses entre éducateurs affleurent, nous l'avons vu avec l'idée, défendue par Kader, qu'il ne faut jamais « *rompre le lien* » avec les jeunes, les éducateurs étant là, pour lui, essentiellement pour offrir un « *espace de liberté* » au sein de la détention, comme un contrepoids à la violence carcérale. En important un éthos anti-détention au sein de l'espace d'incarcération, Kader est vivement critiqué par certains de ses collègues qui promeuvent une autre manière de travailler avec les jeunes, fondée sur l'idée d'une « responsabilisation » progressive du jeune, autour d'une réflexion sur le sens moral de ses actes de délinquance. Cependant, il ne faut pas exagérer les différences de pratiques en éducateurs. L'opposition sur laquelle nous allons nous pencher doit être considérée non comme l'opposition entre deux éducateurs concrets, mais comme la tension entre deux idéaux-types du travail éducatif, qui autorise un continuum de pratiques, chaque éducateur empruntant à ces idéaux-types certaines caractéristiques. L'intérêt du dévoilement de ces idéaux-types est cependant de montrer que l'un est en train, progressivement, de prendre le pas sur l'autre, nous renseignant sur la manière dont les éducateurs, non seulement s'adaptent à l'espace de détention, mais de plus, acceptent l'incarcération des jeunes comme un moment privilégié qui peut avoir du sens pour eux. De ce fait, c'est l'évolution de l'ensemble de la PJJ qui est en jeu, dans une progressive acclimatation du travail éducatif aux moyens répressifs de la préservation de l'ordre social. Cette conception responsabilisante de l'action éducative est notamment portée avec vigueur, au sein de la MEMA, par Anne, qui y travaille depuis deux ans. Entrée à la PJJ en 2000 par le biais des « emplois jeunes », elle décrit sa découverte du public de l'institution, en hébergement, comme « *un véritable coup de cœur* ». Devenue éducatrice titulaire en 2004, après deux ans de formation interne où elle alternait, comme tout éducateur en voie de titularisation, stages théoriques et stages pratiques, elle rejoint un foyer de la PJJ, où elle « [s']*éclate pendant 4 ans* ». Ayant vécu plusieurs agressions au sein du foyer, elle est très critique de la manière dont les éducateurs de la PJJ « *excusent* » le comportement des jeunes. Elle se dit alors très portée par l'idée d'un travail éducatif qui interroge le rapport moral que les jeunes délinquants entretiennent avec leurs « *passages à l'acte* » et les victimes qui les ont subis, dans une visée de « *responsabilisation* » :

> « Déjà moi j'ai été victime. Et quand tu subis des agressions comme ça, 4 en 4 ans dans un foyer, tu te poses la question de pourquoi tu es éducateur… Et on est pas éducateur pour se faire taper dessus ou se faire insulter, donc y'a ça, ça fait partie de mon histoire… Et puis y'a aussi le fait que quand j'étais en foyer, on recevait des demandes d'admission des éducateurs de la maison d'arrêt, et franchement quand tu les recevais t'avais l'impression que c'était du foutage de gueule quoi, y'avait rien d'écrit sur les actes du jeune, rien sur son positionnement face à la victime, face à la nature de l'acte, parfois y'avait écrit texto "il dit qu'il est innocent". » (Anne, éducatrice)

Elle en vient à défendre l'incarcération de certains jeunes, en estimant qu'il est du devoir des éducateurs d'investir la détention pour lui donner du sens. Selon elle, il s'agit en effet d'offrir aux jeunes détenus la possibilité de réfléchir sur leurs actes. Elle stigmatise alors ce qu'elle nomme « *l'ancienne équipe* », dont Kader, pour sa tendance à ne pas vouloir contredire le jeune en lui parlant de son affaire :

« L'idée c'était un peu "oh, ces pauvres petits, faut les faire sortir de prison", alors OK ils ont une histoire compliquée, qui fait qu'ils sont là, n'empêche que à un moment donné il faut travailler sur les actes, sur le pourquoi du comment ils sont là, sur la notion de victime. Voilà il faut que la prison elle serve à quelque chose. Sinon ça sert à rien de les incarcérer, tu les fous en foyer et tu les laisses vivre.
— *Mais du coup tu penses que ça sert à quelque chose d'être incarcéré…*
— Ah oui oui oui, mais à partir du moment où c'est bossé, mais quand je dis bossé, ça veut dire que… je vais te parler de L.T., qui a trois affaires, dont une de viol, il est arrivé en disant "je suis innocent". Et effectivement il fait un peu pauvre petit bébé (sourire). Mais au bout d'un moment, sans lui parler directement de son affaire, quand tu commences à aborder avec lui la notion de victime, "qu'est-ce qu'une victime de viol", "qu'est-ce qu'un viol", et quand par exemple il te répond "un viol c'est quand on force une personne et qu'on la tape", alors que lui dans son affaire c'est vrai y'a pas eu de violence, y'a eu du chantage… bah tu commences à comprendre ses problèmes. Et quand toi tu poursuis ce travail et qu'au bout d'un moment il te dit « effectivement c'est un peu ce qui s'est passé », bah voilà faut pas s'arrêter à la première impression de quand il arrive "bah, j'ai rien fait, elle était d'accord". Et l'ancienne équipe faisait vachement ça, "bah, on va le croire et on va tout faire pour le faire sortir". Et moi je suis pas du tout d'accord de fonctionner comme ça. » (Anne, éducatrice)

Cette manière de penser le travail avec les jeunes délinquants, selon elle, est le meilleur moyen de lutter contre la récidive :

« Travailler la notion de victime, je trouve que c'est très important pour éviter la récidive en fait. Et quand je te disais "l'ancienne équipe faisait comme ça", j'ai repris les anciens dossiers de J., une éducatrice qui est partie, et qui travaillait avec A.D.. Et lui, par exemple, il était persuadé qu'il sortirait avant sa majorité, alors que c'est extrêmement grave ce qu'il a fait. Donc si tu veux, à partir du moment où nous en tant qu'éducateur on minimise les faits, forcément si moi je te dis "c'est pas grave ce que t'as fait t'es primo-délinquant, tu vas sortir avant ta majorité, t'inquiète pas", bah forcément dans ta tête, même si tu as un peu menti au début, tu vas finir par y croire. Alors que le fait de réinterroger systématiquement le pourquoi du comment tu es en détention, c'est pas anodin, on s'y retrouve pas comme ça, surtout en tant que mineur, bah ça permet quand même de faire avancer les choses. » (Anne, éducatrice)

Il s'agit ainsi d'habiller la peine de prison, d'en faire un moment privilégié de réflexion sur le « *bien* » et le « *mal* ». Ainsi, à propos d'un jeune, incarcéré pour des faits de violences en réunion, dont elle assurait le suivi en relais pendant que son éducatrice était partie en vacances, Anne expliquait :

« Chloé dit "il a réfléchi sur ses actes", moi je sais pas, je viens de parler avec lui, je le trouve pas si clair ». Anne a ainsi proposé une feuille de questions au jeune, l'interrogeant sur ses faits de délinquance, sur ce qu'est un délinquant, ce qu'est une victime, pourquoi il s'est retrouvé avec ses amis ce jour-là, à tel endroit, ce que peut ressentir la famille d'une victime après une agression physique de cette nature, etc. Malgré les réponses relativement précises du jeune, étalant ses « regrets », voire sa « honte » quand il s'est agi d'évoquer les faits, l'éducatrice trouvait cela « moyennement satisfaisant » : « C'est pas assez, ça reste superficiel, il parle de ses mauvaises fréquentations, mais bon… qu'est-ce qui nous dit qu'il ne pas se retrouver à l'extérieur et continuer ses conneries quoi… il ne donne pas assez d'éléments qui permettent de le garantir. » (Anne, éducatrice)

Mais si cette manière de concevoir l'action éducative permet de s'approcher de la conception de la peine des surveillants (« *Anne elle est plus sur les faits et les actes, ses projets tiennent mieux la route que les autres en général* », explique un surveillant, Eric) et de justifier la pertinence de l'intervention d'éducateurs en détention, elle ne va pas non plus de soi. Ainsi, un désaccord est survenu entre Anne et une éducatrice de milieu ouvert qui, au téléphone, lui expliquait

qu'au nom de la « *présomption d'innocence* », un éducateur n'avait pas à travailler les actes de délinquance, au risque de quitter son rôle pour devenir « *juge d'instruction* ». Elle lui reprochait notamment, dans un rapport, d'avoir évoqué des faits de délinquance qui n'étaient pas en rapport avec la présente affaire du jeune, mais également de prendre position sur la « *version* » du jeune. Voici une partie du rapport de Anne, concernant les faits reprochés au jeune (un viol, en l'occurrence), que nous reproduisons ici (les passages soulignés sont les passages qui ont été les plus disputés par l'éducatrice de milieu ouvert) :

> Les motifs de son incarcération :
> Le mineur H. est incarcéré pour viol avec plusieurs circonstances aggravantes. Il s'agit de sa première incarcération. H. est également mis en examen pour un braquage qu'il nie avoir commis.
> Les faits :
> Durant plusieurs semaines, H. s'exprimait peu concernant le motif de son incarcération. Il savait que l'acte de viol était grave et mal perçu en prison puisqu'il a dit aux autres mineurs qu'il avait commis un braquage. Suite à plusieurs entretiens et à de nombreuses réflexions seul en cellule, H. a pu décrire le déroulement des faits. Il opine de la tête et admet du bout des lèvres qu'il y a eu chantage et qu'il en avait connaissance. H. donne la définition suivante du viol : "forcer quelqu'un, la frapper". Il n'avait pas conscience qu'une fellation forcée était considérée comme un viol. Il n'a pas eu accès aux connaissances liées à la sexualité du fait du peu de communication dans ce domaine avec ses parents ou d'autres adultes. Il semble que le mineur mette beaucoup de défenses en place : il a décrit une relation consentante à deux avec la jeune fille durant plusieurs semaines, refusant ainsi d'admettre le chantage et la préméditation d'actes sexuels forcés à plusieurs. Il est très gêné des événements qui se sont déroulés avec la jeune fille, d'une part car il la connaissait et qu'il la trouvait "gentille" et d'autre part, car il ne souhaite pas que ses parents et sa petite amie aient cette image de lui. (Rapport éducatif signé Anne, éducatrice à la MEMA depuis sept. 2008, à la PJJ depuis 2000).

En réponse aux critiques de l'éducatrice de milieu ouvert, Anne met en avant les évolutions plus générales de la PJJ :

> « Elle est de l'ancienne école de la PJJ, et qui a été vachement relayée à l'ouverture de la MEMA, qui est très anti-détention, qui considère presque que le seul objectif c'est de les aider à les faire sortir, de préparer un projet et basta… bah non, pour moi ce n'est pas ça. Mais elle est toujours comme ça, cette éducatrice, dans l'empathie avec les jeunes, "oh mon chou, mon pauvre, on va te sortir de là", elle comprend pas que le conflit, ou en tout cas signifier au jeune qu'il y a des limites à ne pas dépasser, même si le jeune te donne toutes les bonnes raisons du monde, ça peut avoir du sens. Pour elle, tous les jeunes qu'on suit c'est de l'action éducative quoi… Alors ok, ils ont une histoire compliquée, qui fait qu'ils sont là, n'empêche que à un moment donné il faut travailler sur les actes, sur le pourquoi du comment ils sont là, sur la notion de victime. Voilà il faut que la prison elle serve à quelque chose. Sinon ça sert à rien de les incarcérer, tu les fous en foyer et tu les laisses vivre. » (Anne, éducatrice)

Au contraire, comme si même les éducateurs qui ne croient pas à la pertinence des idées en termes de « *responsabilisation* » étaient obligés d'en reconnaître l'utilité, tant elles s'imposent à la PJJ, Kader explique reconnaître l'importance du travail sur les actes de délinquance, mais ajoute que ce travail doit être subsumé dans un travail plus général sur « *l'environnement* » du jeune, première cause de ses inculpations. Il se rapproche ainsi de l'éthos éducatif, tel qu'il s'est construit, dès les années 1960, sur une mise à distance des actes délictuels :

> « Y'a la présomption d'innocence. Il ne faut surtout pas que l'entretien devienne une répétition bis de ce qui s'est dit au commissariat. Moi, je travaille sur les raisons qui font qu'il est allé en détention, et c'est pas que les faits, ça c'est le symptôme, c'est son système culturel, social, économique, son système de valeurs aussi. Et les faits, dans tout ça, peuvent intervenir, mais ils ne sont pas premiers, ils ne sont jamais premiers. Y'en a qui font des conneries pour qu'on s'intéresse à eux… Voilà on n'est pas au commissariat, on est éducateur. Et puis dans la société y'a un taux de délinquance naturel, un seuil incompressible produit par la société, et il va augmenter plus ou moins selon la vie économique, le travail, le contexte social, donc quand on sait ça, déjà, faut grandir… En 45 c'était énorme, les jeunes avaient pas de quoi bouffer et leurs parents étaient morts. Aujourd'hui on n'est pas en 45, mais on vit une grave crise sociale. C'est pour ça qu'il faut sortir de la détention pour travailler en détention. Sinon tu vas avoir une attitude et un regard calqués sur celui des surveillants. Nous on est là justement pour apporter autre chose. » (Kader, éducateur)

Ainsi, dans un rapport qui concerne également un fait de viol, par un jeune qui, lui aussi nie y avoir participé, la partie que cet éducateur réserve aux « faits reprochés » est bien moindre que celle que leur réservait Anne dans le rapport précédemment reproduit. D'une part, la partie relative aux « faits reprochés » est intégrée dans une partie plus large du rapport intitulée « Détention ». D'autre part, le passage qu'il leur consacre fait 3 lignes, contre 16 pour Anne :

> Lorsque nous évoquons les faits, I. reconnaît avoir été présent dans le wagon lors du viol, mais ne reconnaît pas y avoir participé directement. Il met en avant une attitude de retrait par rapport aux autres jeunes impliqués dans les faits. (Rapport éducatif signé Kader, éducateur)

Kader se défend cependant de vouloir « *à tout prix* » favoriser la sortie des jeunes. Il souhaite simplement mettre à distance les actes de délinquance du jeune et considérer son comportement en détention comme « *déformé* » par le contexte même de la détention. À propos d'un jeune pour lequel la quasi-totalité des éducateurs estime qu'il n'y a « *plus grand-chose à faire* », la différence de regard entre Anne et Kader est éclatante.

Younousse, rage et fatalité

Incarcéré depuis deux mois au moment de l'entretien, L.B., 17 ans et dix mois, en est à son troisième passage en détention, le premier au sein de ce quartier mineurs. Incarcéré depuis la mi-septembre, sa date de libération étant fixée à la mi-janvier, il est énervé contre un système judiciaire qu'il estime injuste contre lui : « *moi à chaque fois que je vais chez la juge, directement elle me parle de prison, jamais de foyer ou quoi* ». D'une mère femme de ménage et d'un père fonctionnaire à la mairie de sa ville, il est allé une fois en foyer, en Centre de placement immédiat (CPI), à 16 ans. S'il explique que rien ne peut remplacer sa famille, il a beaucoup apprécié cette période de quatre mois où les éducateurs, selon ses termes, « *te suivent vraiment, pour aller au foot, même pour les rendez-vous à l'école c'est pas tes parents c'est eux* ». Apprenant que son placement au CPI était renouvelé, il a alors mis le feu à sa chambre, pour se faire renvoyer et rentrer chez lui. Scolarisé en 3e au moment de sa première incarcération, à 16 ans et demi, L.B. présente fatalement son parcours, en s'appuyant sur une distinction entre « eux » et « nous » : « *nous c'est pas comme les autres, nos parents ils nous saoulent pas trop pour l'école donc nous on s'en fout, après on reste à la cité, et à la cité on fait nos conneries, et après on a plus d'autres chances, moi c'est ma troisième peine, c'est normal pour nous* ». S'il explique avoir commencé par des « *petits trucs* », des « *vols portières* » ou des « *vols de sacs à main* », pour « *s'amuser et suivre les grands de la cité* », il décrit une étape de maturation : « *c'est pas à 17 ans qu'on va faire des vols à l'arraché tout ça, maintenant tu grandis c'est un autre business, cannabis, tu planques l'argent, tu fais ta peine, tranquille* ». Remonté contre des éducateurs qu'il considère comme des « *fainéants* » qui « *t'aident quand ils ont envie* », il ne se voit pas décrocher de sa carrière délinquante : « *Personnellement si je sors en fin de peine, laisse tomber je fais rien du tout, je fais ma vie, je fais ce que je veux. J'aurais payé ma dette, on aura pas voulu m'aider, pas d'aménagement de peines, on m'aura laissé*

dans la merde, je fais ce que je veux. Après si je sors en aménagement, je vais pas mentir, je vais suivre une formation, ça va me blanchir dans le business, faudra juste pas se faire prendre en flagrant délit c'est tout ».

La première, qui a signé un CRI à son encontre à la suite d'insultes répétées, a du mal à envisager sa sortie de prison. Elle explique ainsi, à son sujet, en commission pluridisciplinaire :

> « En l'absence de Kader, j'ai eu le bonheur de lui annoncer que sa demande de permission de sortir était refusée. Donc on a discuté des faits, mais il ne reconnaît rien, alors que ça fait 5 mois tout de même. Il doit 1 200 euros à ses victimes, et il développe des propos très virulents à leur encontre. »
> [S'agissant de ses parents, à propos desquels Anne raconte qu'ils « s'engouffrent » dans la version du jeune, la directrice du CAE ajoute]
> — Sonia : « Il faut qu'ils comprennent que nous, on ne soutiendra pas un projet d'aménagement de peines si on estime qu'il représente un danger dehors. »
> — Anne : « Et puis qu'il construise quelque chose. Lui c'est "je veux sortir", mais il n'y a rien derrière. Moi, indépendamment de l'incident, je ne le vois clairement pas dehors. » (Anne, éducatrice ; Sonia, directrice du CAE/PJJ)

Dans un rapport envoyé à sa juge une semaine plus tard, Kader est beaucoup moins catégorique. S'il évoque son rapport ambivalent aux faits pour lesquels il a été condamné, il insiste sur le « *facteur détention* » et la nécessité de préparer un aménagement de peines, qui pourra s'avérer être un « *tremplin avant sa majorité* ». Nous reproduisons ici la fin du rapport en question :

> Une collègue éducatrice a repris le suivi éducatif en détention pour cause de vacances. L. a très mal vécu ce refus de permission de sortir. Lors des entretiens en détention, le jeune s'est mis à insulter de façon virulente la collègue en question. Ceci a donné lieu à un CRI ayant conduit L. à passer en commission de discipline. Le jeune a écopé d'une privation d'activités et de l'usage de la télévision pendant 3 jours.
> Les entretiens avec l'éducatrice ont permis de mettre en exergue le rapport du jeune aux victimes et aux faits reprochés. Le jeune peine énormément à se remettre en cause. Le travail sur les faits demeure très sensible et peut mettre L. dans des états d'énervements accompagnés d'insultes.
> L. est décrit par les surveillants comme étant un garçon poli et correct cherchant le dialogue. Néanmoins, il peut se montrer impulsif et très virulent, car il ne gère pas sa frustration en cas de refus. L. entretient de bonnes relations avec les autres mineurs détenus. Il est inscrit aux cours scolaires et participe aux activités sportives et culturelles proposées.
> L'attitude du jeune est vraisemblablement exacerbée par le facteur détention. Son adaptation au système carcéral va de pair avec un certain regain de quiétude. L'inscription du jeune dans un projet d'insertion dont il était demandeur avant sa mise en détention peut être un élément stabilisateur en détention. La préparation d'un aménagement de peine dont il est demandeur peut être un tremplin à la veille de sa majorité. (Rapport éducatif signé Kader, éducateur)

Cette idée de la déformation du comportement du jeune par la réalité carcérale est très prégnante dans les critiques qui sont adressées au retour des éducateurs dans les lieux de détention pour mineurs. Elle justifie, selon le chef de service de la MEMA, de tenter des permissions de sortir, comme avec ce jeune dont le chef de service me raconte qu'il « *était qualifié d'avoir des troubles psy, qu'il était insupportable, etc., et on a découvert dehors, avec Kader, un gamin totalement à l'inverse de ce qu'on observait en détention* ». S'il explique qu'il existe toujours un « *risque* » que ça se passe mal, il ajoute que le risque est inhérent au travail éducatif : « *même lorsque l'on a des doutes, on peut tenter le coup quand même. C'est des paris aussi, et c'est ça, notre boulot d'éducateur* ».

Ainsi, nous avons ici mis en avant les différentes conceptions du jeune délinquant qui s'affrontent, au quotidien, dans le travail des éducateurs de la MEMA. Si les oppositions ne sont jamais si tranchées au quotidien qu'elles peuvent le paraître ici, cette division est structurante dans l'évolution d'une institution, la PJJ, qui progressivement, intègre la détention comme des lieux de prédilection de l'action éducative envers les jeunes délinquants.

Ainsi, l'action éducative entendue comme un travail de « responsabilisation » autour des actes de délinquance des mineurs délinquants, également défendue, de façon très explicite par trois autres éducateurs et la directrice du CAE, est en train de s'imposer de manière importante au sein de l'équipe de la MEMA. Ainsi, d'année en année, le projet de service de l'équipe s'étoffe, et c'est cette partie, concernant « *le travail sur les actes* », qui voit son poids relatif augmenter le plus considérablement. La directrice estime ainsi que les contraintes inhérentes à la détention, qui permettent aux éducateurs d'avoir les jeunes « *sous la main* », est une occasion inédite de pouvoir travailler sur les actes de délinquance. Déplorées par certains éducateurs, qui regrettent de ne pas pouvoir « *vraiment* » travailler avec le jeune (cf. *infra*, les positions de Hocine), ces contraintes liées à l'incarcération des jeunes est au contraire, pour d'autres, ce qui permet aux éducateurs de se concentrer sur « *l'essentiel* » :

> « Dans un premier temps quand je suis arrivé je me demandais, mais comme tout autre éducateur, mais qu'est-ce qu'on peut faire d'éducatif en détention, et mis à part préparer la sortie. Mais je vois que si, y'a vraiment du travail éducatif à faire. Au fur et à mesure on se rend compte que le fait qu'ils soient en détention, on peut… par rapport à un jeune qui serait placé dans un foyer, où on aura plus de mal à travailler sur les faits, sur ce qu'il a fait, sur la place qu'occupe la victime, voilà comment il peut… voilà ce positionnement-là t'es vraiment au cœur de l'action.
> — En foyer moins ?
> — Moins parce que tu dois gérer le quotidien, le lever, le coucher, le repas, le suivi scolaire, et dans les collèges sur les lieux de stage, faire le point avec les CPE les maîtres de stage, et t'as le collectif à gérer, souvent y'a des embrouilles et tu passes plus de temps à faire le flic dans le foyer que de l'éducatif vraiment. Parce que l'éducatif c'est un accompagnement, c'est faire comprendre aux jeunes que la réalité c'est pas forcément ce qu'ils vivent au quotidien, ou ce qu'ils imaginent et qu'on peut se comporter dans la société autrement, c'est-à-dire voilà ne pas aller à l'encontre de la loi, ne pas être violent, ne pas insulter, avoir un langage correct. » (Cyril, éducateur)

Cette citation prend sens dans les controverses autour du lien entre autorité et éducation. Ainsi, ces nouvelles conceptions du travail éducatif ne sont pas, en elles mêmes, plus « *autoritaires* ». Elles reposent au contraire sur une division morale du travail (Hugues, 1996) qui consiste à abandonner au service pénitentiaire l'exercice de l'autorité et à penser une éducation « *diagonale* » à celui-ci. Si, comme nous l'avons montré, pour certains éducateurs, ce n'est alors que de l'accompagnement psychologique compassionnel, il s'agit, pour d'autres, ce qui permet de traiter les vraies questions, par une mise à distance de la posture de « *flic* », abandonnant ainsi la délicate question du contenu de l'autorité. Charge alors aux surveillants de l'Administration pénitentiaire de définir et d'imposer « *le cadre* », terme valise dont l'usage intensif et souvent irréfléchi, par les éducateurs, cache une diversité d'usages : à chaque définition du « *cadre* » correspond en effet un certain type d'acte éducatif.

6.3 De l'imposition de sens comme nécessité de s'écrouler. Les difficultés d'un travail éducatif « de fond »

Au delà de ces divisions internes, de manière générale, les éducateurs n'ont pas la même perception que les surveillants de ce qu'est un « *bon jeune* ». Pour ces derniers, un « *bon jeune* » est celui qui ne fait pas de vagues, respectueux de ses codétenus et du personnel intervenant au quartier mineurs, pas trop « *demandeur* », au quotidien, comme le symbolise notamment l'exemple de Samer, dont il est dit, dans sa synthèse comportementale, qu'il est un détenu « *toujours correct* » qui « *aime sa tranquillité* ». Son éducatrice, au contraire, si elle se réjouit de ce comportement « *exemplaire* », n'en regrettait pas moins, lors d'une réunion pluridisciplinaire où son cas était évoqué, qu'il soit « *trop à l'aise* » :

> « Pour ce qui est de sa détention, ça se passe très très bien, même parfois trop bien… je veux dire il ne laisse rien transparaître, très peu d'émotion, et garde une telle ligne de conduite que ce n'est pas facile d'accrocher des choses ». En entretien, alors que je lui demande de préciser ce qu'il avait avancé en commission, elle mettra en avant la conception, de la peine de prison, très ancrée chez les éducateurs, comme « coup d'arrêt » : « Quand je dis ça, c'est quand je vois y'a aucun mal-être, c'est qu'en fait y'en a ils peuvent être là depuis un mois comme trois mois et y'a aucun changement. Ça fait bizarre dans le sens où je me dis wouahou, ça veut dire demain il revient, il en a rien à foutre. Faut un tout petit peu qu'il s'effondre, pas au point où je peux le signaler comme problématique, mais au moins que ça lui pose problème et que lui-même commence à réfléchir et à s'investir dans un projet. » (Sabrina, éducatrice)

Le constat est similaire, de la part d'un autre éducateur, à propos d'un jeune qui lui demande de monter un projet de sortie de prison accompagné d'un placement en « Centre éducatif renforcé ». L'éducateur considère ce projet comme trop prématuré, et s'en explique en mettant en avant l'attitude « *très à l'aise* » du jeune en détention :

> « En fait il est arrivé ici il connaissait un peu tout le monde au niveau des jeunes, donc il est arrivé très à l'aise, où il a montré qu'il a pas été marqué du tout par la détention, et donc une sortie très rapide…. D'ailleurs, je pense que la J.I. serait pas d'accord pour le faire sortir, rien que si le jour de l'audience il a encore ce petit sourire en coin qu'il peut avoir quand on vient le voir… et il a pas de recul sur ce qu'il a fait. Et ce manque de remords, etc.
> — *Et c'est lié avec cette manière d'être à l'aise ?*
> — Ah, mais complètement, le gamin qui vit son truc sans se poser de questions. » (Cyril, éducateur)

Ainsi, ajoute ce même éducateur, il est certains jeunes avec lesquels le travail éducatif devient impossible :

> « Je pense que la détention, dure comme ici, ça peut avoir un sens pour certains jeunes. Bon après, dans les cas où les jeunes en sont à leur cinquième incarcération il n'y a plus de sens, tu peux essayer de faire de l'éducatif avec eux, essayer de les faire grandir, quoi, mais il faut se rendre à l'évidence que tu pourras pas faire ce que tu veux s'il a choisi ce mode de vie-là aujourd'hui, d'être en liberté puis d'être en prison, et de continuer le business dès qu'il sort, de vouloir faire de l'argent facilement, voilà, tu pourras pas aller à l'encontre. Tu sers plus à rien. » (Cyril, éducateur)

C'est ici la conception de la peine de prison défendue par les éducateurs, comme « *coup d'arrêt* » dans une trajectoire socio-pénale plus large, qui est, dans de tels cas, mise à mal par les jeunes. Ainsi, Samer, dont il est question au-dessus, raconte être perplexe quant à l'objectif de

son éducateur. Sa réponse permet de mettre en avant ce travail d'imposition de sens que constitue le travail éducatif :

> « *Toi, si tu dois expliquer pourquoi t'en es venu à faire des braquages ?*
> — Ah bah c'est l'argent, y'a pas 36 000 solutions, je vais pas dire "ouais bah tiens c'est à cause de mes parents ou je sais pas quoi". Tous les éducateurs ils ont le même discours, après quand tu dis « l'argent » ils te disent "nan, mais y'a autre chose", "c'est pas possible", tu vois ils veulent créer la chose en fait. Ils veulent créer le problème. Des fois t'as envie de leur dire "wesh ferme ta gueule, tout le monde fait ça pour l'argent". Peut-être ils croivent… parce que en fait les éducateurs je crois il avait jamais vu un jeune à 16 ans qui avait fait des braquages, je crois ils avaient des jeunes qui avaient fait des vols portières, ils ont fait ci, ça, mais des braquages avec arme cagoule tout ça tu vois ils me disent "mais pourquoi t'as fait ça", ils croient que ma famille elle était endettée je sais pas quoi (rire). Que… ils cherchent le problème. Mais demande-moi… je leur dis "mon père il préfère crever de faim que je lui ramène de l'argent des braquages", tu vois eux pour eux ils croient pas, après ça sert à rien de leur expliquer ils sont braqués là-dessus. Ils peuvent pas savoir comment ça se passe. » (Samer, détenu)

Samer, des braquages pour l'argent… et rien d'autre

Quand il arrive en prison, quatre mois avant notre entretien, c'est la première fois que Samer, 17 ans et 10 mois, rencontre un éducateur. Pour cause, explique-t-il, « *je n'avais pas les problèmes, là, comme d'autres… j'ai jamais connu les foyers ou quoi* ». Il raconte d'ailleurs ne pas aimer « *être trop encadré par des éducateurs* », estimant que « *ça fait trop voyou qui s'en fout de la vie* ». Il met alors en avant n'avoir jamais eu de problèmes avec ses parents, malgré son incarcération et celle de son grand frère, 21 ans. Il stigmatise ainsi les éducateurs qui veulent absolument trouver des problèmes là où il estime, pour sa part, qu'il n'y en a pas. Ayant poursuivi l'école jusqu'en seconde, spécialité "comptabilité", filière dans laquelle il ne se « *sentait pas bien* », d'où un arrêt prématuré, il raconte qu'il commettait ses délits « *pendant les vacances* », « *pour l'argent, jamais pour le délire* » : « *ma première connerie c'était un braquage et ma dernière c'était un braquage. Enfin moi je me dis dans ma tête que je vais pas arracher le sac d'une vieille, ou même voler des vélos ou des scooters… ça sert à rien* ». S'il ne s'est fait attraper « *que* » deux fois, il explique n'avoir « *pas arrêté les conneries* » entre 15 et 16 ans, avant une pause de plusieurs mois, pour préparer un coup « *plus risqué* » qui l'a mené en prison : « *des fois même j'allais braquer tout seul. Bah, quand j'étais sorti de ma première affaire sous contrôle judiciaire, le lendemain je suis allé braquer tout seul (…) Quatre cinq mois après on a braqué sur Paris, on a pris des risques, et on s'est fait remonter par la brigade de Paris* ». Il vit sa détention comme une « *perte de temps* », ressent parfois « *de la haine contre tout* », mais fait peu de remous, se conduisant de façon « *très tranquille* » avec l'ensemble du personnel, notamment les surveillants. S'il reçoit de nombreux mandats, il explique avoir peu de parloirs, en raison de l'éloignement entre la prison et le lieu de vie de ses parents. Il ressent comme un soulagement d'avoir réussi à « *faire rentrer* » un téléphone portable en cellule, pour maintenir un contact avec l'extérieur, sa petite amie en particulier. Il prépare, avec ses éducateurs, un placement éducatif en semi-autonomie, qui lui permettrait de vivre en studio, tout en suivant une formation en génie climatique, mais raconte qu'il ne se voit pas se détacher complètement de son parcours délinquant : « *si je travaille et que bon y'a un plan à 100 000 euros je vais pas mentir j'irai, après ouais aller braquer pour 10,000 ou 15,000 euros, ça sert à rien* ».

Cette imposition de sens s'intègre dans une théorie du « *passage à l'acte* », propre à la PJJ, qui rend compte de toute infraction, sans même qu'il soit besoin d'en préciser la nature, comme une « *défaillance* », qui peut être mentale (les éducateurs parlent alors de « *cas psys* ») dans certains cas, ou simplement éducative, dans d'autres. Parfois, les éducateurs peuvent même provoquer un effondrement, comme ce jour où, à propos d'un jeune qui refuse tout placement en foyer ou en centre éducatif, renforcé ou fermé, et souhaite rentrer chez lui avec

un « contrôle judiciaire », la directrice du CAE, en réunion pluridisciplinaire, conseillait à son éducateur de l'inciter à déposer une « demande de mise en liberté » (DML) : « *qu'il fasse une DML, comme ça il va se ramasser, ça va le faire réfléchir, et là vous pourrez sûrement travailler autre chose* ». Ainsi, les DML peuvent être un moment stratégique pour « *piéger* » un jeune, comme en rend compte Hocine :

> « Quand un jeune clame son innocence, moi j'attends qu'il fasse une DML et ensuite on reçoit l'ordonnance de rejet, avec le pourquoi du comment. Je sais pas si t'as déjà vu une demande de rejet, mais en bas y'a toujours le motif, où le juge explique le pourquoi, "on vous a vu", "y'a eu des traces d'ADN tout ça", donc là je dis "voilà la preuve que tu étais là et que tu l'as fait", et là bam, ça lui met une claque, et on peut travailler avec lui. Bon après faut batailler. Si le jeune se braque, je lui dis "bon ok, je repasse la semaine prochaine ou après-demain, fais-moi un écrit de ce que tu as vécu par rapport à l'acte", et généralement il écrit. » (Hocine, éducateur)

À propos d'un jeune dont les surveillants disent qu'il est le « *détenu modèle* », une éducatrice, Anne, explique les difficultés qu'elle a à travailler avec lui, disant de ce dernier qu'il est « *trop rationnel* », tout en s'inquiétant de le voir perçu par la juge, à son prochain jugement, comme « *un délinquant pur et dur* ». Elle l'enjoint alors, comme elle le répète à chacune de ses interventions à son sujet, en commission pluridisciplinaire ou en entretien, à « *parler de ses problèmes* », à « *se livrer* » et à « *livrer ses émotions* », « *ses défaillances* » :

> « Je suis très embêtée parce qu'il n'évoque pas assez ses défaillances, et je suis embêtée parce que quand il va être jugé, il va être jugé comme délinquant, et pas comme une personne dans son environnement familial, son quartier, etc. Ça m'embête beaucoup, je travaille pas mal avec lui, mais il ne lâche pas cette ligne hyper rationnelle (…) Il ne s'effondre pas, et il est impassible devant la juge, il maîtrise trop les choses (…) Je veux pas mettre en cause ses parents, mais ce que je veux dire c'est que sa vie familiale fait qu'il y a des répercussions et ce qu'il a fait c'est aussi la conséquence de ça, de son histoire. Mais il ne veut pas l'admettre. » (Anne, éducatrice)

Outre l'intimité la plus profonde des jeunes détenus, ce sont ici les coulisses des jugements à venir qui sont ici investies par les éducateurs. Ces coulisses sont un enjeu important pour les jeunes détenus qui, souvent, disent s'investir dans un suivi éducatif, voire un suivi thérapeutique ou un suivi scolaire, pour « *faire bien* » devant leur juge :

> « *Ça t'apporte quoi d'avoir un éducateur ?*
> — Franchement (*rire*) des fois c'est juste pour faire bien avec la juge, des fois ça va. Des fois ça m'arrange, mais des fois vas-y je me dis il me casse la tête lui, toujours il veut me voir, vas-y… moi il me parle de ma famille ou quoi vas-y direct je détourne… Voilà, mais ça sert ça sert, si t'as pas d'école il te trouve une école, il te donne des conseils pour le jugement… Ça sert, ça sert les éducateurs » (Moussa, détenu)

> « Ah ouais honnêtement ça me saoule trop ces trucs-là, éducateur tout ça, mais bon si la juge elle t'implique une obligation de voir un éducateur t'es obligé de le faire.
> — *Et t'as pas l'impression que ça peut t'aider ?*
> — Nan franchement, rien du tout. Moi je préfère m'aider tout seul. Je parle pas de mes problèmes, moi et ma mère on n'aime pas ça, on n'aime pas parler de nos problèmes à l'extérieur à des autres gens. On parle pas. Par exemple avec les éducateurs on parle pas. De toute façon moi avec ma mère y'a pas de souci, on rigole bien tout ça, y'a aucun souci avec ma mère. Eux ils veulent y'a des soucis. Les soucis c'est juste avec la justice basta c'est tout. » (Ahmed, détenu)

[Alors que nous parlions des cours, et que Younousse me disait bien aimer se rendre en cours, je lui pose des questions sur ses rapports aux professionnels de l'enseignement]
« *Et y'en a que tu préfères ?*
— Ha nan je m'en fous d'eux.
— *Tu les connais les professeurs ?*
— Nan je sais pas. Si ils peuvent me faire sortir d'ici avec les RPS [Réduction de peines supplémentaire] et tout c'est bien.
— *Et sinon tu vois la psychologue ?*
— Ouais, pour gagner des RPS c'est tout. Sinon j'ai pas besoin de la voir.
— *Ça te fait pas du bien de parler ?*
— Même pas, ça me fait passer le temps, je sors de la cellule, et après je gagne dans l'histoire. Tu parles et t'as des RPS c'est bien. » (Younousse, détenu)

Ainsi, l'éducateur, pour les jeunes, représente non seulement la possibilité de garder un lien avec l'extérieur, comme nous l'avons montré *supra*, mais également l'espoir d'une future sortie de prison. Cette réduction du travail éducatif au seul aspect d'une aide à la sortie est mise en avant par ces deux jeunes, l'un qui explique reconnaître l'utilité du travail éducatif seulement depuis qu'il est en prison, l'autre qui se dit très reconnaissant envers son ancienne éducatrice d'avoir pu le faire sortir, lors de sa précédente incarcération :

« Les éducateurs ils t'aident à rien du tout. Rien-du-tout. Eux, je sais pas… si t'es en prison ils peuvent t'aider, ils peuvent t'aider à sortir, mais dehors ils servent à quoi ? Ils servent à rien…
— *Ils te trouvent des stages tout ça ?*
— Ouais ils peuvent, mais j'ai pas besoin d'eux. Trouver une école tout ça c'est quoi c'est l'académie de C. qui te la cherche, pas eux.
— *Et toi au final ça t'a plutôt desservi ?*
— Pas desservi, mais moi ça me sert à rien. Si si, c'est vrai là je suis en prison, donc ils m'aident à sortir et c'est tout. » (Brian, détenu)

« *Et tu disais, c'est ton éducatrice qui t'a aidé à monter un projet ?*
— Ouais et même vous lui direz que O. il a dit que la première fois elle m'a aidé à mort, pour moi c'est elle et mon éducateur extérieur qui m'ont aidé à sortir. Ça fait plaisir, ils essayent de te comprendre. » (Omar, détenu)

Si les éducateurs investissent les coulisses des jugements à venir, ils ont aussi pour objectif de les contrôler. En cela le travail des éducateurs est également un travail de surveillance de ce qu'ils estiment être la bonne marche de la réflexion des jeunes. En témoignent les nombreux jugements, de la part des éducateurs, en réunion pluridisciplinaire ou entre eux, sur tel jeune qui se « *paye* [leur] *tête* », tel autre qui « *ne veut rien comprendre* » ou tel autre qui les fait rire parce qu'il avance une explication « *farfelue* » de son « *passage à l'acte* » : « *wahou la réflexion sur les faits* », s'exclame alors la directrice du CAE. Ainsi la surprise des éducateurs quand je leur demande si cette préparation des jugements a un but stratégique, afin que le jeune dont ils s'occupent écope de la peine la plus faible possible. Au contraire, Anne nous explique que la réflexion qu'elle engage avec le jeune n'a pas seulement un objectif stratégique, en vue du procès, mais également un objectif de fond, dans le cadre d'un travail qui permettra, à terme, de minimiser les risques de récidive du jeune détenu :

« Tu vois en plus y'a une nouvelle affaire, là avec les battes de base-ball [le jeune s'est fait attraper avec des battes, et dit qu'il les as trouvées dans la rue]… oh la la ça m'exaspère ça…

et je lui ai dis "nan, mais heureusement que je suis éducatrice parce que je suis juge… oh la la…" Enfin y'a ça aussi, préparer les jugements.
— *Ha oui ?*
— Oui, moi je le fais, j'estime que c'est très important. S.D. tu vois il passe aujourd'hui, il est très timide, il pensait qu'il allait sortir, et pendant des mois il disait que son cutter c'est parce qu'il allait faire des travaux chez sa sœur… bon… après il a fallu dépasser ça, et puis dépasser aussi sa timidité, et travailler un jugement ça veut dire qu'on bosse aussi sur… il faut appréhender quand tu pars d'ici à 8h, ton jugement il est l'après-midi, t'es au dépôt, t'es en cellule et c'est encore pire, donc il faut le préparer à tout ça psychologiquement. Et faut le préparer aussi à ce qu'il réfléchisse, par rapport à son acte. Hein, c'est bien beau d'écrire dans un rapport "il a réfléchi par rapport à son acte", enfin tu vois à un moment donné il faut que la personne puisse aussi s'exprimer, donc c'est ça que je fais systématiquement et donc on fait des techniques théâtrales, je me mets en position du juge, et puis la dernière fois j'ai pris un stagiaire avec moi et j'ai dit "voilà on est deux juges et hop c'est parti, on fait le jugement", et donc je fais comme si j'étais juge, je le vouvoie… et c'est très important parce que tu vois on bosse sur l'oral et au fur et à mesure il va reprendre confiance en lui, il me dit "oui, j'ai réfléchi encore plus", parce que verbaliser c'est pas juste j'en parle à mon éducateur, c'est être là vas-y je vais en parler devant tout le monde.
— *Donc c'est même pas que du bluff vis-à-vis du juge ?*
— Ah naaaaan (sourire). Je suis pas du tout dans le bluff (rire).
— *On pourrait se le dire, si le but c'est qu'il sorte…*
— Nan, je suis pas du tout là-dedans. Si tu veux ce que j'ai fait avec lui c'est le préparer, en lui disant "tu seras à cette place, 3 juges en face, le procureur, la victime, l'avocat de la victime, et t'as ta famille derrière", et là il s'est décomposé, je lui ai dit "c'est normal ton père il est convoqué"… De toute façon, ils peuvent toujours bluffer, des fois ça marche, y'en a qui sont forts pour ça, mais moi en tout cas je le marque dans le rapport, leur avancement par rapport aux faits, et ils le savent, les jeunes, qu'on raconte tout à la juge. Donc bon. » (Anne, éducatrice)

Cette volonté de ne pas faire de la préparation du jugement seulement un moment stratégique en vue de la sortie future de détention peut amener, dans certains cas, à des conflits entre les éducateurs et les avocats des jeunes détenus. Si ces conflits restent « *relativement rares* », selon une éducatrice, ils peuvent cependant surgir quand la réflexion sur les actes de délinquance engagée par les éducateurs vient contredire la ligne de défense adoptée par l'avocat :

« Le but quand vous réfléchissez sur les actes comme ça, c'est quoi, à part préparer le jugement, du coup ?
— Bah, faire prendre conscience de ce qu'il encourt, prendre conscience, moralement aussi, de ce qu'il fait et de ce qu'il a fait. Euh, après faut se dire que parfois on a des avocats qui interfèrent beaucoup dans notre travail, et ils ont leur ligne de défense qui consiste si y'a pas assez de preuves accablantes pour le gamin et qu'il continue à nier de toute façon… donc voilà y'a ça aussi…
— *Vous pouvez être en désaccord avec l'avocat ?*
— Oh oui, ça peut bloquer pas mal de choses, comme certains parents aussi. Je prends l'exemple de R.M. c'est M. qui le suivait, on avait l'avocate et les parents qui disaient de ne rien dire à… parce que nous on se présente, on le dit "on dépend du ministère de la Justice on va rendre des rapports au juge", et qu'on est pas là pour dire juste ce qui les arrange, je leur fais comprendre ça, au départ, parce que eux ils croient souvent qu'on est là pour les sortir. Seulement, quelque soit le moyen. Je leur dis on est pas avocat, je veux bien vous faire sortir avec un projet, mais pas basé sur le mensonge. Voilà, si ça se passe mal ici, je vais pas dire que ça se passe bien (…) Mais moi j'ai remarqué que la majorité du temps, les désaccords c'est quand ils sont payés par la famille, parce que là la famille exige certaines choses, et les avocats sont payés pour faire leur demande de mise en liberté, ce que la famille demande entre guillemets. J'ai eu un papa qui a payé un avocat en disant "je veux qu'il revienne à la maison", et du coup l'avocat il cherche pas à comprendre si c'est bien ou pas, il

va tout faire pour ça et c'est tout. Il en a rien à foutre il a été payé pour ça, il va aller voir une ou deux fois le gamin ici en détention, il a rédigé sa demande de mise en liberté et voilà. » (Sabrina, éducatrice)

Ainsi, les jeunes mettent en avant le côté à double tranchant de l'aide des éducateurs, qu'il s'agisse d'éducateurs internes à la détention ou d'éducateurs de l'extérieur. Dans ces extraits d'entretiens transparaissent ainsi les difficultés des jeunes face à l'ascendant de leurs éducateurs, qui ont le pouvoir de les « *enfoncer* » :

« Tu sais c'est un truc les éducateurs, c'est de la bombe mon frère. De la bombe. Mais c'est de la bombe pour quelqu'un qui veut s'en sortir. C'est pas pour tout le monde. Ceux qui ont encore la mentalité que j'avais y'a un an ça sert à rien. Ça va juste les mettre dans la merde. Parce que eux ils ont des obligations. Enfin non, mais genre il va te proposer un travail, si toi tu veux pas le faire, t'es un délinquant tu veux pas faire ce travail-là, tu préfères faire autre chose ou je sais pas quoi, voilà c'est ta vie, bah lui il est obligé de le dire au juge, que toi tu veux pas bosser, tu veux pas aller où on t'a proposé, et ça ça te fout dans la merde… la vraie merde. Alors que quelqu'un qui veut s'en sortir, qui est en chien comme ça qui cherche du travail, les éducateurs ils vont lui trouver du travail, y'a pas mieux, qu'est-ce que tu veux de plus, l'éducateur il te trouve du taf, il dialogue avec le juge plus rapidement que si tu fais ton courrier tout ça, c'est de la balle les éducateurs, heureusement que y'a ça, là aujourd'hui je suis content carrément un truc de fou. » (Sofiane, détenu)

« Ouais j'ai une éducatrice dehors, mais elle je parle plus avec, au jugement elle m'a enfoncé, je lui ai craché dessus.
— *Raconte, comment ça s'est passé…*
— Elle m'a enfoncé, c'est quand j'étais en fugue du CEF et le juge… si elle avait bien embobiné le juge je serais rentré chez moi ce jour-là. Elle a dit "oui, mais si il rentre chez lui qui va le prendre ? Il va aller où ? Pour rentrer chez sa grand-mère, il va foutre la merde, ça sert à rien du tout monsieur", à croire tu sais genre c'est un procureur, je croyais que c'était un procureur, j'ai fait "wesh tu veux quoi là ?". Du coup je suis reparti en CEF et là je suis ici. Vas-y…
— *Toi t'attendais qu'elle t'aide ?*
— Bah ouais, c'est un éducateur. On dirait… je sais pas.
— *Et toi si tu sortais si ils te mettaient chez toi, tu voulais arrêter les conneries ?*
— Nan… et alors même si je rentre pas, là-bas au CEF y'a que des pavillons, des résidences, je fugue je fais des cambriolages, ça fait quoi, j'ai pas besoin d'aller chez moi. Et là-bas c'est quoi ils sont encore plus riches qu'ici et ils me connaissent pas les gens, j'y vais à visage découvert je les braque et ils m'attrapent pas. Ils me connaissent même pas. » (Brian, détenu)

Brian, un parcours très chaotique

Brian a 15 ans et demi, et est incarcéré pour la première fois, depuis trois semaines lors de l'entretien, dans le cadre d'un mandat de dépôt de six mois, éventuellement renouvelable, ce qui ne manque pas de l'angoisser. Placé depuis l'âge de deux ans dans deux familles d'accueil successives, dont il dit ne garder aucun souvenir (« *je me souviens plus, j'étais petit* ») il a ensuite vécu chez sa grand-mère, de dix à quatorze ans. Sa mère, considérant qu'on l'avait dépossédé de son enfant, ne voulait plus s'en occuper. Après un bref passage d'une semaine en foyer de la PJJ, d'où il se fait renvoyer en raison d'une bagarre avec une jeune du foyer, il part vivre chez son père, sa grand-mère ne voulant plus le récupérer. Quelques semaines plus tard, son père est incarcéré pour d'anciens faits de tentative d'assassinat. Brian part alors vivre chez une tante, où cela se passe mal. Pendant cette période agitée, Brian raconte n'avoir « *pas arrêté les conneries* » (21 cambriolages lui sont reprochés) et c'est après s'être fait surprendre, cet été, en flagrant délit d'un nouveau cambriolage que son juge, en concertation avec son éducatrice de milieu ouvert, a décidé d'un placement en CEF. Brian y reste un mois et demi, mais connaît de nombreux

problèmes avec les éducateurs. Il fugue pendant plusieurs semaines, avant d'y retourner, sur ordre de son juge, pour finalement, un mois après, mettre le feu à sa chambre. « *Pour les faire chier et pour me barrer* », explique-t-il. Il en veut beaucoup à son éducatrice de milieu ouvert, qui selon lui « *l'a plombé* » en présentant le CEF comme la seule solution pour lui, faute d'alternative familiale. S'il acceptait, pour sortir de prison, un placement en « *foyer normal, où tu peux aller à la cité la journée* », il refuse ainsi toute solution de placement en Centre éducatif fermé (CEF), expliquant préférer la prison. Il explique pourtant « *devenir fou, ici, tout seul tout le temps dans la cellule* » : « *des fois tu parles tout seul, et putain je fais que regarder la télé, les vieux feuilletons, pfff, comment c'est nul, jamais de ma vie je me suis dis que je connaîtrais par cœur "Les feux de l'amour" ou "Un jour une histoire". Laisse tomber c'est la misère ici* ».

Par ailleurs, certains jeunes expliquent préférer la prison aux propositions éducatives de placement, qu'ils estiment être des « *galères* », tantôt des « école de la récidive », en raison des possibilités de fugues et des mauvaises fréquentations, tantôt des lieux trop éloignés de chez eux, tantôt des décisions juridiquement floues, qui autorisent une succession de placements. Dans ce dernier cas, même s'ils sont en mandat de dépôt, donc non encore condamnés, certains jeunes mettent en avant la délimitation temporelle plus précise de la peine de prison (« *tu fais ta peine tu rentres chez toi* ») :

« Et si on te propose un CEF pour sortir tu accepterais ?
— Ah, j'y vais même plus là-bas. Je veux bien, mais ça sert à quoi, j'reste cinq minutes je m'échappe de cette merde. 5 minutes j'y vais et ils vont me mettre en prison encore une fois. Mieux vaut que je reste là alors. Ils vont dire non-respect du contrôle judiciaire et c'est une peine en plus. Une peine en plus attends. Vaut mieux que je reste là. (…)
— *Et pourquoi tu dis que tu préfères la prison ?*
— Je sais pas, tu fais ta peine tu rentres chez toi c'est mieux, là-bas tu fais ta peine, plus après possible tu vas en foyer, et attends… si ils veulent ils font CEF, CER, foyer. Hey y'avait un mec là-bas, au CEF, il lui ont mis 6 mois, tu vois sa mère elle était en prison, il pouvait pas rentrer chez lui je sais pas quoi, et au lieu d'un foyer normal ils l'ont remis dans un autre CEF 6 mois. Mais le CEF c'est une punition de ouf attends, on dirait c'est un foyer pour eux. Y'en a ils me disent "ça faisait des un an, deux ans j'étais en famille d'accueil, c'est mon 4e CER CEF", moi je comprends pas. Moi on me dit 6 mois de CEF ou 6 mois de prison, je dis prison, t'es pas loin de chez toi, ta famille elle peut venir te voir, là-bas au CEF ma mère elle est venue une fois elle en a eu pour 200€ aller-retour c'est archi loin ces conneries-là. » (Brian, détenu)

« Et si on te proposait un foyer toi tu préférerais ?
— Faut voir. Les foyers c'est la misère un peu. L'autre là dans le CPI je suis resté 4 mois. Le chef il nous disait quoi, c'est bien c'est bien, tu respectes tu respectes et après tu sors dans 4 mois, et en fait il te l'a mettait à l'envers. Il allait voir la juge, il prolongeait ton truc. Après dès qu'ils m'ont dit ça, 4 mois en plus, moi et mes potes on a fait quoi, on a tout niqué, on a brûlé le CPI, on a tout jeté par la fenêtre ordinateur, tout ça, on a tout jeté. » (Younousse, détenu)

« Comment ça se passe avec tes éducateurs ?
— Nan, mais j'ai un peu le seum [autrement dit, "je suis un peu dégoûté"] contre eux parce que c'est à cause d'elle que je suis parti en CER. Je lui disais vas-y laisse-moi sortir, je vais travailler avec mon père, c'est sûr j'arrête les conneries.
— *Et la juge ?*
— La juge, si vraiment l'éducateur il lui fait comprendre que vraiment je veux m'en sortir pourquoi pas, si y'a un vrai truc qui va me servir, parce que une fois que le mineur il a fait tant de taule, bon, je comprends moi qu'ils veulent pas que le mineur il sort il va faire des trucs, il va frapper des gens, il va braquer des gens, ils ont raison de… c'est pour maintenir

l'ordre, là l'ordre public je sais pas quoi comme ils m'ont dit, mais vas-y… maintenant c'est ça qu'ils ont pas compris, c'est à cause d'eux que j'ai fait de la merde, s'ils m'auraient mis chez moi, j'aurais taffé comme un chien, je serais plus revenu… sûr… sûr… sur la vie de tout ce que j'ai c'est sûr… mais ils voulaient pas me croire. Ils m'ont mis dans un CER, vas-y l'école du crime ce truc, putain, et vas-y… je suis retombé…
— *Et maintenant si ils te proposent un foyer t'y vas ?*
— J'y vais pas et carrément s'ils me proposent un foyer je vais m'embrouiller avec eux direct. Je vais leur dire "oh vous voulez pas comprendre ou quoi, vous m'avez mis dans la merde une fois, vous voulez me remettre dans la merde deux fois", c'est le foyer qui me met dans la merde, moi je sors, je travaille, je fais de l'argent c'est bon. » (Sofiane, détenu)

« Et apparemment tu as dis à l'éducatrice que tu ne voulais pas aller en foyer…
— Ah nan c'est mort. Moi je pense que les foyers c'est des choses plus… c'est plus l'école de la récidive comme on dit. Tout ceux qui vont en foyer, etc., ils reviennent ici deux ou trois semaines plus tard. Après je sais pas. Tu sors de la prison pour te mettre dans une autre galère. Tu sors de prison, t'as envie de rentrer chez toi. Mais ils comprennent pas les éducateurs. » (Samer, détenu)

Ainsi, les jeunes ont le pouvoir de mettre en échec certaines propositions éducatives. Cependant, leur pouvoir n'est pas le même quand ils sont en mandat de dépôt ou condamnés. Dans le premier cas, qui concerne 90% des mineurs détenus dans la maison d'arrêt observée, soumis à l'incertitude de leur date de jugement, ils se reposent sur leur éducateur pour recueillir des informations utiles à leur jugement ou faire avancer les choses, afin d'espérer un jugement plus rapide. Ils ne peuvent se soustraire à l'imposition de sens des éducateurs, au risque de se voir « *enfoncés* » dans les rapports éducatifs. Dans le second cas, en revanche, outre les « réductions de peine supplémentaires » qu'ils peuvent espérer obtenir s'ils investissent le projet éducatif, voire les « aménagements de peine » qu'ils peuvent construire, l'éventuelle proximité de leur date de sortie leur donne l'occasion de « *lâcher* » le suivi éducatif. C'est le plus souvent à la suite de l'échec d'un projet que ce « *lâchage* » se produit :

« Et les éducateurs comment ça se passe ?
— C'est des fainéants, on dirait ils sont nuls. Moi j'ai K. [éducateur] il pue la merde faut dire la vérité, il sert à rien. Lui en fait il te donne des plans, mais il fait rien du tout, il dort. Il te dit aménagement de peine, ce foyer-là, mais après il fait que du mensonge, du coup c'est mieux que c'est toi qui gères dehors. C'est ce que je fais en ce moment, y'a des grands de ma cité ils me cherchent un petit travail ils ont des contacts tout ça, c'est mieux je le fais tout seul, parce que si je le fais pas, personne va le faire.
— *Et ça tu le dis à K. ?*
— Pour le moment rien du tout faut que ça se fasse.
— *Et après tu le diras à ta juge ?*
— Nan même pas, je le dirais à K. et il verra avec ma juge.
— *Et t'as eu d'autres contacts avec d'autres éducateurs ?*
— Nan pas trop, mais moi je voulais plus voir d'éducateur. Ça sert à rien, pour dire quoi, rien du tout… Si faut pour mes réductions de peines, ok, mais sinon vas-y… De toute façon si ma peine elle est pas aménagée, vas-y je finis ma peine et je fais ce que je veux, les éducateurs jamais je vais les voir, je m'en bats les couilles. » (Redouane, détenu)

« Bah moi la peine que j'ai eue, elle est aménageable, les éducateurs ils ont rien fait. Rien du tout. Là l'éducatrice d'ici elle est en congé, elle va revenir, elle va me dire « aménagement je sais pas quoi », je vais lui dire "vas-y parle pas avec moi, je finis ma peine et je me casse". Le 25 décembre c'est fini. Ils me laissent en chien ici, c'est pas question de dire que ça me fait chier d'être ici, je m'en bats les couilles, je suis ici je suis ici, j'ai fait des conneries j'assume les

conséquences, mais c'est quoi le délire c'est ils se foutent trop de ma gueule, ils disent "ouais on va faire ci, ça" et ils font jamais rien.
— *Mais toi qu'est-ce qui te saoule avec les éducateurs ? Ils te posent trop de questions ?*
— Nan arrête, ça serait magnifique s'ils me posaient des questions. Ils me posent rien, ils me disent "qu'est-ce que t'as à me dire", une question comme ça moi je sais pas quoi répondre, après moi j'en ai marre, après je rentre dans une vieille discussion, après elle est là "ouais ouais" elle reste 10 minutes, elle se taille.
— *Toi t'aimerais qu'ils te posent plus de question sur toi, ta vie ?*
— Si, ils en posent au début quand t'arrives, voilà ils le font une fois, après c'est bon ils connaissent ta vie, ils ont marqué dans le dossier, wesh ils connaissent rien du tout… ça sert à rien… tu peux dire ce que tu veux, tu leur dis "j'ai bac +5" ils vont te croire. (…)
— *Et y'a des autres éducateurs avec qui ça se passe mieux ?*
— Bah pour l'instant y'en a qu'un seul, K., je pense que lui c'est un bon, il a fait sortir plein de gens, moi je pense que lui on peut monter un projet ensemble. » (Mohamed, détenu)

Outre la violence de l'incarcération qu'ils subissent au quotidien, les jeunes détenus sont ainsi, en permanence, sous la coupe d'une imposition de sens de la part des éducateurs, impliquant un investissement instrumental dans le suivi éducatif et une part de performance publique, dans l'espoir (parfois vain) d'une sortie plus rapide. Cependant, plusieurs jeunes semblent trouver dans la relation éducative des raisons d'espérer pour l'avenir, en investissant un projet qu'ils ont choisi. Ce facteur du « choix » semble en effet essentiel. Comme le souligne James C. Scott à partir d'une lecture de travaux de psychosociologie des réactions individuelles sous la coercition, « *à moins que l'action n'apparaisse au subordonné comme un choix plus ou moins dénué de coercition, il y a peu de chances que le fait de porter un masque affecte durablement les contours réels du visage de l'acteur* ». Ainsi, si la présence d'éducateurs semble indispensable au quotidien, dans ses aspects pratiques de « mise en lien » avec l'extérieur, de même que dans ses formes libératrices comme possibilité, pour les jeunes, quand ils en ont besoin, de parler avec quelqu'un tout en grappillant de précieux moments hors de leurs cellules, le doute persiste quant à l'efficacité d'un travail de fond, en détention, sur le sens moral de leurs actes délictuels. Comme le souligne la directrice du CAE elle-même, « *on sait que la relation éducative peut être biaisée par le fait que le gamin ne veut que sortir et que dans ces cas-là il peut vous raconter un peu ce qu'il veut, ça ok c'est sûr elle est biaisée, c'est la majorité des situations* ». Peut-être ainsi la dureté des conditions de vie en prison, que certains éducateurs voient comme la possibilité, pour les jeunes délinquants, de se voir signifier un « coup d'arrêt », est justement ce qui rend plus délicat au travail éducatif de prendre prise. Non seulement en raison des conditions matérielles de la détention, qui empêchent toute possibilité de « vivre avec », mais également de ses conséquences psychologiques, qui font du temps de détention un tel temps de « galère » que les tentatives de lui « donner du sens » sont particulièrement difficiles à mettre en place.

Conclusion

Ce qui frappe en premier lieu l'observateur quand il passe plusieurs jours au quartier mineurs, c'est l'inertie de son fonctionnement : de longues plages de temps calmes, entrecoupées par des temps d'urgence, quand il s'agit de faire se succéder les mouvements de détenus. Parfois, une bagarre entre détenus ou l'énervement spontané d'un jeune contre un

membre du personnel vient briser le déroulement routinier de la journée, mais les choses rentrent très vite dans l'ordre pour laisser place à la quotidienneté carcérale. Cette inertie étant d'abord le fait de la gestion de l'ordre propre aux surveillants de l'Administration pénitentiaire, qui pour éviter tout risque de débordement, rend quasiment impossible toute impulsion dynamique au sein du quartier mineurs. Si les relations entre surveillants et jeunes sont bonnes, chacun échangeant régulièrement rires et sourires, les coulisses de cette relation font apparaître des griefs qui tiennent à la spécificité de cette gestion de l'ordre : les premiers se plaignent du non-respect du cadre par les jeunes, stigmatisant une « population pénale difficile », et rationalisent la vie en détention par une gestion du temps et de l'espace qui rend improbable la survenue d'événements non souhaités ; les seconds se plaignent du peu d'activités qu'on leur propose, et n'apprécient au quartier mineurs que de pouvoir être « tranquilles » dans leur cellule, et, pour les jeunes fumeurs, de pouvoir y allumer (quasiment) autant de cigarettes qu'ils le souhaitent.

À certains égards, ce quartier mineurs ressemble à une mauvaise caricature de ce qui se passe dans les quartiers majeurs. Mais tandis que dans ces derniers, le regroupement d'un minimum de 600 détenus dont on ignore tout, crée un réel danger et un état de défiance permanente (Chauvenet, Orlic, Rostaing, 2008), le faible nombre de détenus mineurs laisserait espérer une gestion différente de la détention. Cette situation est justifiée, selon les surveillants, par l'imprévisibilité et l'immaturité des jeunes détenus, qui oblige, d'une part à une rationalisation des méthodes informelles de maintien de l'ordre, fondée sur un système de donnant-donnant, propre aux espaces de détention ; d'autre part, à un saucissonnage du groupe de jeunes, qui ne se déplacent jamais à plus de cinq dans la prison, multipliant les mouvements pour les surveillants, mais les rendant, chacun, plus simple à réaliser. Situation rendue certainement possible par la fragilité collective et individuelle (physique, mais aussi psychologique) des détenus mineurs, qui fait disparaître un rapport de force que peuvent au contraire imposer les détenus majeurs au personnel pénitentiaire. Se manifeste alors parfois, dans certaines situations décrites dans ledit rapport, une involution des buts de la structure, centrée non pas sur ce que l'on fait des détenus, ou pour les détenus, mais sur le confort des surveillants. À cette plausible explication s'ajoute une baisse des effectifs de surveillants affectés au quartier mineurs, qui rend d'autant plus improbable la possibilité de voir émerger une gestion du quartier fondée autrement que sur des critères sécuritaires. Ici, c'est le manque de considération de la direction de la maison d'arrêt pour la gestion des détenus mineurs qui doit être mise en cause. Les surveillants mineurs sont mis à l'écart et oubliés, leurs demandes souvent ignorées par une direction qui ne souhaitait qu'une chose à l'occasion de l'ouverture programmée des EPM : fermer le quartier mineurs pour récupérer deux ailes de détention, indispensable selon elle pour mettre en œuvre certaines des dispositions majeures de la récente loi pénitentiaire. Cette mise à l'écart et cette ignorance rejaillissent, comme un retour de bâton, sur certains surveillants du quartier mineurs, qui se contentent alors d'en faire le minimum : pourquoi faire des efforts quand personne n'en fait pour nous ?

Les éducateurs, de leur côté, tout en essayant de maintenir une extériorité vis-à-vis de l'espace de détention, se positionnent de façon ambivalente face à ce poids de l'Administration

pénitentiaire. D'un côté, ils le subissent, voyant une grande partie de leurs tentatives de mettre en place des activités collectives mises en difficulté, par souci sécuritaire et par manque de personnel pénitentiaire. De l'autre, quand ils n'abandonnent pas (à l'image du professeur qui évoque le travail au quartier mineurs comme une « *planque* »), certains d'entre eux, qui imposent progressivement leur travail comme la norme du travail éducatif en détention, s'y appuient pour entamer ce qu'ils estiment être un « véritable travail » sur le sens moral des actes de délinquance des jeunes détenus. Plutôt que de créer un autre environnement, susceptible d'apprentissages différents pour ces jeunes, se développe alors, au sein de la détention, un discours sur la victimisation, déjà envahissant dans l'espace public. En justifiant l'enfermement des mineurs, ce discours renvoie les jeunes à leur responsabilité. Les éducateurs se fondent alors dans la longue chaîne pénale responsabilisante qui a amené les jeunes en détention, annihilant toute possibilité de décalage par rapport à la routine carcérale, comme le constituerait par exemple la création d'espaces de subjectivation hors des contraintes (judiciaires, carcérales, disciplinaires) subies quotidiennement par les jeunes détenus. Pour devenir un espace éducatif, il faudrait que l'espace de détention accepte les notions de « risque » et « d'aléa ». Cela exigerait de la part des éducateurs une clarification de leurs positions et la revendication d'une marge de liberté dans leur travail, non pour s'insérer dans un dispositif pénitentiaire qui resterait intact, mais pour imposer à ce dispositif des déplacements et des concessions, dans son centre même : l'impératif sécuritaire.

TROISIEME PARTIE

LE MONDE SOCIAL DES EPM

CHAPITRE 1
SURVEILLER/OBSERVER

« Si on ne sait pas observer, on ne peut pas être un bon surveillant. Il vous manquera toujours quelque chose. »
(Cécile, directrice adjointe AP, EPM « Chartreuse »)

« Ici, la loi, elle est physique. »
(Stéphane, éducateur)

« Les murs ils ont des oreilles et ici, y a que ça des murs. »
(Fabien, mineur détenu)

Introduction

L'analyse de la gestion de l'espace de détention au quartier mineur développée dans la première partie de ce rapport ouvre la voie à un domaine d'investigation trop peu exploré en sociologie de la prison. En effet, s'il relève de l'évidence que le contrôle en prison est, au moins pour une part, le fruit d'une articulation savamment pensée entre une architecture sécuritaire et une surveillance intensive, cette articulation a rarement fait l'objet d'investigations spécifiques, du moins dans la littérature francophone et hors perspectives strictement historiques. Cette rareté s'explique certainement par la méfiance des fondateurs de la sociologie de la prison en France vis-à-vis de Michel Foucault et plus particulièrement de son analyse du panoptisme ; non seulement parce que ce dernier ne constituerait l'architecture réelle que d'une minorité d'établissements pénitentiaires, mais également parce que la finalité sociale de l'institution consisterait moins à percer et transformer les âmes via la visibilité, la surveillance et la discipline, qu'à garder prosaïquement les corps, en limitant les problèmes internes et en évitant les évasions. Dès lors, la sociologie de la prison s'est moins intéressée à la surveillance pénitentiaire en tant que telle qu'aux modes plus directement « relationnels » de production de l'ordre, à travers des échanges réciproques et continuels entre surveillants et détenus, condition d'une relative « coexistence pacifique », d'une « paix armée » en détention (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1994). Cette méfiance sociologique, mêlant critique de l'existence du panoptisme et analyse socio-historique des finalités sociales des institutions

pénitentiaires (Faugeron, Le Boulaire, 1992)[156], est renforcée par les critiques formulées par certains architectes. Christian Demonchy (2004) a ainsi critiqué l'interprétation du fonctionnement panoptique en montrant que, dans les dispositifs rayonnants, le surveillant implanté au centre ne surveille que des couloirs vides, ne passant pas son temps devant les œilletons des cellules à observer les détenus ; durant la majeure partie de la journée et de la nuit, le surveillant ne voit rien de la cellule, seulement les couloirs de portes closes. Par ailleurs, les cellules sont invisibles depuis le point central et ne relèvent donc pas des différentes parties soumises à la surveillance. Au final, explique l'architecte, l'encellulement individuel et la disposition radiale servent bien plus à *séparer* et *isoler* qu'à surveiller et discipliner[157].

Bien qu'éminemment féconde, la sociologie de l'ordre négocié entre surveillants et détenus a, de fait, laissé d'autres objets sur le bas-côté, conduisant les chercheurs à jeter peut-être un peu trop vite le bébé de la surveillance avec l'eau du panoptisme. Or, une ethnographie de la surveillance – à condition qu'elle fasse d'emblée un sort au mythe d'une visibilité totale, et, en suivant librement Demonchy, qu'elle intègre dans la construction même de son objet la prise en compte des dispositifs de *séparation* – nous paraît constituer un chapitre incontournable de l'analyse des rapports sociaux en prison. Qui plus est, cette ethnographie de la surveillance permet d'analyser sous un autre jour les tensions propres à l'EPM, conçu comme un espace de socialisation intensive encadré par des professionnels censés travailler en « partenariat » et dans « l'interdisciplinarité ».

Pour ce faire, il faut tout d'abord prendre acte du fait que ce régime de surveillance imbrique intimement surveillance de proximité, ou « surveillance rapprochée » (de corps à corps et d'œil à œil) et « surveillance à distance » (par caméras, micros et talkies-walkies interposés), et qu'il s'inscrit dans un zonage interne – l'espace architectural et les discontinuités matérielles qui lui donnent forme – qui définit des enjeux et des pratiques différents selon les divers espaces de la détention. Il faut également prendra acte du fait que les pratiques de surveillance ne sont pas indépendantes de pratiques d'observation, ni des outils et des écrits professionnels (logiciels, fiches, enregistrements, etc.) qui précisément tracent, dessinent, hiérarchisent et influencent les modes de surveillance. En deux mots : surveiller et observer.

Ensuite, il ne faut pas limiter *a priori* l'analyse des pratiques de surveillance à la division formelle du travail et l'attribution à chaque corps professionnel de missions spécifiques. Certes, les tâches de surveillance sont principalement dévolues aux surveillants : ce sont eux qui contrôlent les entrées et sorties dans l'établissement, qui gèrent les dispositifs technologiques de surveillance à l'intérieur, qui ouvrent et ferment les portes à distance, qui effectuent les fouilles des jeunes, des cellules, etc. Mais nos observations en détention ont confirmé nos hypothèses initiales selon lesquelles la surveillance, tout comme les autres modalités de gouvernement des conduites en détention – classer, affecter, protéger, encourager, punir, séparer, inciter, responsabiliser, neutraliser, menacer, jauger, évaluer,

[156] Voir également Chantraine (2010).
[157] Voir également, en géographie, Milhaud (2009).

diagnostiquer... – n'est jamais l'apanage d'un seul corps professionnel. Qui surveille et qui doit, ou devrait, surveiller sont, au moins à la marge, des questions qui font l'objet d'une négociation permanente, les compromis résultant des rapports de forces étant rarement définitifs.

Enfin, il faut se donner les moyens de comprendre ce que l'architecture et le régime de surveillance produisent, mais également ce qui leur échappe. En effet, le régime de surveillance de l'établissement, bien qu'il soit extrêmement contraignant, laisse assez de marges de manœuvre aux détenus pour développer des tactiques de résistance et des adaptations secondaires afin de, pour parler comme Erving Goffman (1968 [1961]), faire son chemin dans l'institution. Ceux-ci élaborent, de manière consciente ou non, individuellement ou collectivement, des stratégies pour se cacher, se déguiser, ou pour contourner, voire contester[158] la surveillance et le cloisonnement spatial dont ils sont l'objet. Il est donc indispensable de prendre en compte le point de vue et les pratiques des jeunes détenus.

Pour comprendre les effets combinés des pratiques de *séparation,* de *contrôle,* de *surveillance* et d'*observation*, en EPM, nous procéderons en quatre temps. D'abord, nous décrirons la manière dont s'organise et s'effectue le contrôle général des circulations de détenus au sein de la détention. Nous analyserons ensuite l'espace de l'unité de vie, composé à la fois de cellules et d'espaces « communs », au sein desquels les détenus prennent ensemble leur repas et passent leur « temps libre », tels le baby-foot ou les jeux de cartes. L'espace particulier des parloirs sera également étudié. Nous explorerons ensuite plus spécifiquement deux autres espaces de la détention, le pôle socioéducatif puis le pôle santé, où d'autres enjeux configurent les rapports de force entre professionnels et entre les professionnels et les jeunes. Enfin, dans un dernier temps, nous concentrerons notre regard sur un outil pénitentiaire d'observation des détenus, le Cahier de liaison électronique (CEL), outil controversé et/mais central dans les processus de circulation de l'information en détention.

Quelques considérations d'ordre général sur les structures étudiées semblent d'abord nécessaires[159]. L'architecture générale des EPM illustre typiquement la manière dont le pouvoir de gouverner un territoire – ici une institution – réside d'abord dans sa capacité à contrôler les mouvements tant aux frontières du territoire qu'à l'intérieur de celui-ci (Gottman, 1984), condition *sine qua non* du contrôle des gouvernés. La surveillance s'inscrit ainsi dans un dispositif spatial qui mêle technologies de contrôle des corps et (in)visibilités relatives, propres à laisser des marges de manœuvre aux enfermés.

Les établissements pénitentiaires pour mineurs – du fait de leur forme plus ramassée et de leur surface réduite, et peut-être aussi d'une gêne éprouvée face à l'enfermement des mineurs – ont poussé les architectes et l'administration pénitentiaire à adopter une conception des

---

[158] Sur la prise en compte de la dimension spatiale des phénomènes contestataires en milieu autoritaire, voir William Sewell (2001).

[159] Notons, ici, que notre terrain de recherche s'étend sur deux types d'EPM – « Agora » et « Chartreuse » – dessinés respectivement par les architectes Adrien Fainsilber et Pierre Vurpas. Ces deux types de construction déclinent l'ensemble du parc EPM français.

bâtiments qu'ils espéraient « ni anxiogène, ni écrasante » (AMOTMJ, 2007, 10). Le mur d'enceinte ne comporte pas de mirador, la prison est dépourvue de larges glacis et seules les cellules au sein des unités de vie sont dotées de barreaux. Pierre Vurpas, architecte de l'EPM « Chartreuse », expliquait avoir voulu construire un mur habité, avec des hébergements adossés au mur d'enceinte : « il faut que la limite soit présente pour ces jeunes, mais qu'on la voie le moins possible constamment »[160]. Les toits arrondis, la salle polyvalente en courbure, l'introduction de plantations basses, visent aussi à casser le sentiment d'enfermement. Adrien Fainsilber, concepteur de l'EPM « Agora », revendique quant à lui un projet architectural à l'intersection de deux impératifs : la sécurité et le projet éducatif.

> « Les Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs doivent concilier deux approches qui peuvent paraître contradictoires. L'une : rééduquer par la formation la réinsertion dans la société des mineurs. L'autre : sécuritaire puisqu'il s'agit souvent de mineurs violents ou récidivistes. C'est la conjugaison de ces deux approches que nous avons tenté de réconcilier par l'architecture. Tout en intégrant les contraintes fortes de sûreté nous nous sommes attachés à créer un cadre de vie des mineurs qui fasse le moins possible référence à la prison. Pour atteindre ces objectifs, nous avons pris le parti d'adosser les 'maisons patio' au mur d'enceinte, une des références forte de l'image carcérale de la prison traditionnelle, qui n'est de ce fait plus perceptible des lieux de vie »[161].

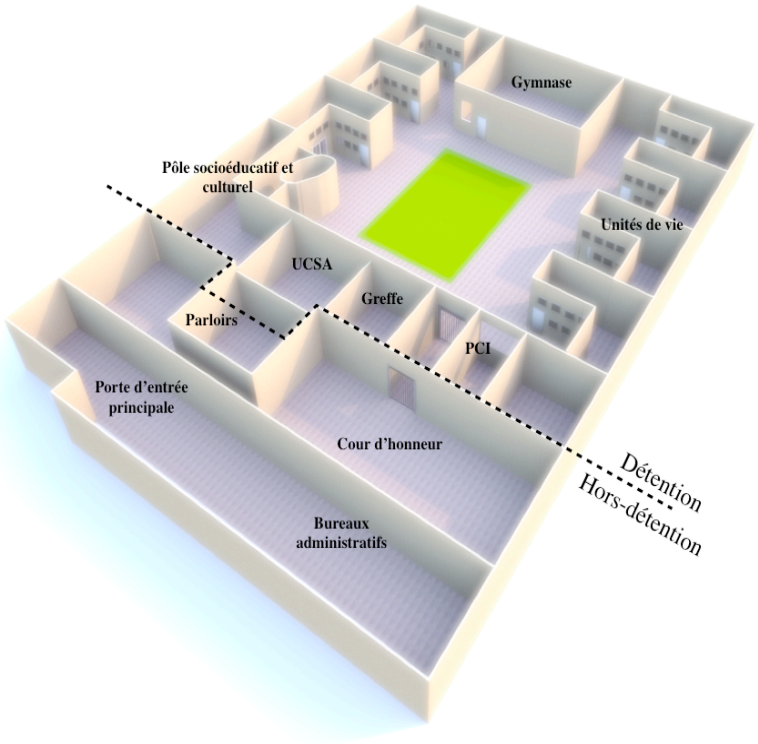
L'écart entre ce que pensent les détenus de l'EPM et le projet de cet architecte est évidemment très grand, mais poursuivons ici le point de vue des professionnels sur la question. Dans le même ordre d'idées que celui de l'architecte précité, Nadège Grille (2005), directrice d'établissement, parle en évoquant la structure générale des EPM d'une « prison où tout est construit autour d'un projet éducatif, où les murs demeurent presque plus pour le symbole que pour la contention et la sécurité ».

Symbole ou pas, vu de l'extérieur, l'EPM dispose d'un mur d'enceinte très haut, d'environ huit mètres. Un fossé autour de l'établissement permet de stopper une éventuelle voiture bélier, qui pourrait facilement franchir le pseudo *no man's land* d'une petite dizaine de mètres qui entoure l'EPM. Le sas d'entrée piétons, toutefois, ressemble à celui d'une prison pour majeur : vitre sans tain à l'entrée où on doit déposer une pièce d'identité et où toute venue (annoncée officiellement au moins la veille) est consignée sur un cahier ; première porte commandée depuis l'intérieur de la PEP (porte d'entrée principale) ; petit réduit (doté d'une caméra) avec des casiers pour déposer téléphone portable et argent ; portique de détection qui force à déposer sa ceinture et tout objet métallique, ainsi que son sac ; deuxième porte commandée depuis l'intérieur de la PEP qui donne sur l'intérieur de l'EPM.

---

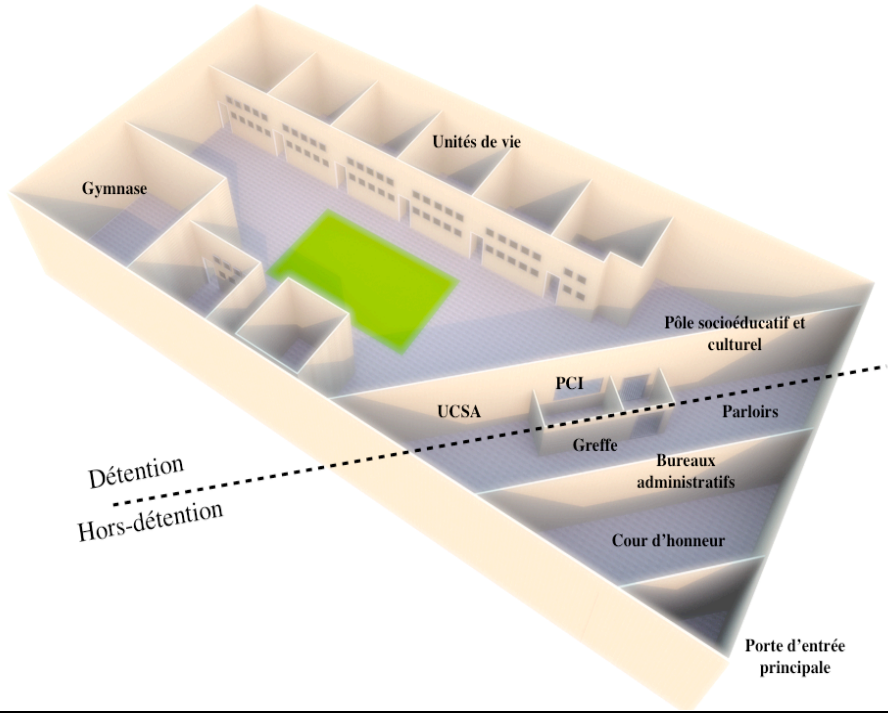
[160] Pierre Vurpas, architecte, entretien réalisé par Olivier Milhaud, 15 janvier 2008.
[161] http://fainsilber.eu/index.php?page=epm. Consulté le 13 juillet 2010.

EPM type « Chartreuse », architecte Pierre Vurpas



L'établissement se présente comme un rectangle d'environ cent mètres par soixante-dix de côté. Une cour d'honneur sépare le bâtiment administratif qui fait office de mur d'enceinte d'un côté, et un autre bâtiment comportant parloirs, UCSA et pôle socio-éducatif, qui sert à démarquer la zone en détention et la zone hors détention. C'est au niveau du deuxième bâtiment que se trouve le Poste Central d'Informations (PCI) qui contrôle les allées et venues entre zone en détention et zone hors détention. Après le passage par le PCI et l'entrée en détention s'ouvre un grand espace avec au centre un terrain de sport grillagé. Sur les côtés, se répartissent les unités de vie (cinq unités garçons pour une capacité maximum de dix détenus par unité, et une unité filles pour une capacité maximum de quatre filles) avec leurs petites cours grillagées qui donnent sur l'espace central. Au fond, le gymnase impose sa masse, collée sur le mur d'enceinte. Sur la gauche, la salle polyvalente de forme arrondie vient rompre la perpendicularité des lignes.

EPM type « Agora », architecte Adrien Fainsilber



Les 5400 m² que compose l'établissement de type « Agora » se structurent autour d'un terrain de sport central. La porte d'entrée principale (PEP) est séparée d'un bâtiment imposant par la cour d'honneur. Ce dernier bâtiment comprend les bureaux administratifs, le pôle socio-éducatif, la pôle scolaire, l'UCSA, le greffe et le PCI. Ce sas franchi, les 60 cellules sont tournées vers le terrain de sport. Ces 60 cellules sont réparties équitablement en 6 unités (seule l'unité 7, dite « de confiance », fait face aux autres, jouxtant le QD). Les cours de promenade des unités se trouvent au sein de celles-ci, invisibles depuis la cour centrale. L'unité filles n'est pas occupée et le personnel pénitentiaire y a installé ses bureaux. Le gymnase trouve sa place dans un coin, au fond de l'EPM.

En sus des différences organisationnelles entre les deux établissements (scission des unités en deux groupes à l'EPM « Agora », divergences dans l'offre d'activités, etc.), les deux modèles architecturaux favorisent ou empêchent un certain nombre d'évènements au sein des murs. Par exemple, le fait que les fenêtres des cellules soient toutes tournées vers la cour centrale au sein de l'EPM « Agora » favorise une communication et des échanges entre tous les détenus. De plus, aucun angle mort n'apparaît ; tous les détenus voient l'entièreté de la zone de détention. Dans l'EPM « Chartreuse » en revanche, les unités de vie sont tournées sur elles-mêmes, freinant ainsi les communications directes entre détenus d'unités différentes. De plus, les fenêtres des cellules s'ouvrant sur les cours d'unités, les détenus ne voient qu'une portion de la détention mais sont, pour certains, invisibles depuis le PCI (poste central d'information). Ce rapport à la visibilité a d'importantes conséquences sur le travail des professionnels, notamment des surveillants. Par exemple, le surveillant chargé du PCI à l'EPM « Agora » revêt un rôle de contrôle des échanges de cellule en cellule. Il n'est pas rare d'entendre un message

d'alerte aux talkies-walkies : « Surveillant de l'unité 3, yoyo à la cellule 6 » ou « Pied au travers des barreaux à la 5 ». Il en va tout autrement à l'EPM « Chartreuse », où souvent seul le surveillant d'unité gère les rapports « aux barreaux » de « son » unité.

Il s'agit donc pour nous de détailler ces différences entre les deux EPM, tout en montrant qu'ils sont traversés par un enjeu commun : « surveiller et observer », comme l'un des éléments clé de l'exercice du pouvoir en détention. Ces EPM sont travaillés également par une tension commune puisque, répétons-le ici, les pratiques de surveillance, et plus encore les pratiques d'observation, ne sont pas l'apanage exclusif des surveillants. Leur examen permettra donc de mettre au jour, à partir d'une problématique spatiale, les « conflits de juridiction » entre professionnels[162] et les controverses relatives à la bonne division du travail.

1/ Le contrôle des frontières, ou le rituel d'admission comme procédure spatialisée

Nous avons décrit, en introduction à la restitution de nos observations et analyses issues de notre terrain en QM, le « choc » qui caractérise bien souvent, pour le détenu, l'arrivée en prison. Ce choc est décrit de manière similaire pour les EPM. La référence à la vie « libre », notamment, est une constante lorsque les jeunes détenus décrivent leur arrivée. Les modalités de vie à l'interne sont *autres* en comparaison avec l'extérieur. L'environnement pénitentiaire en lui-même est perçu comme hostile par les détenus arrivants. Ils aboutissent à l'EPM après de longues heures de garde-à-vue ou de placement au dépôt. L'arrivée – le plus souvent en fin de soirée, lorsque la nuit est déjà tombée – renforce encore la théâtralisation de l'incarcération. Beaucoup de détenus racontent le passage entre le greffe – où ils sont fouillés et déshabillés – et la cellule qu'ils occuperont à l'unité arrivants. Ce chemin passe obligatoirement par la cour principale de détention – au pied des cellules des unités de vie dans l'EPM « Agora », ou à la vue de certains détenus pour l'EPM « Chartreuse ». Là, les détenus présents accueillent le nouveau venu. En premier lieu, ils annoncent à l'ensemble de la détention la nouvelle en criant : *« Arrivant ! Arrivant ! »*. Ensuite, trois questions sont posées à l'arrivant : *« Comment tu t'appelles ? Tu habites où ? T'es là pour quoi ? »*. Tous nous expliquent que ce premier contact est primordial et influence souvent les relations futures en détention. Il s'agit en quelque sorte d'un test. Les premiers instants au sein de ce nouveau quotidien, en cellule, sont souvent décrits comme un soulagement, une manière d'échapper, le temps d'une nuit, à la surveillance et au jugement.

Concentrons-nous maintenant sur la dimension spatiale du rituel d'admission. Le ou la jeune détenu-e[163] arrivant à l'EPM suit en effet un parcours précis et réglementé. Après avoir

---

[162] Au sens de la sociologie des professions : voir Abbott (1988).

[163] Une des particularités des EPM réside dans l'incarcération mixte. Dans le texte, le terme « détenu » pourra donc aussi bien désigné un individu incarcéré de sexe masculin que de sexe féminin. Notons tout de même que

franchi la double porte de l'entrée de l'établissement au sein d'une voiture de police ou d'un fourgon cellulaire, il arrive dans la cour d'honneur. Le véhicule se gare face à l'entrée du greffe. Un mur aveugle en entonnoir permet d'orienter le parcours vers la porte d'entrée du greffe, et aussi, aux dires d'un surveillant, de dissuader toute tentative de fuite : le jeune détenu serait immédiatement plaqué au mur. De plus, la cour est clôturée de toute part, la porte d'entrée de l'établissement s'étant déjà refermée après l'entrée du véhicule.

Le greffe est chargé de l'écrou, c'est-à-dire du contrôle de la légalité de la détention. La personne en charge du greffe rappelle à ses interlocuteurs l'importance qu'il n'y ait qu'une et une seule porte pour l'écrou, pour l'extraction et pour la libération – une seule porte d'entrée donc qui est aussi la seule porte de sortie pour un détenu. Tout mouvement passe par le greffe, puisque, juridiquement, le contrôle de la légalité du mouvement se fait en ce lieu unique[164].

La procédure d'écrou, d'une vingtaine de minutes, est très précise. Le contrôle de la légalité du titre de la détention est effectué, le détenu est inscrit sur le logiciel GIDE[165], et l'empreinte de son index gauche est prélevée. Un dossier administratif est ouvert pour chaque jeune, avec son identité, ses contacts extérieurs, son titre de détention, ses dates d'incarcération ou de mandat de dépôt. C'est au greffe de contrôler la durée d'incarcération, qui dépend notamment de l'âge (les plus de 16 ans ont une durée de mandat de dépôt plus longue). Tout ce qui est enregistré dans l'ordinateur est aussi sauvegardé sur le réseau local, sur le réseau régional, puis sur le réseau national, même si le surveillant préfère garder une trace papier. Ce dossier contiendra aussi le suivi de l'évolution de la situation du jeune détenu au cours de sa détention, notamment en cas de transfert.

Au vestiaire a lieu la fouille à nu. Sont retirés les blousons en cuir, boots à pointe, gros ceinturons, tout vêtement à capuche (qui empêcherait une identification rapide en détention), ainsi que les armes, cigarettes et autres morceaux de résine de cannabis. Le jeune détenu se voit remettre des effets personnels d'urgence (les jeunes, arrivant souvent de foyers, n'ont pas leurs affaires au début de l'incarcération). Le « kit arrivant » contient un pyjama et un change (les produits d'entretien seront remis au QA où le jeune pourra prendre sa douche). Le jeune détenu se voit ensuite expliquer la durée de la peine, le fonctionnement des parloirs, etc.

Les vêtements autorisés sont d'un nombre bien défini (huit slips, huit paires de chaussettes, huit t-shirts…). En cas de vêtements surnuméraires – et pour limiter vols et rackets – l'excédant sera laissé au greffe qui se chargera de les rendre à la famille du détenu. Cette liste définitive d'effets personnels vise notamment à limiter trafic en détention. Si le jeune vient d'un foyer, celui-ci organise le rapatriement des vêtements, qui seront consignés au vestiaire jusqu'à la libération. La liste des effets personnels laissés au vestiaire est contresignée par le

---

l'EPM « Agora » n'accueille aucune fille (l'unité filles étant transformée en bureaux pour le personnel pénitentiaire).

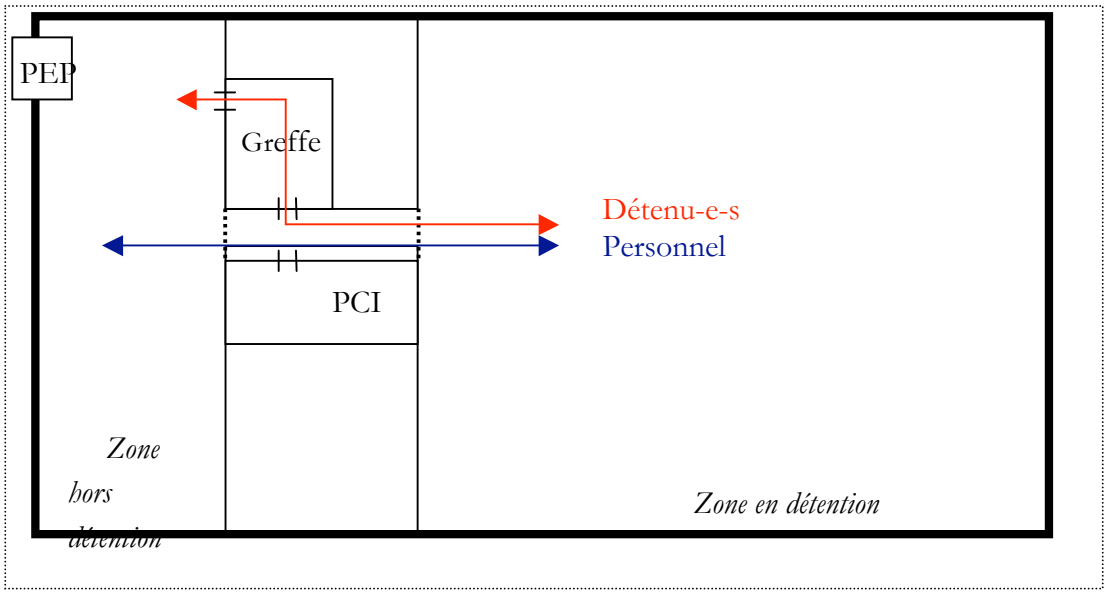
164 Sur le greffe, voir également Salle, Moreau de Bellaing (2010).

165 Gestion informatisée des détenus en établissements, qui comprend un module intitulé « CEL » dont nous examinerons quelques usages plus loin dans ce chapitre.

détenu. Tous les objets laissés, récupérés ultérieurement ou donnés à un autre détenu sont précisés dans l'ordinateur du greffe.

Après avoir suivi toutes les étapes du parcours d'entrée au greffe, le jeune détenu est accompagné par un surveillant dans le sas qui sépare la zone en détention et la zone hors détention. Précisons que la porte d'entrée du greffe donne sur la porte d'accès au PCI. Logiquement, le surveillant en charge du PCI verrouille sa porte de l'intérieur quand un jeune se rend au greffe. Pour aller de la zone hors détention vers la zone en détention, le jeune passe forcément par ce parcours greffe, et en aucun cas (même pour une permission ou une extraction de quelques heures) par la grille qui ferme le sas entre ces deux zones.

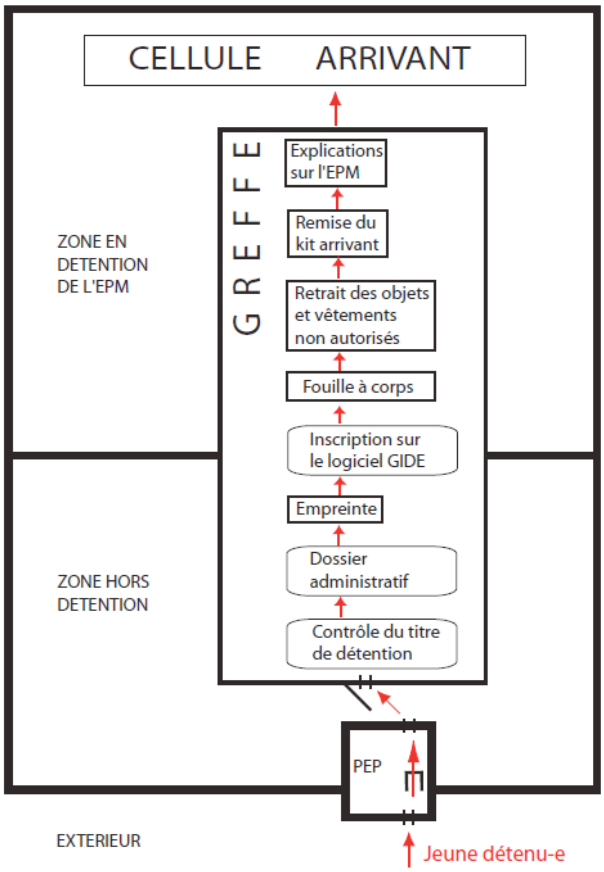
Itinéraire d'un arrivant : l'exemple de l'EPM « Chartreuse »



Le départ d'un détenu de l'EPM (sauf cas d'évasion) suit le processus inverse de l'entrée. La sortie passe obligatoirement par le greffe, sachant que le contrôle de la situation du jeune détenu se fait plusieurs jours à l'avance. Le registre d'écrou, c'est-à-dire des entrants et des sortants, est bien évidemment tenu tous les jours. Si l'individu incarcéré se voit dépouillé d'une identité sociale – celle d'un citoyen libre –, les procédures et rituels d'entrée dans l'établissement spatialisent le titre de détention et le statut de détenu. Partant, une identité légale se voit matérialisée *par* et *dans* un enfermement spatial. Le détenu (ou prévenu) emprunte un chemin particulier lors de l'entrée au sein de l'établissement : sas véhicule, sortie du véhicule vers le greffe, escorte jusqu'en cellule.

Ce tracé singulier et distinctif – différencié de toute autre personne qui entre « librement » dans les murs – comporte une impression de non-retour, en tout cas d'impuissance quant au chemin inverse. En effet, la sortie de l'établissement ne pourra avoir lieu que sur décision de justice : permission de sortie, extraction médicale, hospitalisation d'office, etc.

Le parcours arrivant



2/ Le PCI et le contrôle général des circulations

L'espace de l'EPM repose, comme la plupart des prisons, sur la relation entre discontinuités spatiales et visibilité des mouvements. Le principe de l'architecture carcérale – en EPM comme chez les adultes – vise à séparer les détenus les uns des autres. De fait, les architectes de prison utilisent la métaphore de l'incendie à circonscrire. La multiplication des partitions spatiales – des murs, des grilles, des portes – permet d'immobiliser à tout instant la population détenue et de la subdiviser en groupes relativement restreints[166]. Mais dans le même temps, les visibilités assurent la surveillance des détenus au fil des heures ; en cas d'incident, elles permettent de jauger la situation et d'en saisir les évolutions, tandis que la fragmentation des groupes évite toute coalition et assure aux surveillants un délai

[166] Ce qui décuple les enjeux d'affectation et de constitution des groupes d'activités, comme nous le détaillerons au cours des chapitres suivants.

d'intervention efficace tout comme il leur permet d'intervenir sans être trop nombreux. Dans le même temps, le « projet EPM » repose sur la volonté d'organiser chaque jour de larges plages de vie collective avec les détenus. Autrement dit, les mouvements, la surveillance, l'ordre et la discipline sont traversés de part en part par une tension forte, entre d'une part la volonté de « prévenir » les incendies et de les « circonscrire » rapidement s'ils surviennent, et de l'autre celle de « socialiser » le jeune – les professionnels partageant l'idée que « s'ils sont en prison, c'est aussi parce qu'ils ont des problèmes de socialisation[167] ».

Celle ou celui qui ne connaît pas encore le fonctionnement de la détention (ses espaces, ses recoins) et y entre par la grille du PCI a d'emblée le sentiment d'avoir là une vue très large, et apparemment totale, sur les unités de vie. Ce sentiment est renforcé par le fonctionnement du PCI, qui paraît constituer, à cette observatrice ou cet observateur encore néophyte, le centre névralgique d'un système panoptique « à la mode 21ème siècle ». En effet, grâce à une surveillance technologique impressionnante, s'y concentre le pouvoir d'immobiliser les détenus (par le contrôle à distance des ouvertures de toutes les portes principales de la détention) et d'en superviser les parcours (via un jeu de caméras). Il ne faudrait pas pour autant céder à une vision omnipotente du PCI, et ce pour trois raisons : la surveillance technologique ne résume pas l'intégralité de la surveillance ; les angles morts du PCI ne manquent pas ; enfin les jeunes détenus ne se soumettent pas aveuglément à cet œil du pouvoir (Foucault, 2001).

2.1 Le PCI, l'œil technologique du pouvoir ?

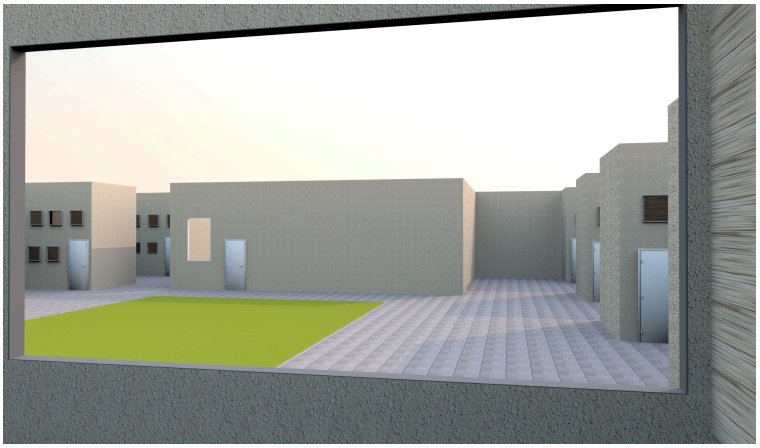
Le PCI constitue le centre névralgique de la surveillance technologique au sein de l'EPM. Il ressemble à une bulle sécurisée et barreaudée, masquée derrière une vitre sans tain. Cette petite salle d'une vingtaine de mètres carrés regorge d'équipements : tableau de contrôle des portes pour savoir en permanence quelle porte est ouverte et quelle autre verrouillée, un écran pour les alarmes agressions et intrusions, un micro pour contacter tous les surveillants en même temps par talkie-walkie, un téléphone, l'armoire des clés qui contrôlent les accès de la porte d'entrée de l'établissement, et surtout plusieurs écrans transmettant les images des quelque quarante caméras réparties dans tout l'établissement.

Les caméras sont disposées, pour la plupart, par paires contrôlant chaque côté des portes d'entrée des unités de vie, de l'unité disciplinaire, du gymnase, du parloir famille, du parloir avocat, de l'UCSA, et de la porte d'entrée de l'établissement. Des caméras contrôlent aussi l'entrée des ateliers, l'accès au pôle socioculturel et éducatif, le couloir de ce même pôle, huit d'entre elles contrôlant les abords du mur d'enceinte. Une dernière située en hauteur, à l'aplomb du PCI, peut pivoter et embrasse l'essentiel de la cour centrale et des unités. Au sein

[167] Nous détaillerons dans le chapitre "Eduquer/Punir", en nous appuyant à la fois sur les analyses en groupe, les observations et les entretiens, la manière dont les conceptions éducatives s'arriment souvent à l'idée que les jeunes pâtissent de carences de socialisation.

de l'EPM « Chartreuse », cette caméra ne permet toutefois pas de voir les fenêtres des unités du fond, ce que savent fort bien les jeunes détenus.

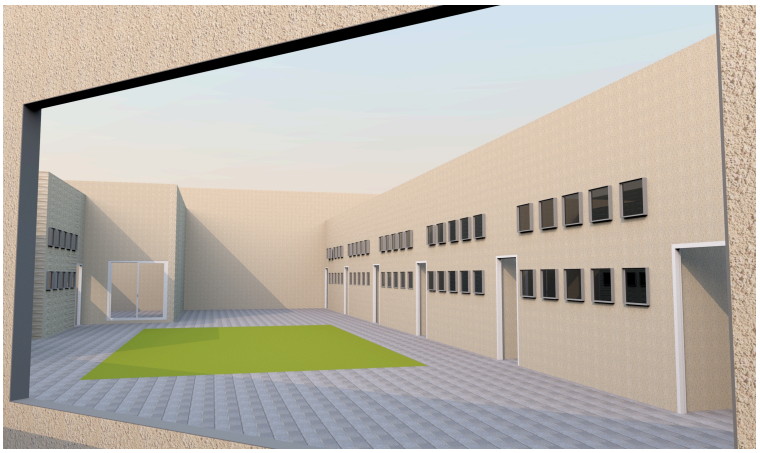
PCI de l'EPM « Chartreuse »



Le surveillant en charge du PCI jouit néanmoins d'une vision des principales discontinuités spatiales de l'établissement. Les quatre écrans sont dotés de multiples sous-écrans (un par caméra) que le surveillant peut faire passer en plein écran et zoomer pour disposer d'une vue plus précise. Notons que les caméras fixent essentiellement des portes de l'EPM – donc les discontinuités spatiales davantage que les aires d'activités.

Les caméras ne servent pas à surveiller ce qui se passe – exception faite de la nuit, tranche horaire pendant laquelle le surveillant en charge du PCI à l'EPM « Agora » scrute parfois les fenêtres des cellules grâce au puissant zoom de la caméra pivotante afin de repérer les éventuels fumeurs –, mais elles servent davantage à contrôler les mouvements qui transitent par la cour centrale et rejoignent les divers espaces de la détention (unités de vie, pôle socio, gymnase, parloirs, UCSA, etc.).

PCI de l'EPM « Agora »



Chaque matin de la semaine, les mouvements des détenus des unités de vie vers le pôle socioéducatif et culturel ont lieu unité par unité avec, pour chaque groupe, la présence d'un

éducateur et d'un surveillant. Avec un œil sur les caméras et un doigt sur le micro pour faire passer des annonces, le surveillant du PCI fait patienter tel groupe dans son unité, pendant que tel autre est dans la cour principale. Quand un groupe est arrivé à destination, le surveillant du PCI vérifie que telle autre unité est au complet *avec* son surveillant et son éducateur pour ouvrir à distance la porte de ladite unité. Le surveillant du PCI ne voit pas forcément le mouvement proprement dit : il gère les sas d'entrée et de sortie grâce aux images ponctuelles des caméras placées à intérieur et l'extérieur de chaque porte – ici, le premier groupe arriver au pôle socioéducatif et culturel et le second sortir de l'unité. Enfin, il voit le groupe à l'étage du pôle socioéducatif et culturel à partir de la caméra filmant le couloir des salles de classe.

Retranché dans sa bulle sécurisée, le surveillant du PCI dispose d'un lieu d'écoute et d'observation important. Au sein de l'EPM « Chartreuse » par exemple, la caméra filmant le couloir des salles de classe est l'une des plus informatives. Par exemple, voir des jeunes qui entrent et sortent des différentes pièces permet de deviner quel enseignant ne se fait pas respecter. C'est aussi le cas pour les surveillants si l'un d'eux intime aux jeunes de réintégrer la salle de cours et ne se fait pas obéir. En ce sens, les outils technologiques de surveillance sont également des outils de surveillance des pratiques des professionnels, phénomène que l'on observera également plus loin lorsque nous détaillerons les usages professionnels du CEL.

Le PCI, lieu de travail et lieu d'échange d'informations particulièrement recherché, est aussi un lieu de sociabilité, dans la mesure où y passent les surveillants allant du bâtiment administratif (hors détention) à la zone en détention, où y reste souvent le surveillant « en dispo » qui peut être convoqué ici ou là selon les besoins, où y viennent les surveillants contactés par téléphone. Une machine à café conforte l'attractivité du lieu…

Si l'expression d'œil technologique du pouvoir convient bien pour qualifier le PCI, cela tient au double contrôle des visibilités et des discontinuités, donc des mobilités et des immobilités. Ouvrir une porte consiste à annuler une discontinuité – pour les détenus à pouvoir disposer d'un espace plus vaste et d'une possibilité de regroupement. Le PCI gère donc des populations captives en subdivisant les groupes et en contrôlant les mouvements. Cette surveillance est essentiellement technologique et visuelle. Une autre partie de la surveillance est assurée par les personnels qui sont au contact des jeunes. Lors des mouvements, le binôme surveillant/éducateur accompagne toujours la poignée de jeunes détenus de leur unité vers le centre socioéducatif par exemple ; là les attendent souvent deux surveillants ainsi que les enseignants. De même, lors d'un mouvement individuel, le jeune détenu est toujours accompagné d'un adulte, surveillant ou éducateur. La surveillance technologique n'est donc qu'un des rouages du mécanisme général de la surveillance pénitentiaire.

Qui plus est, l'œil technologique du pouvoir ne voit pas tout, loin de là. S'il est possible de deviner un mouvement entre telle et telle porte depuis le PCI, il est difficile de les suivre tous. Les franchissements des portes peuvent être rapides : plusieurs personnes entrent ou sortent en même temps, et il est difficile de les identifier chacune. Des angles morts échappent aux

caméras, et le surveillant du PCI ne voit pas ce qui se passe en classe, en unité, dans le gymnase, dans l'atelier de création musicale, dans les parloirs, dans les deux salles de pause (haut lieu de bagarre), dans les salles de l'UCSA ou du greffe… Quant aux bornes captant les signaux d'alarme des talkies-walkies, elles ne sont pas toujours fiables : un surveillant peut être localisé non pas par la borne la plus proche de sa position réelle, mais par la borne précédente à proximité de laquelle il est passé. De même, l'écran d'ordinateur qui localise les alarmes intrusion présente un plan extrêmement détaillé de l'établissement mais difficile à lire, et qui localise mal les événements se produisant en détention. De plus, le greffe et l'UCSA (il est vrai mitoyens) disposent d'une seule alarme, si bien que quand celle-ci se déclenche, nul ne sait où se situe précisément le problème.

Surtout, le surveillant du PCI peut vite se trouver débordé. En plus de la supervision des mouvements, des ouvertures de porte et des caméras, il assure la répartition des clés et des alarmes portatives aux divers personnels agissant en détention, la remise des talkies-walkies à chacun des surveillants, les appels téléphoniques (internes mais aussi externes quand le secrétariat de l'établissement ne prend pas l'appel), les alarmes incendies, ainsi que les alarmes agression ou intrusion

2.2 Ouvertures et fermetures visuelles

Si la peine d'emprisonnement condamne à l'immobilité, les individus incarcérés ne perdent pas pour autant totalement une autonomie qui se manifeste, entre autres, par des ajustements à la surveillance, perceptibles dans les deux EPM considérés. Pour les jeunes détenus, les surveillances rapprochées – menées par le personnel pénitentiaire dans le cadre de ses missions – sont rapidement intégrées. Néanmoins, l'ajustement au PCI, lui, ne va pas de soi, dans la mesure où il constitue comme une « boîte noire » à partir de laquelle tout semble orchestré. La vitre sans tain et le sas grillagé par lequel les détenus ne passent jamais renforcent l'obscurité de la tâche de surveillance et le sentiment d'une asymétrie évidente entre surveillants et surveillés.

2.2.1 Substitution

Malgré la réduction de l'image du PCI à une vitre teintée – « *c'est là qu'ils s'occupent de tout* » –, quelques détenus affichent leur connaissance très détaillée des procédures et des moyens de surveillance, connaissances glanées en écoutant les professionnels discuter entre eux au quotidien. Ainsi, un détenu de l'EPM « Chartreuse » nous évoque la présence de la caméra panoramique qui possède une large vision sur la zone de détention (théoriquement 360°).

> « La "360", elle fait ce qu'elle veut en fait. Ils peuvent la téléguider. […] C'est la grosse boule noire qu'on voit actuellement là, blanche et noire. C'est comme dans les magasins.
> — *Ah ouais, d'accord. Et donc là, ils peuvent voir toute la cour.*

— Voir chaque fenêtre. Sauf à la trois et à la quatre [unités situées au fond de l'établissement]. Parce qu'y a des angles morts. Ça se voit quand je passe au… pour aller au vestiaire ou quoi, au PCI. On voit qu'elle peut pas tout voir, qu'y a un certain angle où elle peut pas. Au début elle y était pas, c'est depuis un an qu'elle y est.
— *Y avait trop de trafic ou…*
— Ouais, ben ils ont quand même su qu'y avait des choses qui passaient au dessus du mur. Ou alors pour les jets de détritus. Mais bon, ils mettent ça pour les jets de détritus mais c'est ridicule parce que y en qui jettent, ils voient très bien c'est qui à la caméra mais ils ont aucune preuve de le prouver parce qu'elle enregistre pas.
— *Ah ! Elle n'enregistre pas ?*
— Non, elle fait que filmer comme ça sur la journée. En fait c'est plus pour nous impressionner.
— *D'accord. Et ça comment tu sais qu'elle enregistre pas ?*
— Ben on sait tout quand même ici. Des indics (sourire) ; non, mais, ils [les surveillants] en parlent quand même entre eux ou quoi. Comme on dit on est en prison, les murs ils ont des oreilles et ici, y a que ça des murs. » (Fabien, détenu, EPM « Chartreuse »)

Stéphane, l'objet des regards

Stéphane ne se doutait pas qu'il allait un jour venir en prison. Il ironise en lançant une boutade : « *Je ne connaissais pas X.* [EPM « Agora »] (rires). *C'était un nom inconnu pour moi* ». Avec son âge, son physique plutôt menu et sa tête de « Français », il s'est trouvé une place en détention. C'est désormais un ancien. Stéphane doit jouer, simuler un profil qu'il n'a pas « pour l'image ». Malgré sa relative intégration, il explique que son envie de retourner dehors s'accentue de jour en jour. Durant l'entretien, l'EPM – qui était au départ présenté comme une colonie fermée – semble se rétrécir. Stéphane insiste sur la petitesse des cellules et sur la monotonie de la vie en détention.

Cela fait 13 mois que Stéphane est incarcéré à l'EPM (sur une peine de 5 ans pour homicide). Depuis, il explique qu'il a *« un peu oublié »* comment se passent les journées à l'extérieur. Comme pour se protéger ou pour cacher ce qu'il pense réellement, Stéphane joue beaucoup avec l'humour – l'ironie presque. Les observations du CEL décrivent un jeune qui « a très peu de conversation » et son « absence de sentiments » inquiète les professionnels. En prenant le pari de considérer ses blagues au sérieux, on pourrait déceler un discours sur l'effet dépersonnalisant de l'incarcération (au sens d'E. Goffman). Par exemple, il explique ne pas se souvenir de l'extérieur ou il rigole sur son espace réduit : *« je vais pas faire le 100 mètres dans une cellule »* ou *« il manque une piscine »*. L'élément le plus symptomatique quand on observe la vie quotidienne en détention aux côtés de Stéphane, est qu'il occupe une place bien définie. Respecté par les actes qu'il a posé et par sa longévité dans les murs, il est considéré comme « l'ancien ». Autre constat, Stéphane rigole tout le temps. Sa voix résonne aux barreaux et dans tout l'EPM. Ce rire est communicatif. Il n'est pas rare d'étendre les éclats de rire au sein d'une autre unité avant que quelques détenus lui répondent en criant.

Les descriptions de l'EPM et de son fonctionnement de Stéphane sont très précises. Il connaît tout ce qu'il se passe en détention. Il explique qu'il vit (et va vivre) dans ce lieu un moment de sa vie. En effet, *« parce qu'on y passe quand même un moment, donc c'est en même temps là où il y a toutes nos affaires. Mais je ne m'attache pas »*. Cette volonté de ne pas s'intégrer à ces murs est importante. La seule interrogation de Stéphane réside dans la portée de certaines caméras. Sont-elles capables de prendre des images jusque dans les cellules ? Lorsque nous évoquons l'intimité, Stéphane ironise encore : *« A force, je suis devenu paranoïaque. Je crois que tout le monde m'observe »*. Même s'il a intégré la surveillance quotidienne – passage à l'œilleton, fouilles, présence constante d'un surveillant –, il reste obsédé par une surveillance plus insidieuse qui les espionnerait pour démanteler leurs combines… Une surveillance des personnels, mais aussi une surveillance de ses codétenus.

Les premières paroles de Stéphane – discours autoprotecteur de façade – illustrent un certain flegmatisme. « *C'est comme ça* ». Néanmoins, en aval de cette première impression, il laisse transparaître un malaise certain quant à la vie quotidienne en détention. Afin de vivre sa

réclusion dans l'établissement, Stéphane a pris le parti de s'intégrer parmi les autres détenus. Aujourd'hui, il semble qu'il ait trouvé une position relativement stable, même si les rapports oscillent entre la description d'un jeune « très bien adapté au fonctionnement de l'EPM » et « fragile ».

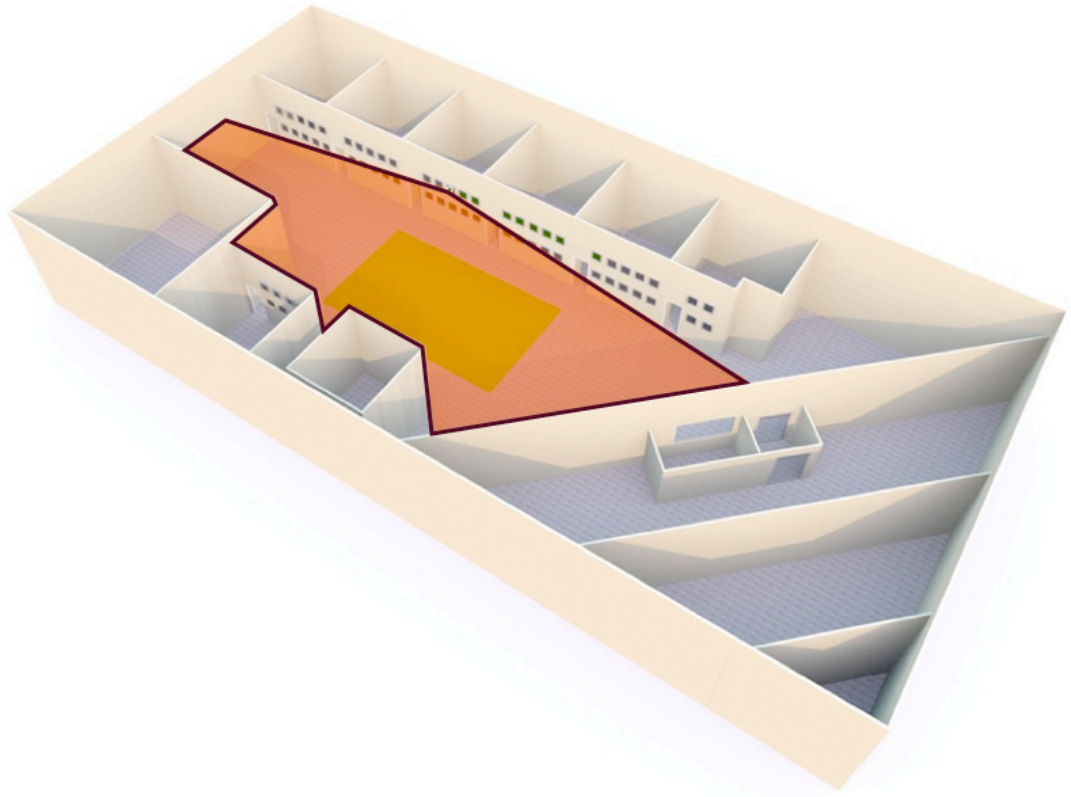
L'histoire de Stéphane illustre une manière particulière de percevoir l'espace de la détention, sous la coupe de la surveillance. En effet, il représente la zone de détention de l'EPM « Agora » comme une arène des regards – tous veulent voir, personne ne veut être vu. Dès lors, pour échapper aux regards et pour ménager le sien, les détenus tentent d'abord de se *substituer* à la surveillance des personnels pénitentiaire et éducatif, avant d'*inverser* parfois la relation de surveillance et ainsi *fragmenter* cette dernière (voir ci-dessous)[168].

2.2.2 Le double inversé du panoptisme à l'EPM « Agora »

La plupart du temps, les surveillants de l'EPM « Agora » rendent compte des difficultés qu'ils rencontrent dans leurs relations avec les jeunes détenus en utilisant des arguments relatifs à la nature de la délinquance juvénile de la région parisienne. Les « *lascars du "9-3"* » sont ainsi souvent opposés aux « *gentils ch'tis* » lorsque nous disons aux professionnels que nous comparons deux EPM spécifiques. Cependant, si l'on essaie de contourner cette explication d'une différenciation des prisons par des arguments qui portent sur les caractéristiques propres de la population pénale (argument qui peut avoir sa validité, mais qui ne nous intéresse pas en premier lieu ici), il est possible de mettre en relief un certain nombre de caractéristiques architecturales afin de rendre compte autrement de ces difficultés. Cette grille de lecture est d'ailleurs mobilisée elle aussi par les professionnels, et prend souvent le dessus sur d'autres formes d'explication. Ainsi, les cellules de l'EPM « Agora » jouissent d'une visibilité maximale sur l'espace de détention, permettant une visibilité de l'espace extérieur de détention par l'ensemble des détenus – la cour centrale et les entrées de chaque bâtiment étant visibles depuis les cellules.

[168] D'une manière plus générale, il faut également garder à l'esprit que les limites à la surveillance ne résultent pas uniquement d'un processus de *substitution* par les jeunes, mais également d'un processus de *délégation* de la surveillance par les surveillants. En témoigne par exemple les pratiques, observables dans certains quartiers mineurs, qui consistent à « doubler en cellule » un jeune suicidaire, autrement dit à déléguer une part de la surveillance aux détenus eux-mêmes.

Vue d'une cellule, EPM « Agora »



Se crée ainsi une sorte de double inversé du panoptisme où aucun membre du personnel ne peut sortir d'une unité sans être vu, éventuellement appelé voire chahuté par les détenus, où l'espace des barreaux constitue un moyen de passer le temps lors des moments d'encellulement, de se montrer au reste de la détention en prouvant que l'on ne se laisse pas marcher sur les pieds par le personnel encadrant, mais également de construire un acteur collectif de protestation quand les détenus se mettent d'accord pour cibler leurs gardiens, à l'aide d'objets divers (de la bombe à eau aux peaux d'orange, en passant par le pot de yaourt) :

> Il est 15h30. Depuis la cour centrale de la détention, où nous nous trouvons à l'occasion d'un mouvement avec plusieurs surveillants, de nombreuses insultes fusent d'une fenêtre. Un jeune, Jaro, qui vient d'être placé à l'unité stricte, insulte bruyamment tous les surveillants et jette de l'eau par la fenêtre quand un surveillant passe devant l'unité. Il tente alors, ponctuellement, de retourner le rapport de pouvoir et d'autorité entre surveillants et jeunes détenus : « *Tu passes pas tant que je t'autorise pas* [rire] ». Encouragé par de nombreux détenus, d'autres tentent de le calmer (« *pas lui, c'est un bon* », dit l'un de ses codétenus à propos d'un surveillant qui passe). Jaro ne s'arrête pas pour autant et répond en riant : « *Rien à foutre c'est un surveillant, tout ce qui est bleu va prendre cher* [rire] », porté par d'autres détenus qui l'encouragent. Il insulte violemment le surveillant de son unité d'origine, qui partait alors

dans une autre direction : « *Fils de pute tu faisais le malin toi. Sale gros cul je vais te fumer, passe pas par ici.* » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Rares sont les surveillants qui trouvent des avantages à l'architecture de type « Agora ». La plupart d'entre eux revendiquent leur droit à un couloir de circulation fermé qui leur permettrait de passer d'un bâtiment à l'autre, d'une unité à l'autre, sans être pris pour cible. Néanmoins, un premier surveillant dénote le caractère « démocratique » de ce panoptisme inversé. A l'occasion d'une ronde des feux, une nuit, il nous fait partager sa vision :

« Ça nous oblige à être irréprochable. On peut pas taper un gars menotté, parce que faut pas se leurrer, un ou deux coups bien placés c'est vite parti.
— *Vous pouvez pas parce que les détenus vous voient ?*
— Bah oui… c'est la meilleure inspection du travail [sourire]. En tout cas la plus sévère [sourire]. Et puis ça permet de prendre tout de suite la température de la détention. » (Adrien, premier surveillant, EPM « Agora »)

Cependant, une majorité du personnel pénitentiaire souligne les difficultés posées par cette visibilité constante de l'espace extérieur de détention par les jeunes postés aux barreaux. Ainsi les moniteurs sportifs notent les difficultés à envisager une activité sportive sur le terrain en extérieur.

« De toute façon ici 50% des problèmes de l'EPM [« Agora«] c'est l'architecture. Regarde le terrain, bon maintenant y'a des grilles autour, donc c'est un peu mieux, mais au départ c'était impossible, dès que y'avait activité dehors, on faisait rien, les jeunes étaient tous aux barreaux. Et même depuis ça, je veux dire, entre ceux qui osent pas jouer au foot devant les autres, et ceux qui passent l'heure le nez au grillage pour parler avec les détenus. Nan, mais cette architecture c'est n'importe quoi. » (Christophe, moniteur sportif, EPM « Agora »)

« C'est vrai, tu te donnes en spectacle, ici. Il faut le dire, tu te donnes en spectacle. C'est pas la joie de tout le monde. » (Jean, détenu, EPM « Agora »)

Les surveillants, quant à eux, soulignent régulièrement les difficultés posées par des interventions qui se font à la vue de l'ensemble des détenus. Ils déplorent l'absence de couloirs de circulation et la possibilité, pour les détenus, de retarder les mouvements en courant dans la cour centrale, depuis le gymnase jusqu'aux unités de vie. La longue citation qui suit nous renseigne sur les possibilités offertes aux détenus de retarder les mouvements, sur les difficultés qu'engendre l'architecture pour mettre fin à ce que le premier surveillant nomme une *« rigolade »*, ainsi que sur le point de basculement entre ce que les surveillants se représentent comme un « *jeu* » et le moment où ils estiment que « *la blague s'arrête* ». Alors, suivant ce changement de « *registre* », les techniques pénitentiaires de maîtrise physique des détenus prennent le dessus sur la négociation, ce qui peut provoquer la colère d'un détenu « *vexé* », et une réaction en chaîne qui modifie l'ambiance générale de la détention :

« L'histoire c'est deux mineurs qui décidaient de jouer, de ne pas réintégrer et tous les autres aux fenêtres les encourageaient en disant "Rentrez pas, battez vous…". Ils étaient que deux et l'équipe de surveillants était supérieure en nombre, mais malgré ça, comme y a tellement d'espace de circulation… Hein tu vois bien, un couloir dans une coursive c'est facile à bloquer, mais là, entre tourner autour du terrain et puis, même si ils passent devant toi, y a quand même de la largeur entre la butte en herbe, y a plusieurs niveaux de circulation, y'a plusieurs couloirs… Si on prend entre le terrain de sport et les unités de vie, il y a le passage le long des fenêtres, après entre la haie et la petite bordure en herbe, après entre la bordure

en herbe et là où on fait passer les chariots… et même entre l'herbe et le terrain… Enfin y a pleins de couloirs, alors le détenu, bien sûr, très énergique, très furtif, il arrive à se faufiler sans problème. Donc ces deux-là ils ont joué un petit peu…
— *Et ça, ça rend le travail du premier surveillant plus difficile…*
— On doit quoiqu'il arrive mettre un terme à ce genre de choses, donc là, en l'occurrence, ça s'est pas trop mal passé, un des deux détenus s'est positionné dans l'angle du gymnase et du mur d'enceinte, y a une zone en herbe là, et donc on était quelques surveillants, on a décidé de le bloquer et il a pas réussi à se faufiler donc on l'a pris avec le risque que l'autre intervienne pour lui porter secours… Parce que là, ils jouaient, c'était la rigolade, mais nous, à un moment ça nous faisait plus rire du tout. Du coup, c'était usage de la force, il a été maitrisé, et là, lui, le détenu qui rigolait bien comme un gamin, quand il a été maitrisé, bien sûr, il a eu les yeux qui sortaient de la tête et forcément il était vexé. Il a été pris de force, c'était un autre registre là, son jeu, il l'avait perdu, et c'est vexant de perdre à ce jeu là… Et puis, le deuxième détenu a été maitrisé ensuite…
— *Y a eu des sanctions pour ce genre de choses… ?*
— Alors bien sûr, il y a des sanctions mais bon, c'est surtout après les événements derrière, le deuxième détenu a été maitrisé juste devant l'unité 1, là, tous les codétenus aux fenêtres ont balancé tout ce qu'ils pouvaient balancer avec les shampoings, les machins, on a été bien décorés ; après toute la soirée, comma ça a déclenché une certaine fiesta, un esprit d'ambiance qui avait du mal à s'arrêter, chaque fois qu'un surveillant sortait de l'unité… En fait, ce qui est gênant dans tout ça, c'est quand on emploie la force devant d'autres détenus, et nous, premiers surveillants, on est le feu vert pour l'emploi de la force. C'est-à-dire que les surveillants sont très demandeurs, souvent, d'usage de la force, mais nous, on sait très bien que l'usage de la force, ça entraine des conséquences, pas seulement sur le détenu, mais sur l'ambiance de toute la détention. Et donc, quand c'est devant d'autres détenus, ça crée de nouveaux incidents. » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Au sein de l'EPM « Agora » plus encore qu'à l'EPM « Chartreuse », chacun peut devenir la cible des regards des autres. Lors de notre première rencontre avec la directrice de l'EPM « Agora », celle-ci nous expliquait devoir baisser les stores de son bureau lorsqu'elle voulait se substituer au regard des détenus. Tout le monde voit tout le monde. Et comme le temps reste à combler en prison, tout le monde regarde et observe tout le monde – cependant avec des objectifs différents : curiosité, nécessité de tuer le temps, suspicion d'infraction, visées éducatives, etc. Les regards sont omniprésents – les soixante fenêtres représentant chacune la seule ouverture pour le détenu encellulé – et possèdent un pouvoir quasi-omnipotent. En effet, la puissance des regards conditionne les actions, les attitudes, les masques en détention. Chaque action ou comportement, même perçu comme impulsif ou non contrôlé, peut être étudié sous l'angle de la vigilance et de la circonspection, voire du calcul, lié au regard des autres. Une bagarre au centre du terrain de sport est une occasion de montrer sa supériorité. Une course-poursuite avec un surveillant, une preuve d'audace. Ne pas répondre aux insultes aux barreaux, un signe de faiblesse.

Dès lors – nous l'avons vu –, les places valorisées sont celles qui offrent une meilleure visibilité sur la détention. A l'inverse, les cellules facilement visibles sont dépréciées par les jeunes. Il s'agit avant tout des cellules du rez-de-chaussée facilement atteignables physiquement et visuellement. Jean nous explique qu'il n'apprécie pas que son unité soit la seule placée en face de toutes les autres, s'exposant ainsi à tous les regards :

« Il faudrait arrêter que les barreaux soient en face des autres barreaux. Tu vois ce que je veux dire ?
— *Ouais, donc qu'ils ne puissent pas se parler et tout ?*

— Non, non, non. J'en ai rien à foutre, au contraire. Mais que t'essaies… Alors, ils auraient dû être en continu avec les autres. Parce que nous, d'être en face, tout le monde nous voit. Et nous, on voit tout le monde. Et ça c'est chiant, ça. T'es dans ta cellule, t'es obligé de mettre des rideaux. Tu vois ce que je veux dire ?
— *Et c'est à ça que servent, justement, les couvertures que vous tendez ?*
— Ouais, c'est pour pas qu'on nous voie. Et puis, c'est aussi parce que voilà, il fait chaud. Et on aime bien être dans l'obscurité dans la cellule, je ne sais pas pourquoi.
— *C'est vrai ?*
— Ouais.
— *Donc, même quand il y a du soleil, vous tendez la couverture ?*
— Ah ouais. Ouais. Moi, le mienne, je la garde toujours fermée quasiment. Même des fois quand je parle aux barreaux, nique sa mère, comme ça les autres savent pas si je suis là ou pas. Je parle derrière la couverture, tu vois. Juste avec ceux que je parle. » (Jean, détenu, EPM « Agora »)

Retourner les murs à son avantage (« les murs ils ont des oreilles ») n'est pas sans rappeler les « tactiques » qu'évoquait Michel de Certeau : cet « art du faible » qui « n'a pour lieu que celui de l'autre » (De Certeau, 1980, 86). Dans certaines situations, les détenus peuvent, par leurs efforts de substitution et la prise en compte des angles morts de la surveillance, avoir le sentiment qu'ils réussissent à être moins surveillés. C'est particulièrement vrai pour l'EPM « Chartreuse », où les fenêtres de cellule sont tournées vers la cour de l'unité de vie, et sur les autres cellules de cette même unité (cf. *infra*). La surveillance reste néanmoins toujours une potentialité qu'il faut prendre en compte. L'impression d'une surveillance très extérieure, supervisant à distance les circulations, immobilisant et subdivisant les captifs, cache la complexité des jeux de surveillance. À la surveillance à distance s'ajoutent une surveillance rapprochée quand les jeunes détenus vont et viennent dans la cour centrale en compagnie de leur binôme éducateur/surveillant, et au contraire une surveillance allégée dans des espaces de moindre visibilité directe ou technologique. Il faut donc procéder à une analyse espace par espace. La surveillance ne s'y exprime pas de la même façon – plus ou moins technologique, plus ou moins forte, plus ou moins individualisée – et surtout où elle répond à des enjeux différents tant pour les professionnels (contrôler des mouvements, repérer des suicidaires, donner des soins…) que pour les détenus (jouer un rôle, garantir son intimité…).

3/ Enjeux de la surveillance et de la dissimulation

Si le *document méthodologique pour la mise en œuvre des établissements pénitentiaires pour mineurs* alloue aux surveillants la tâche de contrôle, il prévoit également une collaboration avec le personnel éducatif dans la « prise en charge globale » des détenus. Le surveillant et l'éducateur occupent le même bureau au sein des unités, participent aux repas et gèrent conjointement un groupe d'une dizaine de détenus. Dès lors, les missions de chacun, au sein du « binôme » qu'ils forment, s'hybrident partiellement : le surveillant peut revendiquer la part éducative du travail de surveillance, réaffirmer que son métier dépasse les tâches de contrôle pur ; en retour, l'éducateur rappelle souvent la dimension éducative de la sanction, et, lui aussi, surveille et observe, ne serait-ce que parce que le comportement en détention lui fournit, conjointement aux récits biographiques produits en entretien individuel, la matière première de son travail

éducatif. Les jeunes détenus, quant à eux, développent des stratégies afin de se cacher, de se déguiser ou de contourner la surveillance dont ils sont l'objet. Ces stratégies sont déterminées par des contraintes, des enjeux et des marges de manœuvre distinctes selon qu'ils sont enfermés en cellule ou qu'ils évoluent au sein de l'unité de vie[169].

3.1 Espaces confidentiels

3.1.1 Cellule

La cellule est le seul lieu strictement individuel que l'on puisse trouver au sein de l'EPM. Il s'agit d'une pièce de 10 m^2 munie de deux ouvertures : une porte – fermée l'énorme majorité du temps et munie d'un œilleton – et une fenêtre – avec ses barreaux. L'enjeu le plus évident qui se joue dans l'espace cellulaire concerne la protection de soi. La présence de l'œilleton entraîne, *de facto*, une méfiance vis-à-vis d'un regard potentiellement intrusif. Si, de manière générale, les jeunes sont, en cellule, davantage « parqués et isolés » que soumis à une visibilité constante, ils expliquent néanmoins devoir « gérer » la *potentialité* permanente d'un acte de surveillance via l'œilleton[170]. Il s'agit donc d'ajuster son comportement et de profiter de sa connaissance du système afin de jouir de quelques instants d'intimité. Yvan raconte, par exemple, la difficulté à trouver un instant de relative sécurité pour se masturber.

> « Des fois… On est en prison donc on est en manque de sexe. Ça fait que des fois, on se branle, des trucs comme ça. Tu imagines ? Tu es en train de te branler et l'œilleton s'ouvre, il allume la lumière, il te voit se branler. Ou moi, je sors de ma douche, j'ai ma petite serpillère, alors je m'essuie dans ma cellule. Et d'ici, ils me voient à l'œilleton. Déjà qu'ils me voient à poil quand je sors du parloir !
> — *Tu ne caches pas l'œilleton ?*
> — Non, parce que si tu le caches, après, ils tapent à ta porte. Si tu ne leur réponds pas, le lendemain, le gradé te dit "Tu n'as pas le droit de cacher ça". Donc tu essaies de gérer avec le temps où ils ne sont pas là. Mais il y a des surveillants qui passent de plus bonne heure que d'autres. C'est pas tout le temps exact, l'heure. » (Yvan, détenu, EPM « Chartreuse »)

Cette possibilité d'exercer une surveillance à tout moment dans la cellule fait dire, en retour, à d'autres professionnels, que la cellule n'est en rien un lieu « sécurisé », où la surveillance pénitentiaire serait « suspendue » – nous reviendrons sur cette expression – et où les secrets professionnels pourraient être respectés.

> « Monsieur H. [directeur pénitentiaire] voulait qu'on aille donner les traitements à l'unité 1. J'ai dit "non". Parce qu'on aura le surveillant derrière la cellule pendant qu'on donne le traitement et il va voir ce qu'il se passe. » (Cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

---

[169] Ces stratégies varient donc aussi en fonction selon que le détenu est affecté dans une unité « renforcée », « générale » ou de « responsabilisation ». Nous avons choisi de dissocier l'analyse des régimes différenciés pour en faire un chapitre autonome (voir chapitre suivant), tant les régimes différenciés débordent de la problématique spatiale, et condensent à eux seuls l'ensemble des controverses sur la nature et la mission d'un EPM.

[170] Notons que cette potentialité permanente est bien une caractéristique sinon du panoptisme comme principe physique, en tout cas comme mode d'exercice du pouvoir.

Certains jeunes défendent leur intimité en masquant la vue du surveillant, notamment le soir et la nuit lorsque les surveillants qui effectuent les rondes ne possèdent pas les clefs et doivent impérativement faire appel à un gradé pour une ouverture de cellule. Un détenu explique, par exemple, obstruer l'œilleton après la première ronde nocturne afin de maximiser son temps « caché » et de ne pas pouvoir être surpris par une ouverture de porte. Pour les surveillants, en retour, la pression se cristallise la nuit autour de l'impératif d'évitement du suicide, le suicide d'un jeune constituant, aux dires de tous, l'événement le plus dramatique qui puisse arriver dans une prison pour mineurs[171].

> « Quand en service de nuit, y en a parfois qui pleurent, tout ça, donc ça on l'entend, donc ça on le dit [au personnel de l'UCSA] ; on dit "Attention lui, bon, il faut le surveiller". Bon en général, on ne leur apprend pas grand-chose, parce qu'il y a la psy qui fait du bon boulot et détecte pratiquement tous les cas qui seraient susceptibles de se suicider ; enfin je pense. Maintenant, évidemment on a toujours des surprises… Le suicide, c'est quand même compliqué. Donc bon après y a tout un truc qui se met en route, y des rondes supplémentaires la nuit. » (Michel, surveillant en unité, EPM « Chartreuse »)

Les professionnels divergent ici quant à la manière d'envisager les violations de l'intimité du jeune dans sa cellule. Ainsi, un éducateur nous explique que, contrairement à d'autres collègues (surveillants essentiellement, puisque ce sont eux qui sont en charge des fouilles), il n'envisagerait pas d'effectuer une fouille sans la présence du jeune, ce qui est bien sûr d'abord une manière de rendre incontestable la conformité de la fouille et la véracité des découvertes qui peuvent être faites à cette occasion, mais qui est aussi articulée, dans son discours, à la nécessité que le jeune s'approprie sa cellule.

> « J'essaye de discuter, quand il arrive, la première fois, pour que dans la première semaine il s'empare de sa cellule. (…) Le mec, il doit t'inviter chez lui. Même si l'éducation d'ici, plutôt pénitentiaire, c'est le mec il est pas chez lui. Il est en cellule. Bon, moi, je considère quand même, même si c'est une cellule, c'est la sienne. C'est lui qui doit y être donc c'est lui qui doit inviter à rentrer. Sauf le matin, si il sait pas se lever. Bon là, c'est pas le cas mais je veux dire, une fois qu'on discute, s'il m'invite à rentrer ben je rentre. Mais s'il m'invite pas je reste sur le pas de la porte.
> — *D'accord.*
> — Voilà, je considère qu'il est chez lui. Donc c'est de petites choses à comprendre et puis à faire comprendre aux autres avec toi quoi. Parce que eux ils ont des fois des trucs un petit peu plus stricts en disant : "ils sont en cellule, ils rentrent quand ils veulent, ils fouillent comme ils veulent". Moi, ils fouillent quand ils sont pas là, moi, je suis pas d'accord. A chaque fois, je vais...
> — *et y a pas de fouille quand toi t'es de service ?*
> — Si, y a une fouille quand je suis de service mais le jeune il est présent. Moi je considère que c'est ses affaires. Et il doit être là. Moi personnellement. Donc quand moi, je suis présent, si on me demande : "ben viens, on va faire une fouille, tu viens ?". "Ben attends, on récupère le jeune". Même si il est en activité, on va le chercher et il vient. "Ben pourquoi ?". Parce que faut qu'il soit présent et que ce soit une réponse directe qu'on dis pas : "ah ouais, c'est vous qui avez mis quelque chose dans ma cellule". Il pourra pas me le dire. Moi je veux qu'il soit

[171] Sur l'émergence du suicide en prison comme problème social, voir notamment Gaëtan Cliquennois et Gilles Chantraine (2009). Nous avons vu précédemment, dans la partie sur la controverse publique, comment un suicide avait constitué une « épreuve » en puissance pour l'institution. Nous reviendrons dans le chapitre « affecter/différencier » et dans le chapitre « soigner/instruire » sur la question du suicide et de sa prévention en détention.

présent dans la cellule, il est là devant la porte, hop, et on le fouille. Et en fouille réglementaire, ça, ça me dérange pas. Donc avec moi, ça se passe comme ça. » (Fabrice, 50 ans, éducateur, EPM « Chartreuse »).

D'autres professionnels n'accordent pas la même importance à cette protection minimale de l'intimité. Ainsi, en unité, un jeune se plaint : « *Pourquoi ils fouillent mon courrier ? J'ai trouvé toutes mes lettres retournées* ». L'éducatrice lui répond « *qu'est-ce que tu en as à faire ? De toute façon, il est lu ton courrier* »… D'autres détenus décident de jouer la carte de la provocation, et mettent en exergue les tâches ingrates du surveillant, toujours soupçonné de voyeurisme. L'humour et la provocation permettent un certain détachement par rapport à la perte d'intimité entrainée par la surveillance[172].

« J'en ai rien à foutre. Je sors de ma douche, "Tiens, regarde, tu aimes bien regarder". Le gars, il regarde toutes les dix minutes. "Tu aimes bien me regarder tout nu ? Eh ben regarde-moi tout nu". Qu'est-ce que j'en ai à foutre ! » (Azzedine, détenu, EPM « Chartreuse »)

Un second enjeu prend forme au sein de l'espace cellulaire : la possession et la circulation d'objets interdits en détention. La cellule est d'abord le lieu où le détenu peut cacher les objets illicites : tabac, fil électrique, drogue… La surveillance, principalement les fouilles à corps et de cellule, est perçue non plus comme une atteinte à l'intimité mais comme un jeu institutionnel : le chat surveillant et la souris détenue. De nombreux jeunes expliquent leurs cachettes en pointant, avec moquerie, l'inefficacité de la surveillance ; en retour, ils reconnaissent l'ingéniosité de certains surveillants qui arrivent à débusquer un objet illicite.

« Ils [les surveillants] sont malins. Parce qu'ils fouillent ta cellule et quand tu rentres, ils sont derrière l'œilleton. Parce qu'une fois, je me suis fait avoir. Direct, ils ont fouillé ma cellule et j'ai été voir si j'avais encore mon truc, et il était derrière l'œilleton, il a ouvert la cellule et il m'a pris mon truc (*rires*) ». (Sylvie, détenue, EPM « Chartreuse »)

Les yoyos – gestes de pendule avec un drap déchiré afin de passer, à travers les barreaux, des objets de cellule en cellule par les fenêtres – constituent le meilleur moyen de faire circuler des objets licites (shampooing et autres objets « cantinés ») et illicites (tabac, fil de fer, briquet, etc.) entre détenus. Ces techniques sont souvent déployées lorsque les surveillants de l'unité ne regardent pas. Mais une tolérance de fait permet également aux détenus d'effectuer quelques échanges. Lorsque les jeunes abusent de cette tolérance, ou lorsqu'ils sont surpris en flagrant délit d'échange illicite ou de jet de détritus par les fenêtres, les surveillants et les éducateurs se concertent afin de mettre en place une « mesure de bon ordre » (placement d'un caillebottis à la fenêtre de la cellule, travaux de nettoyage…). La surveillance du binôme prend donc forme

[172] Sur l'usage de l'humour en détention, voir notamment Alice Jaspart (2010a, 2010b), Christophe Adam (2007). Selon nos observations, l'humour est ambivalent en détention. Il peut participer à une certaine forme d'égalisation des rapports sociaux : les blagues sur le statut de détenu, ou de surveillant, sont autant d'effort pour prendre des distances vis-à-vis des rôles prescrits et amoindrir symboliquement l'asymétrie des relations de pouvoir. Ces moments d'égalisation des rapports sociaux ont notamment lieu lors des parties de baby-foot, parfois mémorables (par ailleurs, le niveau de jeu au baby-foot est très bon, chez les détenus comme chez les surveillants). Parfois, par contre, une déferlante de « vannes » peut s'abattre sur un jeune, dont les marges de protestation sont extrêmement restreintes. L'humour peut produire alors assez rapidement des situations tendues.

dans la mise en place de mesures qui concrétise une formalisation de la « réponse rapide » (à l'opposé d'une procédure disciplinaire formelle, considérée comme « longue ») à un comportement jugé déviant.

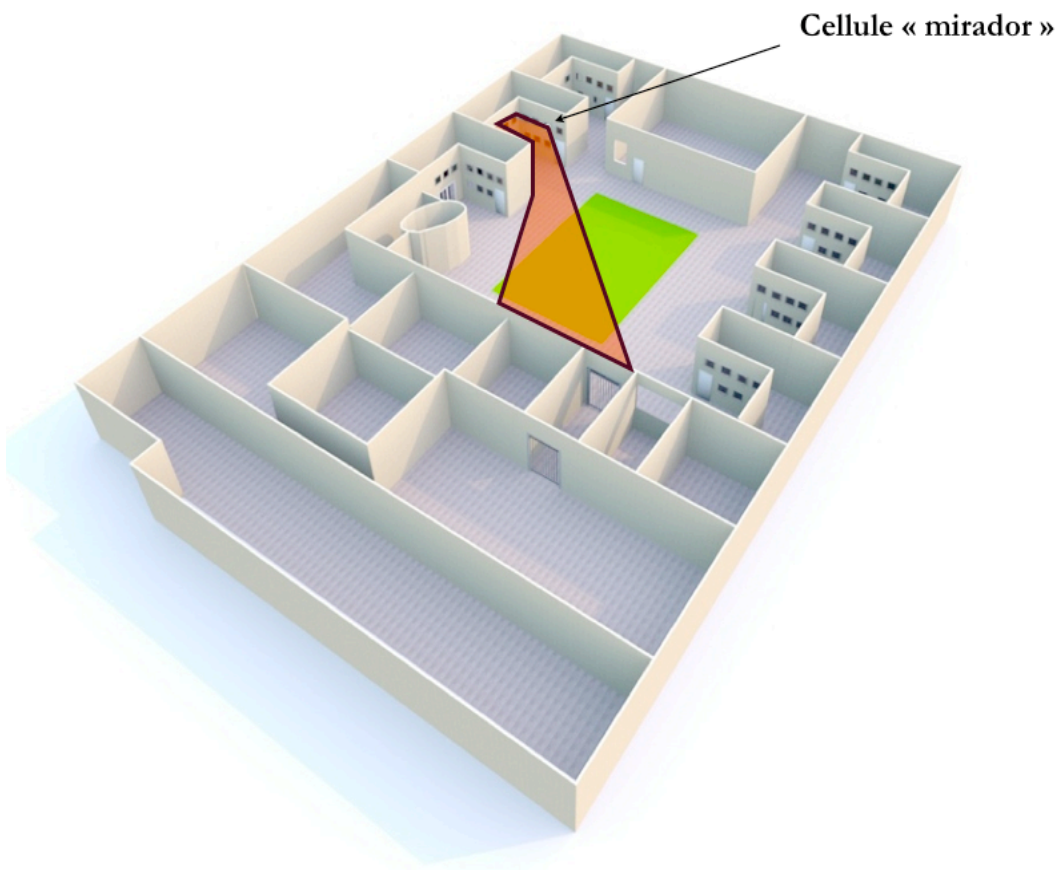
Côté barreaux, les cellules offrent une ouverture visuelle sur la détention différente selon les deux EPM considérés. On a exposé plus haut la très grande visibilité qu'offre une cellule au sein de l'EPM « Agora ». Au sein de l'EPM « Chartreuse », les fenêtres donnent directement sur la cour d'unité, et donc sur les autres cellules de cette même unité. Hormis les quelques rondes à l'œilleton et les fouilles, les détenus restent « hors regard » du personnel de surveillance, leur permettant, lorsque l'occasion se présente, « d'agir à couvert » en direction d'autres unités (jeter des détritus par-dessus sa propre unité, c'est assurément jouer un tour aux jeunes de l'unité voisine qu'on forcera le lendemain à nettoyer leur cour de promenade) ou en direction de ceux qui circulent entre les unités de vie.

Une surveillante explique, par exemple, se faire régulièrement insulter, au loin, par des détenus qui déforment leurs voix lorsqu'ils sont en cellule.

> « Il y a certaines choses sur lesquelles il faut passer. C'est difficile, quand même hein. Surtout quand tu sais que la nuit, t'es passée pour faire la ronde, il t'a insulté de tous les noms. Et pis que le lendemain tu vas travailler avec eux, bon tu te dis "C'est chaud quand même". Mais bon… Ça fait partie du boulot. Disons que c'est, pfffff [elle souffle], je vais pas dire que c'est normalisé, mais n'importe où dans toutes les prisons tu te fais insulter. Y a toujours des gens qui t'aiment pas quoi. On sait pas qui parle, la nuit. Ils savent… ils se mettent derrière leurs fenêtres, ils changent de voix. Ça peut très bien être quelqu'un avec qui t'as super bien discuté hein. Et pis, t'as à peine passé la porte, tu te fais insulter.
> — *Hum*...
> — Mais bon, après y en a que tu reconnais aussi, hein. Y en a qui… qui s'en fichent hein. Mais bon…voilà quoi, après faut savoir gérer ça aussi. Je pense qu'à un moment donné, tu passes au-dessus, quoi. Ben heureusement, parce que sinon tu serais en dépression tous les soirs, hein. "Grosse salope", euh…. "Je vais te…". Enfin je vais pas te sortir toutes les insultes qu'il peut y avoir mais ils font la totale, là, t'as le droit à tout. Je sais pas si ça fait partie du monde carcéral, mais… si, en fait, ça fait partie du monde carcéral ; malheureusement. Moi quand ça m'arrive, je vais pas attendre de le revoir et de lui parler normalement. Je vais dans sa cellule et je vais lui dire, "Tu vois mon gars, hier tu m'as insultée de….ça, ça, ça. Ben la prochaine fois que tu recommences, je te mets un CRI.". Parce que je peux pas lui mettre, je sais pas si vraiment c'est lui. J'ai pas de preuve, surtout la nuit tu vois. Mais je vais le voir, et je lui dis "Ce que t'as fait là, c'est pas cool". Attends, t'es pas là pour te faire insulter. Tu fais ton métier, c'est tout. Mais la plupart du temps, bizarrement ça passe bien. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

Certaines cellules, au sein de l'EPM « Chartreuse » offrent une visibilité sur une grande partie de la détention. A l'EPM « Chartreuse », les détenus ont nommé celles-ci les « cellules miradors ».

Vue d'une cellule, EPM « Chartreuse »



Être placé dans la cellule mirador est très envié, car cela permet d'inverser la relation de surveillance, et de savoir ce qui se passe en détention. Ainsi, les détenus peuvent savoir si un surveillant entre au sein de l'unité, si une intervention a lieu ailleurs, ou quel détenu se rend au pôle médical. C'est donc dans les moments d'encellulement que le panoptisme inversé et fragmenté opère. Par exemple, un jeune à la fenêtre de sa cellule a accueilli deux d'entre nous par ces mots : *« Vous n'avez rien à faire ici. Pas de visiteurs ! Si vous venez, faut prendre une cellule »*. Ce détenu nous avait vu traverser le PCI et marcher au sein de la cour principale de détention en compagnie d'un membre du personnel. Le rapport de surveillance est donc « renversé » et le détenu montre qu'il possède également un moyen de vigilance.

3.1.2 Unité de vie

Karim, la stratégie du caméléon

Quatrième enfant d'une famille de cinq, Karim connaît la prison depuis son plus jeune âge. En effet, si seul un de ces frères (le seul plus jeune que lui) a des problèmes avec la justice, ils connaissent tous la

prison par expérience interposée : leur père a été incarcéré pendant 10 ans pour braquage avec utilisation d'arme à feu (et d'autres délits). Karim lui envoyait des colis par-dessus l'enceinte de l'établissement, lui ramenait des objets illicites aux parloirs… Il raconte être le héros de son quartier par son image de tête brûlée qui n'hésite pas à prendre des risques pour *« mettre bien »* les *« grands »* de son quartier qui se trouvent en prison.

Très jeune, Karim fut l'objet de beaucoup d'arrestations pour violences, vols et stupéfiants. Il a fait six mois de foyers dans quatre établissements différents d'où il se faisait renvoyé à chaque fois. Selon lui, la juge a attendu l'âge de ces 16 ans pour l'incarcérer.

Aujourd'hui, Karim est donc à l'EPM pour une durée de quatre mois fermes. Il a été jugé pour violences avec arme. Même si il connaît bien l'univers carcéral, l'EPM est nouveau pour lui. Si ces potes de quartier parlaient d'une prison "quatre étoiles", Karim s'est vite rendu compte qu'une prison restait une prison. *« Les gens ils disent : "les cellules c'est des chambres d'hôtel, et tout". Et moi, je ne savais pas, moi. Tu sais, je croyais que c'était vrai parce que ça fait pas longtemps qu'ils l'ont construite. Je suis venu ici, c'était… Ma cellule était dégueulasse, il y avait plain d'écritures… C'est dégueulasse ! ».* Il savait qu'il allait venir en prison un jour ou l'autre… et qu'il y reviendra peut-être. Il se réjouit d'ailleurs de n'avoir que quatre mois à tirer.

L'entretien a lieu un jour où Karim est changé de groupe au sein de l'unité suite à une gifle sur un surveillant. Selon le personnel, Karim se serait fait influencer[173]. Il a une réputation de « déconneur ». Selon les autres détenus, on peut tout lui demander et profiter de ces faiblesses. Par exemple, l'avant-veille, il a perdu un pari aux cartes et a dû frapper un surveillant en guise de gage. Il est également considéré comme une « mule », rapportant des cigarettes du parloir. Karim raconte les bagarres en prison, la manière dont il est sorti vainqueur de toutes ces disputes. Il explique qu'il faut être fort (ou le paraître) en prison. Selon lui, les victimes se retrouvent en « unité de confiance » (voir *infra* le chapitre « affecter/différencier »). Ailleurs, il faut se montrer combatif. Cela n'empêche pas les gestes de solidarité, mais en aparté. *« En fait, j'ai compris, il ne faut pas être gentil ici en prison. Faut être gentil qu'avec les surveillants ».* En effet, Karim raconte qu'il aime bien la plupart des surveillants. Néanmoins, il vante le caillassage collectif de ceux-ci à travers les barreaux… pour l'image, nous expliquera-t-il.

Karim s'étend sur la manière dont il a choisi d'évoluer pendant se période de détention. Il se camoufle et joue au *caméléon*. En effet, devant chaque protagoniste qu'il rencontre, il joue un rôle, il s'adapte. Face aux surveillants, il joue le *« bon détenu »*. Lors d'entretiens avec les éducateurs, il dit *« ce que eux veulent entendre. [Car] ils peuvent écrire des trucs sur toi, des rapports à la juge, ou quoi »*. Face aux autres détenus, il doit se montrer fort et combatif. *« Si maintenant t'es gentil avec eux et eux ils prennent la confiance, et que t'as peur d'eux et ben tu vas jamais réussir ici, wesh »*. Au sein de son unité, il s'arrange pour que le quotidien se passe le mieux possible, *« en étant bien avec tout le monde »*.

Le récit de Karim permet d'illustrer un aspect du quotidien en unité de vie – l'un des espaces les moins surveillés depuis le PCI, qui n'en contrôle que l'ouverture de la porte d'entrée. La surveillance au sein de l'unité relève surtout du binôme, en particulier dans les moments hors cellule : repas, détente, promenade, départ en activités, etc. Une jeune fille détenue résume en quelques propos trois aspects importants de la surveillance en unité, propos que l'on retrouve dans différents entretiens menés avec des garçons : *1.* la majorité des conflits ou plus largement des « moments de vérité » entre jeunes se concrétisent lorsque la surveillance est moins forte (la nuit, par exemple) ; *2.* le travail de surveillance visuelle et comportementale est également effectué par les éducateurs ; enfin *3.* les détenus produisent, pour se substituer à l'intense surveillance dont ils sont l'objet, une « image fausse », protectrice.

> « On se prend la tête [au sein de l'unité fille] mais on fait genre que tout va bien le matin. On se regarde, on se fait des sourires et tout, c'est hypocrite hein, mais bon faut faire ça sinon on

[173] Une note dans le CEL confirme cette interprétation par le personnel de surveillance.

va se manger des rapports pourris. […] Le moindre petit truc, le moindre petit détail, ils vont le chercher. Donc on fait genre, tout va bien. Même si on peut pas se blairer en fait, on fait genre. On essaie de les endormir en fait, parce qu'on n'a pas le choix. […] Y en a qui sont "ah ouais, c'est des petits anges"… ils sont vraiment à fond dedans, faut leur donner les mouchoirs (rires). C'est pour ça qu'ils ont pas compris justement quand on a jeté les papiers [en protestation à un blocage des mouvements qui empêchait l'ensemble des unités de vie de se rendre au pôle socioéducatif]. Parce que, en fait, on est comme ça. C'est pas qu'on est comme ça, c'est qu'on cache tout, tu vois, on cache tout, tout, tout. On se contrôle. On prend sur nous. On fait les petites filles modèles, gentilles, justement pour que eux, après dans leurs rapports, ils mettent pas des trucs pourris sur nous. » (Mélissa, détenue, EPM « Chartreuse »)

La surveillance en unité de vie s'inscrit dans un « jeu » entre la production d'un « texte caché » par les détenus – défini par James Scott, dans la continuité des analyses d'Erving Goffman sur les coulisses de l'interaction, comme le « site privilégié du discours dissident, subversif, antihégémonique et d'opposition » (Scott, 2008, 39) – et la volonté de saisir celui-ci par le binôme. Karim explique notamment qu'il faut se modeler un masque différent pour chaque personne que l'on rencontre. Ainsi, il adapte son image lors des interactions avec ses codétenus, avec les surveillants, avec les éducateurs… Sandra et Jawad, détenus, confirment cette stratégie – du moins, la circonspection affleure d'après leurs dires – dans les rapports que chacun(e) entretient généralement avec le binôme, et spécifiquement avec les éducateurs.

« Chaque parole, ici, on dirait que tu es un truand. Tu dis un truc, on l'interprète d'une manière que… Tu ne pensais pas à ça. […] On t'analyse de A à Z. […] Il y avait une éducatrice, elle marquait des trucs… Tu avais l'impression, je ne sais pas, qu'elle était psychologue. Donc, il faut faire attention à ce que l'on dit[174]. » (Sandra, détenue, EPM « Chartreuse »)

« Ils [les éducateurs] écoutent tout. Ils écoutent. Faut faire la victime, parce que eux ils écrivent. Ils envoient des rapports à la juge et tout. Et ils vont dire "ouais, il fait le caïd et tout". Donc autant se faire passer pour la victime. Faire ce que tu as à faire et sortir et tourner la page. Après, si tu veux dealer, tu deales. Si tu veux braquer, tu braques. Si tu veux te remettre dans le droit chemin, mets-toi dans le droit chemin. » (Jawad, détenu, EPM « Chartreuse »)

Cet extrait pointe bien l'articulation des pratiques de surveillance et d'observation, et de l'importance des écrits professionnels dans la traçabilité et la mémoire des observations (« *eux, ils écrivent* » dit Jawad), à la fois du point de vue des pratiques professionnelles et des manières dont les jeunes y répondent et s'y adaptent. Nous y reviendrons plus loin. Notons ici qu'un des objectifs de surveillance est bien d'observer et de déceler ce « caché », tels les indices de malaise, de suradaptation au milieu carcéral ou les anecdotes du quotidien susceptibles d'influer sur le climat de détention.

« A un moment donné, y a des choses qui se disent, ça s'échappe tout seul de leur bouche (*sourire*). Donc tu comprends à demi-mot ce que ça veut dire. […] Je le retiens, et puis j'en parle. […] Style, "Ben tu sais pas, un tel est amoureuse d'un tel". Mais juste pour… pas pour parler pour en parler mais si y a une relation qui devrait se créer ou tu vois, ben il faut être

[174] Cet extrait n'est pas sans lien avec la « paranoïa » analysée dans l'ouvrage d'Antoinette Chauvenet, Françoise Orlic et Corinne Rostaing (2008).

vigilant quand même. Il faut faire attention à tout de toute façon. » (Surveillante, EPM « Chartreuse »)

Ici encore, cette inversion et cette fragmentation des champs de surveillance – notamment par un certain nombre de pieds de nez aux surveillants – peuvent être lus comme des retournements ponctuels des relations de pouvoir. Lors d'une promenade d'une trentaine de minutes par exemple, cinq détenus se trouvent dans la cour d'unité en présence du surveillant. L'ambiance est très joviale et de nombreux rires éclatent. De temps à autre, les boutades portent sur le métier de surveillant. Ce dernier semble également sourire à ces dérisions. Les détenus, toujours face au surveillant, élaborent ensuite un plan afin de lui voler le paquet de cigarettes qui se trouve dans sa poche. Sous le prétexte d'un apprentissage de pas de danse, un détenu parvient à subtiliser l'objet tant convoité (qui est très vite récupéré par le surveillant). L'utilisation d'un argot et de formules consacrées permet aux détenus de contrer la surveillance alors même qu'ils se trouvent directement exposés à la vigilance du personnel.

L'inversion ponctuelle des rapports de force apparaît dans un mouvement plus large de « jeux » relatifs à une conquête de l'espace. Ces « jeux » peuvent prendre plusieurs formes (course-poursuite, yoyos qui passent de cellule en cellule, pieds de nez envoyés aux surveillants…) et répondent, selon nous, à deux finalités distinctes. Tout d'abord, il s'agit, toujours dans la continuité de James Scott, ou d'Erving Goffman et de son concept d'adaptation secondaire – d'une forme de résistance « infrapolitique des groupes dominés » (Scott, 2009 [1990], 19). Les jeux *avec* et *pour* l'espace sont d'abord des manifestations de contestation et de contournement des règles, visant à obtenir des avantages immédiats dans le quotidien de la détention, avantages qu'une protestation publique ou organisée n'aurait sans doute pas permis d'obtenir. Ensuite, la conquête spatiale peut constituer l'ouverture d'un « chez moi » et d'un « chez nous », soit un effort d'appropriation individuelle ou collective de l'espace. Partant, le détenu peut surjouer la domination dont il est l'objet, afin d'en tirer des avantages secondaires en augmentant ses marges de manœuvre dans « son » espace. Il ne s'agit plus tant alors pour les professionnels de surveiller intensément ou subrepticement que de trouver des ajustements acceptables, dans une relation de donnant-donnant, et, précisément, de savoir « fermer les yeux » (Chauvenet, Benguigui, Orlic, 1994).

« En fait, il ne faut pas que tu fumes normal devant lui [le surveillant]. Mais par exemple, si lui arrive, que tu ne le sais pas, que tu l'entends et que hop, tu caches mais que lui le voit, il se dit qu'au moins, tu as fait quelque chose pour ne pas qu'il le voie. La dernière fois, on a fumé dans la cour. Et là, il est arrivé, on a caché mais il nous a dit "Bon, les gars, je vous ai pisté". Mais ce n'est pas le genre qui va nous mettre des rapports… Il y en a qui t'auraient pisté, ils iraient chercher la cigarette même dans l'égout, s'il le faut. Il y en a un, un surveillant, on l'appelle "le chien". Parce que quand il vient dans ta cellule, il trouve tout le temps tout. Et il fouille, il te la refouille, il te la refouille. Il sent la cigarette à cent mètres. Comme là, il y a deux jours, j'étais en train de fumer un joint dans mon lit et le surveillant est passé et m'a pisté. Je suis parti à la porte, je lui dis "Désolé". Il m'a dit "Yvan, déjà, tu m'as dit désolé, je te remercie, mais je ne vais pas te faire quelque chose. C'est normal, tu es en prison, tu es obligé de fumer, je comprends". Il m'a dit "Moi, je ne fume pas de shit, je suis un fumeur de cigarettes mais ici, parfois, je ne fume pas autant de cigarettes que dehors et déjà, ça me fait un peu chier des fois, alors j'imagine, vous, pendant un an, vous ne pouvez pas fumer". » (Yvan, détenu, EPM « Chartreuse »)

3.1.3 Parloirs

A l'EPM « Agora » comme à l'EPM « Chartreuse », les parloirs sont un lieu d'intense surveillance, dans la mesure où ils représentent un contact majeur entre l'intérieur et l'extérieur. Côté jeunes détenus, les parloirs disposent d'un sas d'entrée et d'un sas de sortie. Dans les faits, le surveillant en charge des parloirs utilise souvent le même. Nous détaillons ici le fonctionnement du parloir au sein de l'EPM « Chartreuse ».

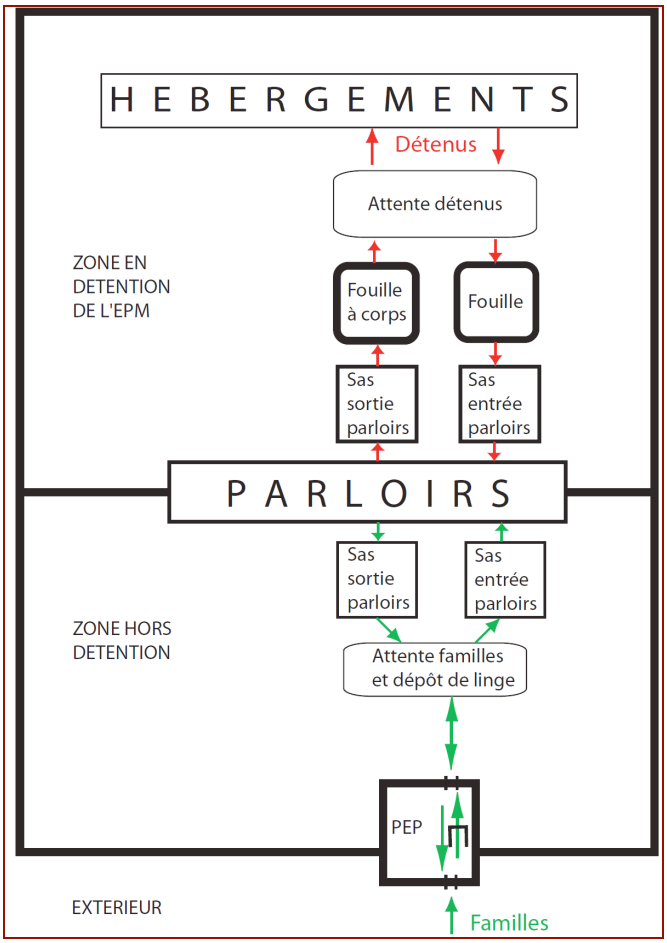
Une petite salle de fouille est installée (fouille par palpation à l'entrée, fouille à corps à la sortie). L'organisation des circulations est assez similaire à ce que l'on voit dans les établissements pour adultes avec bien sûr un double circuit (voir figure *infra*) : un circuit pour les familles, un autre pour les jeunes détenus. Côté familles, il faut d'abord franchir la PEP, où les pièces d'identité sont contrôlées (les documents sont rendus à l'intérieur du sas pour éviter les interversions et le surveillant cherche un signe distinctif si on a affaire à des jumeaux), ainsi que les autorisations d'accès et les réservations de parloirs. Les familles pénètrent dans le sas d'entrée, laissent leur téléphone et autres objets dans les casiers, puis passent le portique de détection tandis que leurs sacs passent aux rayons X. Un surveillant franchit, avec les familles, la deuxième porte du sas d'entrée qui donne sur la cour d'honneur. La porte d'accès au parloir famille est contrôlée à distance depuis le PCI (qui dispose donc d'une caméra sur le côté extérieur de la porte, et d'une caméra sur le côté intérieur). La première pièce contient un comptoir où les familles peuvent laisser un sac de linge qui sera contrôlé ultérieurement par un surveillant (est-ce que le jeune avait bien demandé du linge ? Qu'avait-il dans son paquetage d'arrivant ? Vu que le nombre et le type de vêtements dont un jeune peut disposer à l'EPM sont limités, est-ce qu'un jean ou une paire de baskets en plus n'annoncent pas un possible trafic en détention ? Pour Noël, si le colis contient une bûche, celle-ci est coupée en tranches pour vérifier qu'il n'y a pas de produit prohibé dedans). Le surveillant ouvre la première porte du sas d'entrée dans le parloir. Un deuxième surveillant, celui chargé de la surveillance du parloir, ouvre la deuxième porte depuis la grande salle dans laquelle auront lieu les retrouvailles entre les jeunes détenus et leurs familles.

Pour les jeunes détenus, l'entrée dans le parloir depuis la détention se fait toujours en compagnie d'un surveillant. La porte d'accès au parloir est, elle aussi, ouverte à distance par le PCI. Un petit hall précède la salle de fouille, qui elle-même donne sur un sas. Ce dernier sert de salle d'attente pendant la fouille des autres jeunes détenus. Le même surveillant ouvre le sas et fait entrer les jeunes détenus dans la salle des parloirs. La sortie du parloir se fait par une circulation inverse, avec toutefois les familles qui sont bloquées dans leur sas de sortie pendant la fouille à corps des jeunes détenus. Si on trouve du tabac ou du cannabis, la famille file alors en garde à vue. Il arrive aussi qu'il y ait des échanges de baskets.

La salle des parloirs est relativement grande (un carré de dix mètres par dix mètres environ), très lumineuse vu le nombre de fenêtres. Ces fenêtres donnent toutefois sur la détention, plus précisément sur le chemin qui mène du PCI au pôle socio. Si bien que les jeunes incarcérés peuvent tout à fait voir qui est au parloir, et avec qui, ce qui donne lieu à des

commentaires pas toujours à même de favoriser la paix en détention (« *ta mère, elle est moche* »…). Il n'y a pas de séparation en boxes dans les parloirs, seulement des paravents, ce qui ne permet aucune intimité aux dires du surveillant : « *quand il y a quatre jeunes avec chacun trois visiteurs, ça fait beaucoup. Il faut chuchoter. Et puis quand y a un souci, un conflit, les familles elles se connaissent, donc elles peuvent prendre parti et tout* ». Selon les propos d'un éducateur, cette disposition en parloir multi-familles assure au contraire une ambiance conviviale. La salle du parloir dispose de deux toilettes mixtes. Le surveillant en charge du parloir doit vérifier que le détenu et sa famille n'utilisent pas les mêmes toilettes, ce qui en ferait un lieu d'échange illicite évident. Le même surveillant en charge des parloirs est censé observer que familles et jeunes détenus ne s'échangent pas de choses durant les conversations (Comfort, 2008 ; Ricordeau, 2008).

L'itinéraire « parloirs »



Lors des parloirs, les jeunes incarcérés racontent la faible intimité dont ils jouissent. Le regard et l'écoute des autres familles en présence gênent presqu'autant que la surveillance du personnel.

> « Y a toujours un surveillant qui est sur une table, lui est tout seul mais bon, on le sait qu'il nous écoute. […] Quelque part c'est chiant parce que en plus on se voit tous, on voit la famille de tout le monde. Ça aurait été mieux des box. […] Un peu d'intimité quand même on aimerait.

— *D'accord. Et le fait qu'il écoute les conversations aussi c'est…*
— Bah, en même temps non, ça me dérange pas, ça je m'en fous. J'ai rien à cacher. Qu'est-ce que je veux dire c'est je sais pas, ils sont tout le temps derrière notre cul, ils pourraient nous laisser un petit peu seul. Le faire comme à Valenciennes, faire la ronde…
— *Ouais. Des box fermés et puis ils surveillent…*
— Non, même pas fermés. C'était genre, ça faisait un couloir et puis là, ça faisait des box en fait. Puis là, y avait la porte mais c'était pas fermé en fait. Quand il passait il voyait tout le monde en fait. Puis il faisait des rondes comme ça en fait. Et c'était mieux, franchement c'était plus agréable en fait. Bon même c'était chiant de le voir passer à chaque fois toutes les trente secondes mais bon… au moins il faisait pas chier. Tandis que là, le surveillant on sait très bien qu'il écoute. » (Fabien, détenu, EPM « Chartreuse »)

3.2 Les frontières négociées de la surveillance

En dehors de l'unité, des espaces plus collectifs sont accessibles aux détenus : cour principale de détention, gymnase, pôle socioculturel, pôle médical… Des surveillances fractionnées apparaissent alors entre les différents personnels en place – administration pénitentiaire, Protection judiciaire de la jeunesse, Éducation nationale, ou ministère de la Santé – qui revendiquent chacun une certaine autonomie d'action. Cette autonomie s'organise selon une ligne de tension spécifique qui organise les rapports de distance et de proximité des surveillants aux autres professionnels. Les surveillants sont en effet chargés d'effectuer les mouvements et le contrôle des circulations nécessaires au bon déroulement de telle ou telle activité, tout en étant *maintenus à distance* de l'activité proprement dite, pour préserver la spécificité et les finalités de l'activité en question. Or, ce principe, simple en apparence, cache une complexité pratique qui se décline selon les différents espaces collectifs, et selon les finalités propres de chaque activité.

Pour certains professionnels, la construction et le respect de l'autonomie de chacun passe (ou devrait passer) par une séparation claire et une définition stricte des tâches et des missions – les surveillants gardent, les éducateurs éduquent, les professeurs instruisent, les infirmiers et les médecins soignent – et cette séparation stricte des tâches est d'autant plus revendiquée qu'elle s'appuie sur des exigences de respect du secret professionnel[175]. Mais pour d'autres professionnels, et dans d'autres situations, c'est l'activité elle-même qui doit ou devrait faire l'objet d'une surveillance pénitentiaire, sous peine d'entraver son bon déroulement : le professionnel revendique là une autonomie plus restreinte. En effet, bien que ces deux positions n'apparaissent pas nécessairement antagonistes, elles impliquent que dans la première situation, le professionnel assure lui-même l'ordre et donc la surveillance de l'espace dans lequel il évolue, tandis que dans l'autre, des professeurs ou des éducateurs peuvent déplorer que leurs collègues surveillants ne remplissent pas leur rôle jusqu'au bout, là où, en

[175] Voir le chapitre « Soigner/Instruire », où l'enjeu lié au secret professionnel du personnel soignant sera décliné à la fois sur la base des observations, des entretiens individuels et des analyses en groupe. Comme on l'a vu précédemment, cette question cruciale est, en revanche, très largement absente des termes du débat public.

retour, les surveillants dénoncent des professionnels *dépendants*, incapables de construire une relation d'autorité correcte auprès des détenus. Ces controverses créent un ensemble d'incertitudes pratiques qui ne se réduisent pas à l'organisation formelle de la division du travail, qui consacre le monopole pénitentiaire des pratiques de surveillance.

3.2.1 Pôle socioculturel et éducatif

Au sein de l'EPM « Chartreuse », le pôle socioculturel et éducatif est un lieu privilégié de cristallisation de ces controverses, pour trois types de raison. D'abord, l'architecture particulière du pôle – à l'EPM « Chartreuse » par exemple, les salles de classe à l'étage, le studio musical isolé, les salles de pause communes et les ateliers grillagés – et son appropriation par le personnel pénitentiaire créent une asymétrie dans la répartition et l'intensité de la surveillance dans chaque section. En effet, si, lors du « *dispatching* », on compte une bonne demi-douzaine de surveillants pour l'affectation des jeunes détenus vers les différentes sections du pôle, seuls les couloirs qui jouxtent les salles de cours, au premier étage, font l'objet d'une surveillance à peu près constante, car c'est dans cette section que se trouve l'unique « bureau des surveillants ». Le studio de création musicale, quant à lui, est isolé au fond d'un couloir et souvent géré par le seul éducateur de la PJJ. Celui-ci oscille alors entre une tendance à déplorer cet isolement et une propension contraire à revendiquer une autonomie sur l'activité, signe de la bonne qualité des relations qu'il entretient avec les jeunes. De même, le couloir qui conduit aux ateliers souffre, aux yeux du personnel éducatif, d'une sous-surveillance qui perturbe le contenu même des activités. De fait, le dispositif sociotechnique place les surveillants en position de force :

> Lors d'un atelier mécanique, trois détenus sont dirigés vers le professeur technique en charge de l'activité ; il s'agira pour aujourd'hui, de repeindre des pièces de carrosserie d'un scooter. Le surveillant ferme la grille de l'atelier derrière ces quatre personnes (plus deux chercheurs, aussi enfermés dans l'atelier), et disparaît du couloir de circulation. Le professeur technique – décrit par l'ensemble du personnel de l'EPM, tous corps confondus, comme « un super éducateur » – désire alors se procurer les pièces à repeindre qui se trouvent dans une annexe de l'atelier, de l'autre coté du couloir… soit deux grilles *fermées* plus loin. Après avoir tenté vainement et à multiples reprises d'appeler le surveillant – seul possesseur des clefs – l'éducateur commence à s'énerver et tente de forcer la serrure d'un placard afin de se procurer des outils. Les jeunes sont mis à contribution, et chacun rivalise de compétences : le professeur technique emploie plutôt la manière forte là où l'un des jeunes peut déployer des techniques à la fois plus silencieuses et plus efficaces. Ils forcent un premier placard, y trouvent un tournevis et un marteau et cassent bruyamment la serrure de l'armoire convoitée. Arrive enfin le surveillant qui permet à l'éducateur – et à lui seul – d'aller chercher les pièces dans l'annexe. Le surveillant repart aussitôt, sinon au premier étage dans le bureau des surveillants, du moins hors-champ du couloir qu'il est censé surveiller. Après quelques minutes de latence au sein de l'atelier, l'éducateur décide de déplacer le travail de peinture dans l'annexe afin de ne pas respirer les vapeurs toxiques. Nouvel appel au surveillant. Sans réponse. Plus de trente minutes se sont écoulées avant que la grille ne s'ouvre une seconde fois et que le groupe puisse traverser le couloir. Pendant ces longues minutes de latence, l'éducateur nous évoquait avec virulence l'absurdité du système de surveillance, et l'entrave que représente le dispositif sécuritaire au bon déroulement des activités éducatives. Au final, sur les deux heures imparties à l'activité, plus d'une heure et quart aura été passée à tenter

d'appeler le surveillant. Entre-temps, le professeur technique nous avouera ce que nous avions déjà constaté : la faillite de l'activité ; c'est désabusé qu'il laissera, dans les dernières minutes, les jeunes bomber de peinture les murs de l'annexe, avant de se reprendre et de les faire nettoyer les dégâts. « De toute façon, M. [lieutenant pénitentiaire de la sécurité de l'établissement], il déteste cet atelier ; du coup, ils [les surveillants] foutent rien pour que ça se passe bien. T'imagine quand même, on a du super matos, on peut faire des trucs chouettes, les gamins sont motivés, mais ils mettent tout par terre, juste parce qu'ils ne font pas leur boulot. Pourquoi ils sont pas là, à surveiller ? » ; « Des fois j'en ai marre de leur bordel », conclura t-il, à propos des surveillants. (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Le second élément structurant la question de la surveillance au pôle socioéducatif rejoint un trait caractéristique de tout dispositif sécuritaire en prison : la nécessité d'éviter tout mouvement collectif[176]. Or, à l'EPM « Chartreuse », avant quelques transformations radicales de l'organisation et du planning du pôle socioéducatif, une pause d'un quart d'heure séparait les deux cours de la matinée, pause durant laquelle un nombre significatif de jeunes étaient regroupés dans un même espace : « la salle de pause » – devenue depuis une salle d'activités socioculturelles et artistiques. Lors de l'entretien collectif mené avec quinze professionnels de l'EPM, Nicole, surveillante à l'EPM, relate une « mini-émeute » qu'ont dû affronter cinq surveillants pour trente-cinq détenus en l'absence des autres professionnels (enseignants et éducateurs). Son récit est significatif de la manière dont les surveillants considèrent le « projet EPM » : l'interdisciplinarité et le partenariat devraient faire que l'ensemble des « adultes » prennent part aux tâches de surveillance.

« Il y avait que l'AP qui encadrait les troupes et un jour… le problème des pauses, on l'avait déjà soulevé avant… ça s'est déclenché. Tous les détenus, on les mettait en pause, on a 2 salles au rez-de-chaussée, on avait 35 détenus et on était 5 au niveau surveillance. Ça s'est bien géré dans le sens où ça a été gentil, y a aucun coup qui est parti d'un côté comme de l'autre, donc c'était de la bousculade : je te pousse et te repousse. […] Il a fallu maîtriser, il a fallu empêcher les portes, ça courait dans tous les sens, ça aurait pu dégénérer […]. Je suis désolée, c'est pas parce que je suis en tenue que je dois prendre une patate dans la tronche… Je veux dire : un éducateur comme un prof, on aurait eu plus de personnes adultes, cela aurait été plus que suffisant… ça n'aurait même pas dégénéré si il y avait eu plus d'adultes… Donc moi, j'étais venu à l'EPM parce qu'on m'avait promis un partenariat et en fait, j'ai vécu un petit événement à l'EPM, on s'est retrouvé tout seul avant, pendant et après. Donc, en fait je suis venu à l'EPM, mais c'est le même système qu'en maison d'arrêt traditionnelle. » (Nicole, surveillante, EPM « Chartreuse », extrait tiré de l'analyse en groupe).

Le troisième élément structurant la problématique de la surveillance au pôle socioéducatif concerne les salles, de cours ou d'activités. Pour une majorité d'éducateurs[177], il paraît inconcevable de mener une activité sans la présence d'un surveillant dans la salle. Pour les professeurs de l'Éducation nationale au contraire, la présence d'un surveillant au sein des classes serait totalement incongrue. Cependant, la surveillance intensive du couloir (censée éviter les entrées et sorties intempestive des salles de cours) reste, selon eux, primordiale. Le premier surveillant en charge du pôle socioéducatif exprime cette tension entre le

176 A. Chauvenet et al., La violence carcérale..., op. cit, p. 19.

177 A notre connaissance, seul un éducateur de l'EPM concerné, repéré par ailleurs comme « un bon » par sa hiérarchie, revendique et assume le fait d'assumer sans surveillance pénitentiaire son activité socioculturelle.

regroupement des jeunes pendant les temps de pause et la suspension de la surveillance pénitentiaire lorsqu'ils sont en salle de cours : « c'est là qu'on leur demande le plus de choses qui ne leur plaisent pas […] Ils sont en groupe et sans surveillance de surveillants. Ils sont avec des personnes de l'Éducation nationale qui ont un rôle moins disciplinaire, mais enfin qui ont un autre rôle ».

Après deux années de « *cafouillages* » et « *d'incidents* » au pôle socioéducatif[178] – durant lesquels les professeurs reprochaient aux surveillants de ne pas contrôler le couloir assez intensément et les surveillants critiquaient l'incapacité des enseignants à tenir leur classe et à empêcher les sorties abusives – un compromis, assez surprenant pour l'observateur extérieur, a été trouvé entre l'EDUCATION NATIONALE et l'Administration pénitentiaire : désormais, les professeurs et les « élèves » seront enfermés, durant toute la séance, dans les salles de cours. Cette option permet notamment de concentrer sur une période très courte la possibilité pour les jeunes de se rassembler au moment de l'ouverture des portes. Toutes les classes sont ouvertes en même temps lors des changements de classe ou à la fin de la période de cours. Durant les périodes « barricadées » en salles, une poignée de détenus – rarement plus de quatre – se retrouvent face au seul enseignant.

> Lors d'une séance les jeunes refusent de travailler ; un détenu écrit au tableau : « *On aime pas ton cours !* » et dessine une cigarette ; un autre détenu fouille le sac de l'enseignante, sinon complètement désemparée du moins en grande difficulté. S'ensuit une course poursuite autour des tables entre celle-ci et le détenu. Un autre jeune écrit « *Suce ma bite* » sur un mur. Les cartons subtilisés dans le sac de l'enseignante sont déchirés et distribués entre les détenus. Ceux-ci expliquent ouvertement qu'ils pourront rouler des « joints » avec. L'enseignante menace d'appuyer sur l'alarme, note les noms de ceux qui ont empoché les morceaux de cartons en affirmant fournir la liste à l'AP. Le calme ne revient que lorsque l'enseignante sort de la classe, le papier avec les noms à la main, faisant mine de mettre ses menaces à exécution. Autrement dit, et bien que par ailleurs les enseignants nous diront que globalement, le nouveau régime « portes fermées » du pôle socioéducatif a diminué les problèmes de discipline en classe, la frontière entre les deux espaces (le couloir, la salle de classe) n'assure pas l'herméticité des formes d'autorité et d'autonomie des professionnels ; l'enseignante se considérant dans l'obligation de menacer d'en référer aux surveillants, soit de pallier par la « délation » l'absence dans la salle de cours d'une surveillance pénitentiaire. (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

3.2.2 Pôle médical

La tension entre surveillance pénitentiaire des espaces de circulation et mise à distance, désirée ou forcée, des activités proprement dites, trouve une illustration idéal-typique au sein de l'UCSA. Tout d'abord, l'UCSA, d'un point de vue matériel, est un bâtiment « à part », clairement identifié et distinct des autres bâtiments, à l'EPM « Chartreuse » comme à l'EPM « Agora ». « Il y a nous et le reste de la détention », nous expliquera la cadre santé de l'EPM

[178] Nous reviendrons plus en détail sur ces deux années dans le chapitre « instruire/soigner », et montrerons que ces conflits de surveillance soulèvent plus largement la question de « l'autorité problématique » des enseignants vis-à-vis des élèves.

« Chartreuse ». Certes, comme nous aurons l'occasion de le détailler, cette représentation ne tire pas seulement son origine dans des ancrages spatiaux mais aussi dans des statuts et des identités professionnelles différentes (voir le chapitre « soigner/instruire ») ; plus encore ces ancrages spatiaux *témoignent de* et *matérialisent* ces distinctions professionnelles. Ensuite, si l'UCSA est dépendante des surveillants pour rencontrer des jeunes (la règle étant, rappelons-le : pas de circulation de détenus sans accompagnement pénitentiaire), les salles de consultation – de la psychologue, de l'infirmer, du médecin généraliste, du psychiatre – doivent impérativement être des lieux où la surveillance pénitentiaire est « suspendue », cette « suspension » étant présentée comme une condition nécessaire – mais pas forcément suffisante – au respect du secret médical. La porte de la salle de consultation constitue ainsi une frontière matérielle et symbolique entre deux espaces (le couloir de circulation d'un côté, la salle de consultation de l'autre) où chaque professionnel est « maître chez soi », l'un assurant le mouvement et la surveillance, l'autre les pratiques de soin.

> « De toute façon, prise en charge thérapeutique, il ne faut pas se leurrer. Vu que les jeunes sont en unité, les surveillants et les éducateurs sont bien au courant que le jeune vient trois fois par jour pour un traitement à l'UCSA. Dans les feuilles de mouvement, tous les matins, une suite de mouvements est établie pour que les surveillants aient la feuille avec "Tel jeune a un traitement matin, midi et soir". Donc ça, forcément, ils le savent. Qui est pris en charge par un traitement, ça, ils peuvent le savoir mais après, quel traitement, ça, ils n'ont pas à le savoir.
> — *Et par exemple la présence d'un surveillant ici, ça ne remet pas en cause…*
> — Non. Il reste dans le couloir, en fait. Quand on est en entretien, la porte est fermée. Et il y a le respect. Parce que le surveillant sait très bien qu'il n'entrera pas pendant l'entretien. Il reste à la porte. Pour les traitements, le surveillant dépose le jeune, il vient pour le traitement et le surveillant n'est pas derrière lui en train de regarder ce qu'il prend comme traitement. » (Jean-Claude, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Si, dans cet extrait d'entretien, la répartition des tâches et des espaces semble fonctionner à peu près correctement, il ne faut cependant pas sous-estimer les problèmes induits par la dépendance de l'UCSA vis-à-vis des mouvements et du régime de surveillance rapprochée. Tout d'abord, le seul fait de « savoir qu'un jeune va à l'UCSA » n'est pas anodin. Ce jeune est – dans les esprits des professionnels et des autres jeunes en détention – toujours susceptible d'être un « fou », un « cas psy ». Surtout, l'accompagnement des jeunes à l'UCSA n'est en rien automatique, et peut s'avérer secondaire dans la hiérarchie des tâches à effectuer par les surveillants. La rationalisation des tâches de surveillance et des mouvements est donc symptomatique des rapports de force entre institutions… témoignant du fait que l'autonomie spatiale dont dispose l'UCSA a aussi son revers de médaille :

> « Il y a des fois où j'ai un petit peu l'impression qu'on est la dernière roue du chariot. Comme là, je vois qu'il n'y a pas de surveillant pour l'UCSA, et on ne peut accueillir le jeune que s'il y a un surveillant. C'est la sécurité : les jeunes n'ont pas le droit de venir seuls ici. Des fois, on demande pour un entretien et c'est assez difficile. On patiente, on patiente. On nous pose aussi des difficultés un petit peu pour tout ce qui est extractions médicales, donc c'est un peu difficile, on me les annule parfois, parce qu'il n'y a pas de surveillant disponible. » (Cadre santé, EPM « Chartreuse »).

Malgré ces difficultés, le bâtiment médical reste une source de protection de l'autonomie du personnel soignant. A contrario, dès lors que les professionnels cherchent à pratiquer des

soins hors UCSA, dans d'autres espaces de la détention, cette autonomie est remise en question, et ce *directement à travers les questions de surveillance.* Ainsi, la psychologue UCSA explique clairement comment les enjeux de surveillance pèsent directement sur l'activité elle-même : pour protéger l'intimité du soin, le professionnel soignant doit accepter d'aménager le dispositif de soin lui-même pour négocier la suspension, totale ou partielle, de la surveillance pénitentiaire ; ces conquêtes restent par ailleurs toujours temporaires.

> « On va essayer de mettre en place à très court terme un atelier à médiation théâtrale et un autre atelier qui s'appellera socio-esthétique, en tout cas autour du corps… Avec des temps différenciés garçons et filles.
> — *Parce que ça parait compliqué ou...*
> — Rien que de voir ici, dans les mouvements, dès que des jeunes se rencontrent de sexe opposé, de voir tout ce que ça suscite. Nous notre idée c'est quand même d'essayer de garder à distance le personnel de l'administration pénitentiaire. […] Par exemple j'essaye aussi de rencontrer les familles assez régulièrement. Pas pour tous les jeunes, c'est en fonction aussi de leur histoire, de leur problématique, pour les jeunes qui le souhaitent. On est en train de le faire et j'ai de grosses, grosses difficultés à garder l'administration pénitentiaire à distance, à préserver la confidentialité de mes rencontres. Ça commence seulement là, au bout de quelques mois à pouvoir se faire. Je pense que j'ai du aussi un peu faire mes preuves : il a fallu six rencontres pour qu'on commence à me laisser dans une petite pièce, un surveillant de l'autre côté de la porte. Mais avant il était présent dans la même pièce.
> — *OK. Ce qui j'imagine va un peu à l'encontre de...*
> — Ben déjà de ma déontologie. J'ai dû accepter de passer outre ça. Bon, j'ai réussi à avoir les grands parloirs donc c'est vrai que se sont des grandes pièces. Donc on m'installe d'un côté, on met le surveillant à l'autre bout qui fait mine de s'occuper mais ceci dit il reste présent avec tout ce que ça suscite aussi de part et d'autre. […] Pour le théâtre, avant mon arrivée, c'était co-animé par une infirmière-psy et puis la psychologue qui travaillait ici avant, et elles avaient réussi à réunir ces jeunes sans présence de l'administration pénitentiaire. Nous ce sera notre demande en tout cas, en espérant que ça soit accepté. Et que pour le coup, ça puisse prendre tout son sens en tant qu'activité thérapeutique. […] De mon côté ça sera aussi une condition non négociable que de se retrouver pas dans la même pièce en tout cas avec quelqu'un de l'administration pénitentiaire. » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

> « Quand ils arrivent ici, on leur explique qu'ici, c'est un milieu hospitalier. Ici, ce n'est pas la prison, c'est l'hôpital. Ce petit couloir, c'est l'hôpital. » (Alain, infirmier UCSA, EPM « Chartreuse »).

A cet égard, la position de la psychologue PJJ de l'établissement, affiliée comme son nom l'indique à la PJJ et non à l'UCSA[179], éclaire en contre-jour les dimensions spatiales de la lutte pour l'autonomie professionnelle :

> Quand on avait pas envisagé le poste de la psychologue PJJ, on a pas envisagé son bureau. Les conditions de travail…
> — *Humm…*
> — C'est-à-dire qu'au départ mon bureau on l'a mis au niveau du parloir. On s'est dit : « tiens, là, y'a un bureau ». En légitimant, en me disant : « ben attends, tu seras plus proche des familles, tu pourrais les voir quand ils viennent au parloir etc. ». Mais en fait tu te rends compte que les familles qui viennent voir les jeunes ici n'ont pas du tout envie de voir un psychologue. Voilà, ça fait, je pense, des années pour qu'effectivement à un moment donné

[179] Nous détaillerons le positionnement par distinction avec la psychologue UCSA dans le chapitre « soigner/instruire ».

on arrive à une situation comme ça qu'ils doivent être suivis des psychologues. Ils en ont vu en milieu ouvert. Ils sont pas dans cette démarche à un moment donné d'aller voir un psychologue volontairement. Ça c'est évident. Et en même temps, ce bureau au niveau du parloir est hors détention. Donc je ne pas voir les jeunes en entretien. Donc ce bureau ne me servait que de bureau d'appoint pour pouvoir passer un coup de téléphone et faire un compte rendu ou ce genre de chose sur l'ordinateur et c'est tout. Donc j'allais moi au niveau du socio, je prenais une salle de classe parce qu'il y avait pas de bureau, y a avait pas de bureau d'audience, pour faire les entretiens avec les jeunes. Ce qui est pas sans poser problème non plus en termes de représentations, en termes d'identification d'un lieu pour le jeune. A mon sens, il faut une place, un bureau repéré, définit, identifié où le jeune sait, bon voilà, que la psychologue PJJ c'est à tel endroit et si il veut il en fait la demande ou il vient effectivement me voir. Et pour l'instant c'est point d'interrogation. Donc j'ai réussi à avoir ce bureau ici à partir de la mi-juillet. Je me suis dit : « C'est bien parce que c'est un bureau qui est entre la partie détention et la partie hors détention. Enfin hors détention et détention. Et qu'à un moment donné tu te dis : « Bon ben, non seulement un, je peux voir les jeunes en entretien, je peux être joignable. Donc mes collègues psychologues à l'extérieur peuvent m'appeler ». Quand un jeune sort pour me dire… Voilà, j'ai effectivement vu le jeune qui sort détention, voilà comment les choses se passent etc. Parce que même pour me joindre quand je suis en détention c'est impossible. Puisqu'on n'a pas de téléphone. On peut pas être joignable directement. Tu vois, donc c'est compliqué aussi pour le travail avec les partenaires extérieurs.

— *Bien sûr.*

— Donc là, la particularité, c'est que j'ai un téléphone, un ordinateur et que je pouvais recevoir des jeunes en entretien. Seulement depuis début septembre, c'est qui a de compliqué c'est que manque de personnel au niveau de l'administration pénitentiaire. Donc pas forcément de surveillance disponible pour m'amener les jeunes ici. Ça crée un mouvement de me l'amener. Et puis quand après on… y a effectivement le surveillant qui était disponible pour me l'amener, le directeur de l'établissement, Monsieur (...) a expliqué que pour des questions de sécurité, puisqu'ils ont également remodifié le greffe. Tu vois qu'y a un bureau de coordination maintenant au niveau du bâtiment administratif donc le greffe peut aussi être amené à notifier des documents, enfin des choses des jeunes.

— *D'accord.*

— Donc y a pas toujours un surveillant dans le bâtiment. Donc pour des questions de sécurité, ils ont demandé au surveillant qui m'a amené le jeune de rester dans le bureau du greffe. Qui est pas sans difficulté, tu te doutes bien. Un entretien, c'est ¾ d'heure, une heure. Donc ça nécessitait pour le surveillant de devoir rester pratiquement… Peut-être pas devant la porte mais en tout cas dans l'établissement, enfin en tout cas dans cette partie là. Pendant ¾ d'heure une heure il va être bloqué de ne rien pouvoir faire d'autre. Donc y a eu des moments où ils étaient dans le refus parce que ils n'étaient pas disponibles en fait, tout simplement.

— *D'accord.*

— Pas de surveillant disponible ou pas la possibilité de me les amener. Et puis parce que effectivement ça nécessitait de booker quelqu'un pendant une heure.

— *D'accord.*

— Donc là, on est en train de revoir, on réfléchit. On nous dit qu'on essaye de faire bouger les choses pour que je puisse avoir un bureau au niveau du socio. Donc ça serait encore une fois, rechanger de bureau. Alors qu'il serait beaucoup plus simple d'embaucher des surveillants mais bon. (…) Donc moi j'avais essayé de combler le problème en disant : « Je porte le badge, enfin, l'alarme portative sur moi et dès que j'ai un souci, si j'ai un souci, j'appelle, j'appui sur le bip ». Mais on m'a répondu : « Le temps que les personnes réagissent, qu'ils viennent et out, t'es quand même dans un lieu un peu à part, de la détention donc ça risquerait d'être long ». C'est pas suffisant. Bon. En même temps je me dis : « Si t'as une porte, deux portes, j'ai pas d'alarme sur moi, je vois un jeune en entretien, bon. Est-ce que si y avait un surveillant de l'autre côté ça serait plus… je sais pas. Est-ce que ça serait plus judicieux ou pas, est-ce que on percevrait tout de suite qu'il se passe quelque chose, je sais pas. Je sais pas, c'est une question, j'en sais rien. Faudrait faire l'expérience une fois, simuler

une agression et voir la réactivité du surveillant de l'autre côté de la porte, voir si ça marche. (Joséphine, psychologue PJJ, EPM « Chartreuse »)

4/ Le cahier électronique de liaison et ses usages

Nous avons déjà souligné, à différentes reprises, dans le cas du QM, l'importance de l'observation et de la catégorisation des détenus, notamment dans le processus de construction des trajectoires de détention. Par rapport au quartier mineur, l'une des particularités des EPM, cependant, est d'insister sur l'importance de la traçabilité de ces observations, à travers un outil censé être partagé par l'ensemble du personnel de l'EPM : le cahier électronique de liaison (CEL), outil pénitentiaire créé à l'origine par trois surveillants de la DISP de Lille et initié pour la première fois à la maison d'arrêt d'Amiens[180]. L'administration pénitentiaire cherche aujourd'hui à en généraliser l'usage en détention, arguant du fait que sa mise en œuvre participe de la mise en conformité des prisons françaises avec les préconisations formulées dans les Règles pénitentiaires européennes ou RPE (telles qu'édictées par le Conseil de l'Europe et ratifiées par la France), notamment en matière d'individualisation de la prise en charge des personnes détenues.

Posons d'emblée ici que le CEL n'est qu'un élément parmi d'autres des pratiques de surveillance et d'observation des personnes détenues et de la détention, comme la surveillance humaine et technologique des mouvements et des circulations, les fouilles des détenus et de leurs cellules, ou encore les écoutes téléphoniques, dont on peut donner un aperçu ici :

« On a un autre logiciel qui se trouve de l'autre côté là-bas, qui enregistre les communications, qui nous dit le temps qu'il a passé, le nombre de coups de téléphone qu'il a passé, qui référencie tout. On peut même écouter les conversations, sachant que c'est une obligation d'enregistrer. C'est une obligation d'écouter les détenus. Donc y a un premier surveillant, dès qu'y a des détenus qui discutent, qui a la possibilité d'arrêter une conversation si par exemple ça parle drogue ou si ça parle étranger, chose qu'on n'a pas le droit. C'est de 17h à 19h je crois, les coups de téléphone.
— *Ouais mais y en a plein en même temps… ?*
— Y en a plein en même temps. Donc on ne peut pas tout écouter bien sûr, donc c'est pour ça que c'est enregistré, donc on peut écouter une conversation. On peut aller d'une conversation à l'autre. Sachant qu'y a des personnes qu'on va plus faire attention que d'autres, c'est pareil ; ça dépend aussi du juge. Le juge des fois, nous demande de faire des écoutes particulières. Ça dépend de l'état du gamin, c'est-à-dire, si par exemple l'éducateur, le binôme nous dit "Attention, il commence à…il a peut être des mauvaises idées, se suicider ou autre". Ben voilà, on va peut-être faire attention plus à lui au niveau des écoutes téléphoniques. Ou des personnes plus fragiles. On sait que c'est la copine et que ça marche pas très bien, pour anticiper les choses, voilà, ça sert à ça.
— *D'accord. Et les jeunes sont au courant de ça ?*
— Les jeunes sont au courant.
— *D'accord.*

[180] Ainsi, si la traçabilité n'est pas totalement absente au QM, au travers, notamment, des synthèses comportementales des surveillants et des dossiers socio-éducatifs tenus par les éducateurs de la PJJ.

— Ah ils le savent et y a aucun problème. Pis de toute façon, je dirais, c'est déjà arrivé, enfin moi personnellement d'arrêter des conversations. Je vais vous donner un exemple très simple : y en a avait un qui en fin de compte, parlait très bien français, les parents parlaient très bien français, mais à des moments, pour certains sujets, parlaient arabes. Donc on a fait appeler en disant « Attention, qu'ils parlent bien français. » Donc le jeune disait « Oui, oui », la maman disait « Oui, oui pas de problème. » Pof ça repartait, mais c'est des sujets très particuliers on va dire, que ça repartait en arabe. A un moment, au bout de la troisième avertissement, ben on a coupé la conversation, on a dit au jeune « Bon, ben écoute tu vois c'est comme ça que ça se passera. » Donc bien sûr qu'il est au courant puisqu'il le sait, et en réel il est averti. Ca nous est déjà arrivé de réécouter une conversation, notamment par rapport à un problème de drogue qui est arrivé par le parloir. » (Fernand, premier surveillant, EPM « Chartreuse »)

Nous nous cantonnerons cependant ici à l'examen du CEL, tant il est apparu comme un enjeu crucial de positionnement et de distinction entre professionnels. Lors du séminaire DAP du 10 avril 2009, consacré à la mise en œuvre des RPE, Jean-Simon Merandat, chef de la mission RPE/DAP, présente les grandes caractéristiques du CEL :

« Le CEL consiste en une application informatique. Il s'agit d'un livret électronique de suivi du parcours d'exécution de chaque personne détenue. (…) Il contient trois grands processus : l'observation et la prise en charge partenariale de la personne détenue ; le suivi général de la vie carcérale des personnes détenues ; l'observation générale de la détention. Il répond à trois objectifs majeurs : la mutualisation des informations avec l'alimentation et le partage des informations en temps réel par l'ensemble des acteurs pluridisciplinaires ; la dématérialisation des procédures ; la traçabilité des informations grâce à l'outil informatique. L'évolution a d'ores et déjà abouti à des résultats concrets sur le terrain, tant dans l'amélioration de la prise en charge partenariale de la personne détenue qu'en terme de rationalisation et de professionnalisation du travail des agents » (DAP, 2009).

Antoine Danel, directeur adjoint de la maison d'arrêt de Douai, poursuit :

« Le CEL répond effectivement à l'objectif de placer la personne détenue au cœur des pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs intervenant dans le milieu pénitentiaire. Il doit permettre une prise en charge multiple et cohérente du détenu dès les premiers jours de l'incarcération. Lors de la phase d'accueil, en effet, les personnels pénitentiaires et partenaires sont invités à renseigner un certain nombre d'items simples (premiers besoins urgents déclarés ou constatés chez le détenu ; évaluation de la vulnérabilité ou des différents risques, liés à la situation familiale, de santé, etc., de l'individu avant l'incarcération). Dans un deuxième temps, les personnes et services intervenant peuvent préciser des éléments relatifs aux entretiens individuels menés lors de la phase d'accueil. Il s'agit de la véritable entrée dans la phase d'écoute et d'observation du détenu, qui permettra ensuite de suivre au quotidien les grands événements de la détention. Au moment de la détention, chaque membre du personnel pourra ainsi saisir des observations ponctuelles (positives ou négatives) qui lui paraissent importantes eu égard à la prise en charge du détenu. Les observations seront consultables par l'ensemble des professionnels. Elles facilitent la prise en charge du détenu en bâtiment, la construction d'un projet de sortie, la construction d'un programme de soins, etc. La seconde fonctionnalité essentielle de l'outil consiste en le suivi des requêtes des détenus. Le suivi garantit en effet une prise en charge réelle sans délais excessifs de réponses aux demandes des détenus. La fonctionnalité hausse le niveau d'exigence des pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs concernés. Un détenu adresse une demande, saisie par le service des requêtes, qui délivre immédiatement un accusé de réception à la personne. Dans une seconde phase, le service identifié comme compétent répond à la requête. Il est essentiel de noter que l'outil technique ne permet pas de valider une réponse sans entrer une motivation dans la case correspondante. Lorsque l'opération informatique est réalisée, le service notifie au détenu la réponse à la requête. L'opération s'effectue en moins de 48 heures. Le respect des délais est primordial. Il permet d'atténuer le sentiment de frustration

chez le détenu et, au-delà, d'améliorer les relations entre personnes incarcérées et personnels intervenants. Enfin, dans une troisième étape, une évaluation pluridisciplinaire du détenu est menée, qui détermine l'orientation en détention de la personne incarcérée. » (DAP, 2009)

Au-delà de cette présentation formelle, une analyse précise de la manière dont sont consignées les observations au sein des EPM par les différents professionnels qui y interviennent nous permettra de mettre au jour les représentations professionnellement différenciées des jeunes détenus qui sous-tendent ces pratiques d'écriture. Le CEL occupe en effet une place centrale en tant que dispositif de partage des informations comportementales sur les jeunes détenus, entre les différents professionnels qui interviennent à l'EPM « Agora ». Si nous verrons que ses usages (et ses non-usages) répondent à des logiques plus complexes qu'il n'y paraît à première vue, le CEL est néanmoins un moyen de rendre visible, pour l'ensemble des membres de la détention, et notamment pour la hiérarchie, des événements qui agitent le quotidien des détenus.

Ainsi une surveillante du quartier arrivants souligne l'importance de « *noter toutes ces petites choses qui peuvent paraître anodines pour que le collègue dise "ha bah tiens, il y a eu une évolution, il y a eu une régression du jeune", ou tout ce qui peut faire dire "ha bah tiens ce jeune ça va pas, ou tel signe fait paraître que ça va pas"* ». Il est ainsi fréquent que les personnels pénitentiaires (plus rarement les autres catégories du personnel de l'EPM « Agora ») viennent en commission pluridisciplinaire unique (CPU), où sont discutées les situations des jeunes et décidées d'éventuelles affectations en unités, après avoir imprimé les observations concernant les jeunes dont il était prévu de parler. De plus, une fonctionnalité du logiciel permet d'imprimer l'ensemble des renseignements contenus sur un détenu, pour l'envoyer au futur établissement pénitentiaire de celui-ci en cas de transfert, ou pour le juge d'application des peines en cas de décision à prendre pour une permission de sortie, un projet d'aménagement de peine, etc. Dans un premier temps, nous détaillerons les usages et les non-usages du CEL par les différents membres du personnel. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'objectiver en détail ce que dit le CEL de la représentation pénitentiaire des détenus en EPM. Dans un troisième temps, nous montrerons que la hiérarchie pénitentiaire peut aussi utiliser le CEL comme un outil de contrôle et de formation des agents pénitentiaires.

4.1 Usages et non-usages du CEL

Le premier élément concerne l'usage différencié du logiciel par les divers membres du personnel. Ainsi un surveillant, présent à l'EPM « Agora » depuis l'ouverture, nous expliquait, tandis que nous regardions le dossier d'un jeune pour lequel aucune observation n'avait été inscrite entre le 6 et le 19 janvier, que « *pas mal de collègues ne sont pas très familiers avec cet outil* ». De plus, une éducatrice, présente lors de la discussion, ajoutait qu'« *il y a une controverse autour du CEL : qu'est-ce qu'on met dedans, etc., par qui est-il lu ? Enfin pas mal d'éducateurs sont un peu septiques sur l'objet en lui-même… »*. Les éducateurs mettent en avant divers arguments pour justifier ce non-usage quasiment généralisé du CEL par le personnel de la PJJ. Le premier est celui d'une différenciation des rôles du surveillant et de l'éducateur et, combinée à la nécessité d'un

« devoir de réserve » – qui relève ici davantage d'une déontologie pratique que d'un élément prescrit ou codifié légalement –, d'une différenciation des espaces de circulation de l'information :

> « Si tu veux, la pénitentiaire pour eux en fait faudrait qu'on rende tout notre travail visible, moi je suis pas contre au fond, sauf que y'a la prise en charge éducative, il faut préserver la vie privée des gens, notamment des mineurs. Donc le CEL… non quoi… moi je suis sur la transparence de mon travail vis à vis de ma hiérarchie parce que je le dois, voilà je travaille pour un service, je travaille pas en solo. Après avec mes collègues de la pénitentiaire je donne les éléments nécessaires sur des points particuliers qui peuvent jouer sur la prise en charge collective en détention, donc toute information utile pour le travail du binôme, ou du surveillant avec le mineur ou le groupe. Mais ça ça va à l'oral, je veux dire le CEL non… » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Ce « devoir de réserve » prend une forme radicalisée lorsqu'il s'agit pour le personnel soignant de se demander s'il faut ou pas écrire dans le CEL. Se matérialise ainsi une controverse autour de l'usage de l'objet, opposant la position qui consiste à accepter d'écrire des « *éléments factuels* » (par exemple en terme de délivrance des certificats d'aptitude au sport) et celle qui consiste à refuser d'y écrire quoi que ce soit. Une idée défendue par Paul, infirmer à l'EPM « Chartreuse », qui défend par ce biais une extériorité radicalisé de l'UCSA – sur laquelle nous reviendrons plus précisément dans le chapitre « soigner/instruire ». En faisant référence à des anecdotes qui se sont déroulées dans d'autres prisons – les membres des SMPR refusant souvent d'utiliser le CEL aussi dans les prisons pour majeurs –, Paul veut également signifier qu'il n'y a pas, ou qu'il ne devrait pas y avoir de « *spécificité EPM* » dans l'organisation du système de soin. L'extrait montre également qu'il n'y a pas de véritable consensus au sein de l'UCSA sur la question :

> *« Est-ce que tu utilises des outils comme le CEL ?*
> — J'assume pleinement de ne pas le faire. Parce que donc, on a eu une note de service d'un médecin et de plusieurs médecins dont l'un était référent – je crois que c'était du côté de Lyon –, référent en milieu ambulatoire UCSA et qui disait « Il est très dangereux d'écrire sur le CEL. Ce n'est pas notre rôle. On n'a pas à participer au CEL. L'information écrite concernant le suivi des patients ne doit pas être divulguée à l'Administration Pénitentiaire. Ou en tout cas, si vous le faites, vous le faites à vos risques et périls. Sur le plan légal. » Cette note, j'ai essayé de la faire lire à Isabelle [psychologue UCSA], mais bon, elle n'a pas du tout apprécié. Donc moi, je suis très prudent par rapport à ça. Notre cadre, a envie qu'on écrive et les collègues écrivent mais moi, personnellement, je n'écris pas. Et j'assume pleinement de ne pas écrire. Parce que je me dis que le CEL, c'est un outil pénitentiaire. Pour te donner un exemple qui me conforte dans l'idée de ne pas le faire, à V., prison adultes où il y a beaucoup plus de détenus et beaucoup plus d'infirmiers, personne n'écrit dans le CEL. On n'a même pas accès au CEL sur l'ordinateur. Les outils sont bien scindés. C'est outil informatique pénitentiaire, on n'y met jamais les mains ni les pieds, et eux ne viennent jamais sur nos ordinateurs. Si je devais écrire dans le CEL en prison adultes, ça se saurait.
> — *Mais ta cadre santé…*
> — Elle défend d'écrire dedans… Par rapport au secret, elle fait attention de faire respecter le secret, mais elle dit, et elle a raison, que dans le cadre d'une collaboration pénitentiaire, on peut effectivement noter qu'Untel a vu le médecin, ou est suivi.
> — *Un peu le même genre d'infos qu'on donne au juge…*
> — Et en CPU. Ou qu'on donne au juge. Elle dit que ça, on peut le faire par informatique. Moi, je ne le ferai pas. Parce que je dis que c'est un outil pénitentiaire et que je n'ai pas à aller écrire dans les outils pénitentiaires. Moi, je veux bien aller écrire un écrit information "M. le psychiatre a vu Machin tel jour" ou bien leur faire une liste informatique des gens qui ont été

vus par le psychiatre dans la semaine et puis leur envoyer, mais je n'ai pas envie d'écrire dans un logiciel qui appartient à la pénitentiaire. Ce n'est pas mon rôle d'infirmier, je suis désolé. On en discutera avec les avocats ou les juristes mais un jour, si ça va trop loin, on dira "Mais monsieur…". Comme je considère qu'un surveillant ou un éducateur n'a pas à venir écrire quelque chose dans un logiciel de l'hôpital. On ne peut pas nous demander de travailler à la fois de collaborer avec la pénitentiaire et puis de travailler à part et puis en même temps de ne pas se démarquer en allant écrire dans les ordinateurs. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »).

Le second argument, qui découle du premier, est la mise en routine de cette différenciation des espaces de circulation de l'information, les éducateurs estimant, par leur usage quotidien des autres outils qu'ils ont à leur disposition, qu'ils n'ont ni « *le temps* » ni « *le réflexe* » de se servir du CEL. Un éducateur, en particulier, souligne la pertinence de l'outil, mais explique qu'en cas d'information importante à partager (un risque suicidaire, notamment), c'est son collègue de la pénitentiaire se chargera de rédiger une note dans le logiciel :

« Pourquoi je l'utilise pas ? Tout simplement parce que j'ai déjà pas mal d'outils en fait, entre le cahier de déroulement et de consignes et le cahier du jeune, je trouve pas vraiment le temps… c'est vraiment une question de temps et d'habitude quoi, comme j'ai pas commencé et que c'est pas indispensable. Et puis je sais que j'ai mon collègue qui le fait. Quand il se passe quelque chose il le note, donc à la rigueur je sais que y'a deux jours j'étais avec un surveillant il notait sur le CEL on l'a fait ensemble, en fait il me demandait, enfin j'étais présent dans ce qu'il notait, donc on l'a rédigé un peu ensemble, mais c'est lui qui l'a rédigé, sous son nom, et c'est vrai que bon c'est un outil qu'ils utilisent plus eux. » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Le troisième argument est celui des usages qui pourront être faits, par les surveillants, des écrits d'éducateurs sur le CEL. Cette éducatrice inclut dans sa critique une réflexion sur la différenciation des pratiques d'écriture :

« Les questions c'est qui le lit, comment c'est analysé, est-ce que c'est compris par les gens qui le lisent, est-ce que c'est… pris en compte par les gens qui le lisent. Hein c'est lu par la pénitentiaire, eux sont sur de la description, nous sur de l'analyse, je me vois pas écrire 10 lignes alors qu'ils en écrivent 3… enfin j'ai pas la même pratique d'écriture qu'eux… » (Christine, éducatrice, EPM « Agora)

Cette question de la différenciation des pratiques d'écriture s'alimente parfois, dans le discours des éducateurs, d'une critique qui porte sur la qualité des écrits fournis par les surveillants. Ainsi, sous forme d'une boutade qui nous renseignait sur les stratégies de distinction des éducateurs vis-à-vis des surveillants, un éducateur nous expliquait, en présence de son collègue surveillant, qu'« *on n'a pas besoin de savoir qui précisément a écrit pour savoir si c'est un éducateur ou un surveillant qui a fait la note. Si y'a des fautes c'est que c'est un surveillant* [rire] ». Il ajoutait, une heure plus tard, alors que nous revenions avec lui sur cette remarque, que « *malheureusement c'est pas tant une blague que ça… parfois quand tu vas voir le CEL tu hallucines sur les trucs débiles qui sont écrits* ». Si l'on peut douter de de l'association mécanique entre la qualité intrinsèque d'un écrit et sa justesse orthographique et/ou syntaxique, il n'en demeure pas moins que certains éducateurs distinguent ce qui est écrit dans le CEL des « *vrais infos importantes* », ce qui nous permet de passer du (non-)usage du CEL comme pratique d'écriture au (non-)usage du CEL comme pratique de lecture : « *franchement ce qu'il y a écrit, c'est pas que ça*

sert à rien mais souvent c'est inutile. Nan du coup moi pour avoir les vraies infos importantes je lis le cahier de déroulement, ou je vais demander au gradé le matin, quand je le croise quoi… » En témoigne également cette discussion entre une éducatrice et une surveillante, au sein d'une unité de vie :

> Virginie : « Au fait là les nouveaux surveillant, vous leur demandez d'écrire plus dans le CEL ? »
> — Estelle : « Ouais ouais un peu quand même. Y'a une demande… »
> — Virginie : « Ouais bah ça se voit hein… pffff… »
> — *Ils écrivent beaucoup ?*
> — Virginie : « Ha mais grave, c'est dingue, et puis pour rien dire en plus. Franchement déjà que je m'en servais pas trop, mais alors là, des tartines pour rien dire… » (Virginie, éducatrice, et Estelle, surveillante, EPM « Agora »)

Ainsi, certains éducateurs envisagent, à terme, de faire un usage ironique du CEL, pour en rendre visible le caractère souvent « inutile » :

> « Des fois t'as des surveillants quand on lit ce qui est écrit, on se dit "oh là là faut arrêter quoi" (…) Ouais je pourrais plus exactement te donner des exemples d'observation. Mais oui des fois y'a des trucs vraiment débiles quoi. (…) Donc je sais que j'ai un collègue qui (léger rire), enfin qui me disait qu'il va le remplir, qui voulait justement l'utiliser, mais… (silence) en fait avec un côté dérision…
> — *Ha oui ?*
> — En fait le truc c'est qu'il me disait qu'il voulait mettre des tartines, enfin voilà des trucs… ouais pour rien dire quoi. Tu vois pourquoi pas, par exemple "bah aujourd'hui, untel s'est levé, il a pris son petit déjeuner, bon il est parti en cours mais bon il avait un sourire mais peut-être qu'il était préoccupé", enfin des trucs comme ça qui n'apportent rien. » (Samia, éducatrice, EPM « Agora »)

Au contraire, certains éducateurs, minoritaires, considèrent qu'il est important d'investir le CEL pour contrebalancer la perception des détenus que les surveillants exhibent à travers leurs observations. C'est également le point de vue de la hiérarchie de la PJJ, notamment l'un des trois chefs de service : « *Au lieu de rester sur des positions à la con, "moi j'écris pas parce que je suis pas d'accord avec ce qu'il se dit", mais on s'en fout que tu sois d'accord ou pas… Si toi sur une journée tu remarques autre chose sur le jeune, marquez-le, expliquez, ce qui peut contrebalancer la vision pénitentiaire du môme…* ». Même son de cloche du côté du directeur de la PJJ, qui souligne cependant le problème crucial du secret professionnel :

> « Moi je pense que ça peut être aussi un outil qui peut amener la réflexion, je veux dire si un jeune a ce type d'attitude, si nous, nous sommes en capacité de dire "peut-être que ça peut s'expliquer par ci par ça, ou que, c'est plus compliqué de ça", de tempérer un peu les choses, sans nécessairement entrer dans les détails, le problème c'est la crainte de trop dévoiler. » (Hervé, directeur SEEPM, EPM « Agora »).

A l'inverse, Guillaume, éducateur à l'EPM « Chartreuse » oppose à la stratégie de précision défendue par le directeur PJJ de l'EPM « Agora » une stratégie du « *vague* » et du « *global* » :

> « Le CEL, c'est lu aussi par beaucoup de gens donc on peut pas écrire tout et n'importe quoi. Parce que ça peut être lu et interprété n'importe comment aussi.
> — *Tu t'en méfies plus…*
> — Ouais. Je mets souvent des choses très générales et à titre d'information parce que ça concerne tout le monde, mais sur des choses globales. Je vais pas développer… ça va être très succinct sur…
> — *Comme quoi par exemple ? La dernière fois que t'as écrit dans le CEL ?*

— Suite à un entretien avec un jeune qui est aux arrivants, où il faisait état de l'incident qu'il avait eu avec les surveillants, où il était vraiment dans une menace, enfin une projection de réitération d'une éventuelle agression etc. Et y avait une sincérité donc là je… je voulais simplement faire état à titre d'avertissement d'être vigilant. Et je sais plus ce que j'ai mis, il faudrait voir mais c'était une invitation à être vigilant parce que il est dans un possible passage à l'acte et… ça veut pas dire qu'il faut être tout gentil avec lui mais… dans la manière après, les surveillants l'interprètent pas de la même manière mais d'entrer en relation, peut-être pas se la jouer trop bourrin mais tempérer davantage les choses.
— *Et ça peut pas avoir des effets un peu inverse, un peu stigmatisant…*
— Ben justement le souci c'est quoi, ça peut être… disons que selon la personne qui va lire ça, y en a d'autres qui vont dire : "Ben tiens, il est comme ça, on va le pousser à bout, au moins il ira au trou et puis après il sera transféré". Ça c'est la vision du surveillant un peu de base entre guillemets. Y en a. Y en a très peu mais y en a malheureusement. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Cet extrait fait également ressortir un élément tout à fait important : le CEL ne fait pas que restituer des observations en ce sens que les observations modifient en retour les pratiques, et peuvent avoir un effet stigmatisant contre-productif au regard des intentions initiales du premier annotateur. Il faudra revenir sur ce point, mais les différentes positions des éducateurs sur le CEL appellent déjà deux remarques. D'une part, elles nous renseignent, en creux, sur ce qu'est, pour les éducateurs, la définition d'une bonne observation, autrement dit une observation qui analyse et qui replace le comportement du jeune en question dans sa problématique singulière. D'ailleurs, quand les éducateurs notent une observation dans le CEL, ils n'utilisent généralement pas le même « objet » qu'une majorité des surveillants. Une personne qui enregistre une observation a en effet le choix d'utiliser différents objets prédéfinis. Tandis qu'une très large majorité des observations sont écrites, par les surveillants, sous l'objet « comportement d'un détenu », les éducateurs utilisent eux plus souvent les objets « *risque grave constaté* », notamment s'il s'agit d'un potentiel risque suicidaire, « *comportement d'un détenu* » ou « *ambiance générale* » quand il s'agit d'évoquer le comportement d'un jeune dans son groupe de vie, voire « anomalie constatée », quand il s'agit de faire partager une critique de fonctionnement de l'EPM[181], ici concernant les repas. L'observation a ainsi été notée par une éducatrice qui explique ne « *jamais utiliser le CEL* », ni pour y écrire, ni pour le lire :

Objet : Anomalie constatée – (19H48)
Validation le 13/04/2010 à 09:23 par … (Chef de service PJJ)
Rédacteur : …
Détail : Mercredi soir (le 07/04/2010) le jeune qui est en régime végétarien sur notre unité a eu des nuggets au poulet au repas du soir ! (EPM « Agora »[182])

D'autre part, ces positions des éducateurs soulèvent la question de savoir quelle peut être la crédibilité du CEL en tant que traducteur des événements quotidien en détention, à partir du moment où une partie du personnel (et non des moindres) refuse d'investir cet outil. Ainsi, la hiérarchie pénitentiaire, en vue notamment d'une labellisation de conformité du parcours

[181] Au contraire, symbolisant la stabilité de leur position au sein de l'EPM, les objets utilisés par l'Education nationale et l'UCSA sont moins divers. Les professeurs utilisent ainsi l'objet « comportement au pôle scolaire », tandis que les membres du pôle de soin utilisent l'objet « UCSA ».
[182] Les extraits de CEL présentés dans cette section sont reproduits tels quel (même syntaxe, même orthographe).

d'exécution des peines aux RPE, tente de discuter avec la direction de la PJJ pour inciter son personnel à utiliser le CEL : « *C'est indispensable* », affirme ainsi la directrice adjointe de l'EPM « Agora ». Enfin, une fonctionnalité du logiciel permet de noter des observations en « *confidentiel* », celles-ci n'étant alors lues que par sa propre administration. De fait très peu utilisée, cette possibilité montre que le logiciel pourrait servir comme un outil de critique entre administrations :

> *« On peut aussi donner une observation en circuit fermé, c'est-à-dire la donner juste à l'Administration Pénitentiaire ou…*
> — Oui. En confidentiel, ici. Mais ce n'est pas utilisé. Enfin très rarement. Ça a été une ou deux fois fait pour des trucs…
> — *Quand ça a été fait, c'était pour quelles raisons ?*
> — C'était… Pfff… Comment dire ? Ben c'est pour faire passer des messages qui ne doivent être vus que par la hiérarchie.
> — *Du type professionnel, du type critique de la PJJ ou des choses comme ça ?*
> — Plus ou moins, oui. On ne va pas dire ça comme ça, mais voilà (Rires). » (Laurent, chef de détention, EPM « Agora »)

Dans ce cadre, des usages quotidiens du CEL sont faits par les éducateurs, avec une intensité variable selon leur vision du bon partenariat avec l'administration pénitentiaire. Fabrice, éducateur à l'EPM « Chartreuse » nous résume ainsi les trois usages principaux qu'il fait du CEL sur trois usages. Primo, en cas de problème, le CEL permet d'outiller un compte-rendu d'incident ; il permet de « *récupérer des éléments qui permettent de comprendre l'incident* ». Secundo, il permet ensuite s'assurer un suivi quotidien de se qui se passe dans l'unité. Ainsi, les surveillants « marquent toutes les petites bricoles qui se passent dans l'unité, car ils notent tout ». Un rapide examen, chaque matin pour Fabrice, du CEL, permet de savoir tout ce qui s'est passé dans l'unité. Fabrice insiste néanmoins sur le fait que « *on ne marque pas que l'ambiance est bonne* », « *on ne met que les choses pratiques* », autrement dit les éléments qui posent problème dans la vie en détention. Tertio, le CEL permet « *de se couvrir* » : il dédouane de la responsabilité de l'éducateur ou du surveillant en cas de tentative de suicide par exemple, parce que l'agent aura « fait son travail » en signalant un risque éventuel. Il n'est pas resté sans rien faire, il a signalé le risque dans le CEL. Le CEL permet aussi d'instaurer des surveillances spéciales informelles. Le jeune n'est pas formellement sous surveillance spéciale, mais un surveillant préposé au service de nuit accordera davantage d'importance à un jeune en cellule (en vérifiant vraiment qu'il est en vie dans son lit) s'il aura lu quelque chose qui indique que le jeune est dans une situation de détresse particulière.

> « Le surveillant lui-même va signaler donc des fois ça arrive qu'on a un doute par rapport au gamin dans sa cellule après un jugement, il est en pleur, il va pas bien et tout. Et donc tout de suite c'est signalé à l'équipe de nuit et il est en surveillance spéciale. Le suivi comportemental, la même chose, on peut mettre un mot à tout moment qui est consulté régulièrement et il peut basculer en surveillance spéciale.
> — *Tu as une responsabilité particulière en matière de suicide ?*
> — Ben d'un point de vue humain oui, quand même. C'est la priori… enfin je veux dire, y a personne qui rêverait d'arriver au travail et d'apprendre qu'un jeune de son unité ou d'un jeune de l'EPM, soit mort ou ai fait une tentative de suicide, bien sûr.
> — *Et d'un point de vue légal ?*
> — Je sais pas si on peut avoir des… tu parles d'avoir des problèmes en cas de…
> — *Ouais voilà.*

— Ben la responsabilité on l'aura si on a perçu quelque chose et qu'on a rien dit. Ça c'est clair. » (Fatima, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Le CEL est ainsi pris dans une tension entre un objectif général (« *Faire une transversalité entre tous les corps de métiers, les administrations, et que les intervenants qui sont avec les mineurs savent exactement ce qui se dit et ce qu'on travaille* ») et un ensemble d'incertitudes sur les qualités propres de l'outil à assurer une transversalité de qualité (divergences entre les intentions du rédacteur et l'interprétation du lecteur). C'est pour dénouer cette tension, par exemple, que le directeur PJJ de l'EPM « Chartreuse » préconise l'élaboration d'une charte des bonnes pratiques en matière d'usage du CEL :

C'est un outil de communication interne. Je leur ai demandé pour la forme puisqu'au niveau de la pluridisciplinarité, je leur ai demandé voilà, de l'investir. (…) Mais c'est un outil que j'ai du mal à utiliser très régulièrement. Ponctuellement, quand je sais qu'il y a eu un incident, je vais vérifier. Mais tous les jours... Par contre, les pénitentiaires, c'est tous les soirs, ils regardent tout ce qu'il y a eu sur le CEL. Parce que eux ont une responsabilité qui est essentiellement centrée là-dessus, sur la détention et ce qui s'est passé. Donc pour eux, c'est un peu... pas Big Brother mais, ni l'Œil de Moscou, mais c'est de savoir tout ce qui se passe, y compris si ce n'est pas toujours dit de la façon la plus appropriée et qu'il y ait des règlements de compte dedans, comme vous le dites. Mais ça permet de savoir, y compris au travers des règlements de compte [i. e. entre professionnels], la température de la détention. Ce premier usage là était peut-être un peu détourné. Moi, je pense que si on le met en tant que véritable outil de communication entre les uns et les autres, il faut d'abord pour ça qu'on passe par une étape qui me semble intéressante qui a été coincée par l'inspection au mois de mai, je crois quand ils sont venus là. Il faut qu'on ait une charte autour de ce CEL sur comment on l'utilise. J'ai un seul exemple négatif mais il me suffit. C'est que pour la commission disciplinaire, le CEL est sorti et imprimé. Qu'est-ce qui permet de dire que dans ces CEL il n'y ait pas que des témoignages négatifs ? Pour l'instant, on n'a pas cette garantie que ce ne soit pas que réducteur ; même si je demande aux éducateurs, dans le CEL, vous y participer mais c'est bien d'y amener des observations, y compris d'une évolution. (…) et c'est quand même parfois de l'expression synthétique. Moi je pense que ce qui est important, ce n'est pas cet événementiel que l'on jette comme ça dix minutes avant la fin du service et avant de partir, les impressions ou les coups de l'émotion ou ce qu'il y a eu de négatifs sur la journée. Alors, je pense qu'il faut qu'on mette en place cette charte. C'est un outil interne, d'ailleurs je voudrais que par exemple avoir la garantie que tous les éléments en soient supprimés quand le jeune quitte l'établissement par exemple, parce que ça ne doit pas lui survivre. (Georges, directeur SEEPM, EPM « Chartreuse »).

4.2 La nature des différentes observations. Ce que dit le CEL de la représentation pénitentiaire des jeunes détenus.

La lecture d'un mois d'observations consignées sur le CEL au sein de l'EPM « Agora[183] » fait apparaître une nouvelle caractéristique de ce cahier dans ses opérations de traduction des événements quotidiens de la détention. Ainsi dominent très largement, dans les observations, la description d'événements ou de comportements négatifs qui viennent troubler, ou pourraient venir troubler, le déroulement des journées de détention. Une éducatrice qui

[183] La lecture du CEL au sein de l'EPM « Chartreuse », moins systématique, confirme néanmoins l'hypothèse d'une validité transversale des interprétations de cette secvtion.

expliquait lire le logiciel quant elle écrit un rapport sur un jeune ajoutait cependant écrire « *très peu* » : « *quand je note des choses, c'est que c'est grave, pour que tout le monde le sache, pour un suicide, ou une bagarre, je le marque, mais pas pour dire "il a bien fait popo". C'est vraiment quand il y a un danger ou une dangerosité. Par exemple si je vois qu'un jeune supporte pas qu'on le touche quand y'a un conflit bah je vais le dire, pour éviter tout risque de problème, une agression ou quoi* ». L'usage différencié du logiciel selon la représentation que se fait le personnel de l'importance de l'événement semble être identique du côté des surveillants :

> [En naviguant dans la session du CEL ouverte par un surveillant, je lisais les dernières observations qu'il avait notées. Je lui demandais alors pourquoi il n'avait rien noté depuis plusieurs jours]
> — Thomas : « Nan bah il s'est rien passé de spécial. Je vais pas marquer "tout s'est bien passé RAS", faut avoir un truc à dire quoi ».
> — Isabelle : « C'est clair. »
> — Thomas : « Y'a rien y'a rien (…) je vais pas faire une observation pour faire une observation, si j'écris "il a bien mangé il a été poli" bah ok il a bien mangé et il a été poli je vois pas l'intérêt de le marquer. Tu écris si y'a eu un souci. Le problème c'est que j'ai des collègues, la direction leur a dit clairement "vous écrivez pas assez", alors ils écrivent un peu pour ne rien dire. » (Thomas, surveillant, et Isabelle, éducatrice, EPM « Agora »)

Nous pouvons cependant être plus précis dans l'analyse du contenu du CEL. En effet, s'y manifeste une différenciation dans la nature des observations enregistrées, selon les jeunes et leur avancée dans le parcours de détention. Sa lecture nous permet ainsi de comprendre les représentations et les opérations de catégorisation et de classification des détenus qui guident la manière dont les surveillants agissent au quotidien. En premier lieu, une différence apparaît entre les observations enregistrées lors de la première semaine d'incarcération du jeune, et celles qui le sont durant le reste de sa détention. Ainsi, à l'arrivée du jeune, les observations concernent son état général. Elles ne se concentrent pas nécessairement sur un incident ou un événement qui est venu troubler le cours normal d'une journée de détention, mais sur la manière dont le mineur agit dans le groupe de détenus du quartier arrivants ainsi que vis-à-vis du personnel de l'EPM « Agora », et réagit à son incarcération. Se met alors en place un système de catégorisation des détenus fondé sur différents couples conceptuels, qui se recouvrent mutuellement, mais qui peuvent également rentrer en tension en certaines situations. Le premier couple oppose les jeunes « *fragiles* » et les jeunes « *à l'aise* ». Dans le prolongement de l'importance de l'objectif de prévention du suicide, et dans une représentation de l'EPM qui doit aussi être une structure protectrice pour certains jeunes qui se feraient « *marcher dessus* » ailleurs, l'un des objectifs est de repérer les éventuelles faiblesses des jeunes incarcérés. Est alors traqué un éventuel « *choc de l'incarcération* » :

> Le 12/03/2010
> Objet : Comportement d'un détenu – (23h48)
> Validation le 12/03/2010 à 23:52 par … (1er Surveillant)
> Rédacteur : …
> Détail : Les modalités d'écrou se sont déroulées correctement. Détenu primo-incarcéré, ne semble pas avoir le choc de l'incarcération. A l'écrou, il était calme et poli […] (EPM « Agora »)

S'il est bon que le jeune ne soit pas trop « *perdu* », il n'est pas bon non plus qu'il ne « *montre pas ses émotions* ». En témoignent les deux extraits de CEL, séparés par un intervalle d'une heure, concernant un jeune incarcéré pour homicide, qui n'avait jamais eu affaire à la justice auparavant et qui était a priori considéré, dès son arrivée, comme un jeune « *fragile, à surveiller* » :

> Le 17/03/2009
> Objet : Comportement d'un détenu – (18h27)
> Validation le 24/03/2009 à 14:37 par … (Lieutenant)
> Rédacteur : …
> Détail : Premier contact avec le jeune. Lors de l'ouverture de la cellule j'ai pu constaté qu'il n'avait pas touché au repas du soir et qu'il avait dormi avec ses affaires au dessus des draps. Ambiance très calme au petit déjeuner. Le jeune semble perdu, parle tres peu et ne mange pas.
> Un peu plus tard dans la matinée, lors du mouvement vers l'UCSA, et en essayant de discuter avec le jeune, ce dernier ma poser des questions concernant l'école. Il semble préoccupé par sa scolarité.
> Au repas du midi, F. a mangé sans chercher à discuter avec les adultes. Lors de l'activité de l'après-midi, son visage c'est ouvert un peu et on a pu voir son sourire entre deux balles de baby-foot.
> Lors du repas du soir, l'ambiance était à la rigolade grâce aux discussions farfelus de l'éducateur. (EPM « Agora »)

> Le 17/03/2009
> Objet : Comportement d'un détenu – (19h27)
> Validation le 24/03/2009 à 14:37 par … (Lieutenant)
> Rédacteur : …
> Détail : Quelque chose me dérange dans l'attitude du jeune. Il semble qu'il comprend bien le pourquoi de son incarcération, mais que par la froideur des émotions qu'il fait ressortir ou l'absence même d'émotion, cela m'interroge sur le fait qu'il réalise pas encore ou très mal l'acte commis et ses conséquences…
> A suivre. (EPM « Agora »)

Quelques jours plus tard, l'observation enregistrée par l'une des deux éducatrices qui écrit le plus souvent dans le CEL allait dans le même sens, décrivant une « *fragilité* » qui semblait s'estomper, au prix cependant d'un manque d'émotion qui inquiétait le personnel de l'EPM « Agora » :

> Le 22/03/2009
> Objet : Comportement d'un détenu – (20h00)
> Validation le 27/03/2009 à 15:02 par … (Lieutenant)
> Rédacteur : …
> Détail : F. a été plus vers les autres jeunes aujourd'hui.
> Il est toujours dans le respect des adultes et des jeunes.
> F. ne montre toujours pas d'émotion, à surveiller. (EPM « Agora »)

Le second couple oppose les jeunes « *primo-incarcérés* » et les jeunes « *multi-récidivistes* ». Ainsi certains jeunes qui paraissent « *polis* » et « *matures* » doivent toujours faire l'objet d'une attention particulière s'ils sont trop acclimatés aux réalités pénitentiaires, comme l'explique un jeune surveillant :

> « De toute façon c'est toujours ça. Y'en a ils connaissent, ils arrivent tranquilles, ils te la font je suis tranquille, mais alors dès que t'as un mauvais coup à faire ils te le font… attends

t'imagines un jeune qui a été en maison d'arrêt, tout ça, et qui arrivent ici, c'est la fête hein. Donc oui il peut être bien et tout ça, mais faut toujours faire gaffe. » (David, surveillant, EPM « Agora »)

Ainsi, une vigilance particulière doit être observée, par les surveillants, à l'arrivée d'un jeune dont le passé pénitentiaire laisse présager un comportement perturbateur (en cas de transfert disciplinaire, notamment). Un surveillant du quartier arrivants rendait ainsi compte d'une disposition stratégique des jeunes en unités, placer un jeune à l'étage permet d'éviter certains contacts avec les autres détenus, notamment lors des mouvements :

« Lui on va essayer de le mettre à l'étage.
— *Parce que ?*
— Bah déjà c'est un transfert disciplinaire donc ça doit pas être un Bisounours. Du coup pour éviter qu'il y ait trop de contacts avec les autres détenus s'il est au rez-de-chaussée, on va le mettre en haut… pour l'isoler un peu quoi.
— *Parce que c'est quoi les risques ?*
— Non y'a pas de risques particuliers mais bon… » (Thomas, surveillant, EPM « Agora »)

L'observation qui suit, concernant un jeune arrivé à l'EPM « Agora » après 17 mois d'incarcération au sein d'une maison d'arrêt, est symptomatique de cette vigilance orientée par le passé pénitentiaire des jeunes détenus. L'usage des expressions « *pour le moment* » et « *quand même* », dans le cours du récit, nous renseigne sur la prudence affichée à propos de jeunes qui connaissent par trop le fonctionnement du système carcéral :

Le 25/03/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (19h36)
Validation le 26/03/2009 à 15:02 par … (Lieutenant)
Rédacteur : …
Détail : Ce détenu est arrivé sur l'unité plus détendu qu'au greffe.
Il était dans de bonne condition d'écoute et favorable à l'échange. Il a accepté pour le moment toutes nos explications sur le déroulement et le fonctionnement de l'établissement. Il s'est montré très agréable et courtois envers les professionnels, mais à surveiller quand même. (EPM « Agora «)

Nous arrivons ainsi au troisième couple conceptuel, qui oppose les jeunes « sympas » aux jeunes « casse-pieds », qui peuvent être des jeunes « *qui demandent beaucoup* ». Si certains détenus sont rapidement catalogués comme « *dans une bonne dynamique* » et sont présentés comme des « *leaders positifs* », et d'autres comme des détenus qui « *poseront des problèmes à coup sûr* » au sein de la détention (l'expression est du chef de détention à l'arrivée d'un jeune), le jugement est parfois plus complexe à stabiliser. Dans ces cas, le passé pénitentiaire des jeunes est souvent mobilisé, parmi d'autres éléments, pour évoquer un éventuel basculement de représentation. En particulier ce jeune, Abdel, considéré dès son arrivée, lors d'une observation réalisée à 10h27 par un surveillant, comme « *à l'aise* » « *étant donné qu'il a déjà été incarcéré au sein de l'EPM* », et qui « *a priori ne va pas poser de soucis de gestion* », était cependant soupçonné, lors d'une observation le même jour à 18h15, par le même surveillant, comme un détenu qui « *a l'air d'être à l'affût d'un mauvais coup* » :

Le 31/05/2009
Objet : Comportement d'un détenu – (18h15)
Validation le 02/06/2009 à 14:37 par … (Chef de Détention)

Rédacteur : …
Détail : Détenu qui souhaite passer plus de temps en cellule pour regarder la télé, j'ai du insister plusieurs fois pour qu'il aille en promenade, sachant que ce matin il avait refusé son activité.
Son comportement sur l'unité ne pose pas de soucis il s'acquitte des taches qui lui incombent et obéis aux demandes qui lui sont faites. Il ne comprend pas tout de suite il faut lui re-expliquer les choses, est-ce qu'il fait expres ou pas ????????
Il a l'air d'être à l'affût d'un mauvais coup, il a essayé de négocier mais en vain certaines choses (jus en cellule, promenade en salle de détente…)
Il faut rester prudent à son encontre et ne pas hesiter à le reprendre. (EPM « Agora »)

De même ce jeune, transféré d'une maison d'arrêt, pour lequel, selon l'observation enregistrée lors de son arrivée, « *l'attitude très "à l'aise" du détenu lors de l'écrou confirme que le cadre doit lui être clairement posé* », se voit souvent renvoyé à son passé pénitentiaire ou à celui de sa famille :

Le 03/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (17h40)
Validation le 08/04/2010 à 12:49 par … (Lieutenant)
Rédacteur : …
Détail : Ce détenu se montre très observateur, a de la famille en détention, je suis dans l'observation avec ce mineur. Etre vigilent ! (EPM « Agora »)

Lors des semaines qui suivent l'arrivée du jeune dont le profil est relativement « stabilisé » après sa première semaine d'observation, l'usage du CEL s'avère différent. Si les débats sur l'état général du jeune peuvent se poursuivre, plus pour certains jugés « *problématiques* » que pour d'autres, les observations enregistrées font apparaître de nouvelles préoccupations. La première d'entre elles est celle des risques constatés pour des jeunes « fragiles » (qui risqueraient d'être malmenés par les autres détenus ou de tenter de se suicider) et les jeunes « potentiellement violents ». Il s'agit alors de repérer des attitudes corporelles implicites ou de déceler ce que révèlent des interactions *a priori* anodines :

Le 11/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (11h25)
Validation le 12/04/2010 à 15:04 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Détail : ce jour lors du retour parloir le mineur ma paru angoissé, avec une lueur importante dans ces yeux, je lui propose de rejoindre son groupe en activité (séance vidéo), celui-ci refuse et souhaite regagné sa cellule , le jeune a accepté de discuter un peu avec moi ; lors de cette conversation il me dit sans trop rentrer dans les détails que son père lui a annoncé que sa mère n'était pas très bien suite à son incarcération (…) et que lors du parloir ils n'ont pas trop discuté. (EPM « Agora »)

Le 06/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (15h54)
Validation le 12/04/2010 à 12:44 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Ce jour le détenu précité a effectué une mutation de cellule du rdc à l'étage au sein de l'unité 5. J'ai surpris une conversation entre ce dernier et un autre détenu, M.J. lui a dit "maintenant le soir ça va caillaisser sec". Mention établit a toute fin utile.
Réponse apportée le 12/04/2010 à 14 :44 par … (Directrice) et validée le 16/04/2010 :
-> observation très intéressante. Du coup, il faudra que le PCI soit vigilant la nuit sur la cellule de M. (EPM « Agora »)

Si les observations sont le plus souvent descriptives, laissant paraître implicitement, dans le choix des mots ou de la ponctuation (l'usage des points de suspension est souvent essentiel) un jugement sur la situation, il arrive que les surveillants tentent des interprétations explicites de l'attitude des jeunes considérés comme « *à problèmes* ». Ils tentent alors de bouleverser les représentations que la majorité des personnels se fait de ces jeunes, comme en témoignent ces deux observations, à propos de deux jeunes qui causent de nombreux soucis disciplinaires au quotidien :

> Le 16/06/2009
> Objet : Comportement d'un détenu – (17h30)
> Validation le 16/06/2009 à 18:20 par … (Chef de détention)
> Rédacteur : …
> Détail : Durant la nuit du 14 au 15 juin, vers 04h10, en faisant ma ronde a l'unité 3 où je devais passer voir le détenu M. à la cellule n°2, j'ai entendu un léger bruit qui m'a poussé à regarder à travers l'œilleton de la cellule voisine. A ce moment la j'ai trouvé le détenu N. assis sur le lit avec un air plutôt triste, était-il simplement dans son sommeil, ou alors cache-t-il une tristesse derrière cette hyper-activité qu'il nous montre la journée ?
> Réponse apportée le 16/06/2009 à 18:20 par A.C. (Chef de détention) et validée le 17/06/2009 :
> ->Ce détenu a été mis en surveillance spéciale car il semble être dans une mauvaise passe. Il est important de ne pas se fier à son attitude au quotidien où il semble à l'aise car il semble que ce soit une "image" (EPM « Agora »)

> Le 07/04/2010
> Objet : Comportement d'un détenu – (08h17)
> Validation le 12/04/2010 à 14:45 par … (Directrice)
> Rédacteur : …
> Détail : Ce jour le mineur était au QD, le petit dejeuner c'est bien passé, a mon avis le mineur n'est pas de nature agressive, il est seulement poussé par les autres mineurs a l'être, il est influençable voire aussi son état psychique n'est pas stable. Le mineur je le connais depuis l'ouverture de l'EPM, un jour un policier m'a confirmé pendant son extraction que le mineur est certainement souffre d'un comportement psychiatrique anormal. (EPM « Agora »)

Plus rarement, les observations peuvent servir à souligner le comportement positif d'un jeune, mais l'observation concerne alors un jeune qui était préalablement catalogué comme « *problématique* ». Ainsi la première observation concerne un jeune « *dangereux* », tandis que le deuxième concerne un jeune « *protégé* » en raison de son apparence physique et de son acte criminel (ce jeune est incarcéré pour viol) :

> Le 02/04/2010
> Objet : Comportement d'un détenu – (10h42)
> Validation le 12/04/2010 à 14:24 par … (Directrice)
> Rédacteur : …
> Détail : le 1er avril le détenu Z. a nettoyé sa cellule. Il aura enlevé des "tags"/ Il est à préciser que ce n'était pas une TIG, et que c'est sur la base du volontariat qu'il aura fait ses travaux. Il y aura passé 1h15min. Malgré ses bêtises qu'il peut faire, il sait se montrer adulte, c'est pourkoi je l'ai félicité. (EPM « Agora »)

> Le 16/06/2009
> Objet : Comportement d'un détenu – (14h25)
> Validation le 08/04/2010 à 12:58 par … (Lieutenant)
> Rédacteur : …

Détail : La participation du détenu D. aux activités sportives avec son groupe d'unité a permis à ce dernier de s'exprimer et de développer du dynamisme jusqu'alors inexistant. En effet, ce détenu demeurait dans un mutisme total ! (EPM « Agora »)

Ensuite, très souvent, les observations concernent des scénettes quotidiennes qui décrivent un incident, qui ont nécessité l'intervention du surveillant (qui peut alors faire montre de son « *bon* » travail, dans le cadre de la surveillance de son activité par le biais du CEL) ou l'application d'une sanction de type infradisciplinaire de type « mesure éducative » (nous reviendrons *infra* sur les controverses qui entourent ces mesures) :

Le 03/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (18h17)
Validation le 08/04/2010 à 13:03 par … (Lieutenant)
Rédacteur : …
Détail : ce jour, le 3 avril 2010 au retour de l'activité de 16h30 le mineur L. a fait un refus de réintégrer parce que celui-ci ne comprend pas qu'il soit rentré d'activité à 18h alors qu'il été partis vers 16h45. Il s'est montré agressif et tres désagréable.
de plus, il m'a demandé de lui donner son linge (ce que j'ai refusé par rapport à son arrogance) en buanderie sans aucune marque de respect et de politesse.
de ce fait, il est privé d'activité et repas en cellule toute la journée du 4 avril 2010.
détenu avisé des faits, d'ailleurs celui-ci m'a affirmé qu'il s'en battre les couilles et que même je pouvais lui mettre plus d'une semaine de privation". (EPM « Agora »)

Le 03/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (18h32)
Validation le 12/04/2010 à 14:24 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Détail : ce jour au retour des activités, ce mineur a jeté de la terre en direction de la cellule du détenu U. une mesure éducative a été prise à son égard. Il mangera donc en cellule le 4/04/2010. (EPM « Agora »)

Enfin, régulièrement, les observations concernent l'évolution négative d'un jeune, son dérapage et sa « *mauvaise dynamique* », avec éventuellement l'appel du surveillant vers plus de fermeté de la part de la hiérarchie :

Le 04/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (19h50)
Validation le 08/04/2010 à 12:59 par … (Lieutenant)
Rédacteur : …
Détail : Ce détenu devient de plus en plus bruyant et tend vers des conversations sous le niveau de la ceinture. J'ai du recadrer les conversations. Ce soir lors de la réintégration il s'est opposé au mouvement et a incité les autres détenus à refuser le retour en cellule. Avec l'éducatrice nous avons dû lui remettre les points sur les "i". Je lui ai précisé que son comportement relevait d'une faute du 3e degré et était punissable par la réglementation pénitentiaire. L'éducatrice lui a précisé que ce comportement était inacceptable et pouvait être signalé au juge. (EPM « Agora »)

Le 05/04/2010
Objet : Comportement d'un détenu – (17h22)
Validation le 12/04/2010 à 13:00 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Détail : ce détenu a un comportement très agressif envers les agents, il recherche la confrontation a chaque ouverture de porte, et n'hésite pas à aller au contact pour provoquer l'affrontement.
Ce genre de comportement pourrait engendré un grave incident. (EPM « Agora »)

Le CEL peut ensuite jouer un rôle de stabilisation des identités carcérales (untel est un leader, untel est une victime) qui va ensuite, par le truchement des CPU, avoir des effets sur la trajectoire carcérale individuelle des jeunes. A cet égard, les éducateurs de l'EPM « Chartreuse » nous ont fait part à plusieurs reprises de leur colère vis-à-vis d'une décision de transfert disciplinaire d'un détenu trouvant ses origines selon eux dans les premiers commentaires à son égard consignés dans le CEL. Un éducateur résume le dernier événement qui a déclenché la décision de transfert :

> « Il se baladait en salle de pause, le ton est monté, il y a eu une empoignade avec « le petit Seb », un surveillant, ça a dégénéré. C. et un autre jeune ont voulu faire les justiciers. J'en ai mis un en salle de pause. A. est parti en prévention au QD. Au QD, il aurait mis son pull autour de son cou, ce qui est apparu comme une tentative de suicide. Il a été vu par Philippe, de l'UCSA qui l'a fait sortir du QD, donc il est retourné au QA en confinement. Il est parti au CHR samedi soir, mais le psychiatre n'a pas jugé utile de la garder. » (Educateur, EPM « Chartreuse », lors d'une réunion de synthèse en unité)

En assistant à une réunion PJJ en unité, s'ensuit une discussion autour du transfert de A. : « quand ça monte, c'est toujours contre les surveillants, jamais contre les éducateurs » ; un autre rétorque : « *Déjà, c'est clair, il a une haine de l'uniforme. Pour lui, il n'y avait pas d'incident* ». « *Il paye son côté gros black. Comment tu expliques qu'il y en a un, il pète le nez d'un surveillant, il reste 2 jours au QD, et que lui il reste 5 jours ! En fait, d'entrée, dès qu'il est arrivé, ils se sont dit "lui, on va le transférer"* ». Un autre insiste sur son parcours : « *il avait jamais été placé, il ne connaissait pas la détention. Il y en a, ils ont fait pire, et ils ont pas été transférés* ». Un autre éducateur pose maintenant explicitement le problème central qui les anime :

> « Quand il y a des demandes de transfert, ils demandent parfois notre avis, mais pas là. Ils ne tiennent pas compte du travail qu'on a fait avec lui. On ne sert à rien. Là, dès qu'il est arrivé à l'unité, ils ont dit "il va être transféré". C'est la bête noire de l'AP, sans mauvais jeu de mots. *C'était écrit depuis longtemps dans son suivi comportemental qu'il allait être transféré.* Il était trop malin pour eux, l'Éducation nationale, elle lui a fait des louanges, il est studieux, à l'écoute. Je me souviens, une fois, il avait je ne sais plus quel problème, avec une douche je crois, il avait fait une lettre super bien écrite : "tout être humain a le droit à une hygiène…". (Educateur PJJ, EPM « Chartreuse », lors d'une réunion de synthèse en unité)

Plusieurs problèmes s'enchevêtrent ici, dont, notamment, l'unilatéralisme de l'AP en matière de transfert disciplinaire, qu'il faudra étudier plus minutieusement lorsque nous évoquerons les formes d'investissement éducatif, ou pas, de la sanction. Retenons ici la remarque du dernier éducateur : « *C'était écrit depuis longtemps dans son suivi comportemental qu'il allait être transféré ».* A plusieurs reprises, lorsque nous reviendrons en détention effectuer d'autres observations, des éducateurs nous répéteront « *A., on sait depuis le début qu'il va être transféré* », faisant explicitement référence aux annotations contenues dans le CEL…

4.3 Le CEL comme un moyen de formation et de contrôle des agents pénitentiaires

Si le contenu du CEL révèle et relaye une représentation spécifique des jeunes détenus, c'est, au moins en partie, en raison de la manière dont la hiérarchie pénitentiaire, dans un

objectif de formation professionnelle et d'adéquation du fonctionnement quotidien de l'EPM « Agora » à des règles pénitentiaires communes, en a fait un enjeu dans le contrôle du travail des surveillants. Le CEL apparaît ainsi comme un outil essentiel de régulation des rapports professionnels internes à l'AP, autant que d'inculcation d'une certaine manière de regarder les jeunes détenus et de les catégoriser[184]. En ce sens, écrire dans le CEL est présenté comme une « obligation » par la hiérarchie pénitentiaire. Cette obligation prend sens dans le processus de labellisation de la conformité de l'établissement aux RPE (un éducateur de l'unité arrivants racontait ainsi, en riant, que le CEL était au départ appelé « RPE » par les éducateurs de l'unité), et dans la possibilité, pour la hiérarchie pénitentiaire, d'avoir une visibilité sur le travail de ses agents. C'est ce qu'explique la directrice de l'EPM « Agora » : « *quand on procède à l'évaluation des stagiaires ou à la notation des surveillants, on regarde, on sort toutes leurs observations. Et c'est vraiment un critère d'appréciation de la manière de s'en servir. Donc combien d'observations, la qualité de l'observation. Qu'ils fassent des fautes d'orthographe, ça m'est assez égal. Ce qui m'intéresse, c'est vraiment la pertinence de l'observation* ». Ainsi, si le nom des auteurs de notes d'observation n'apparaît pas sur le CEL quand on ouvre une session informatique au sein de l'espace de détention, les sessions ouvertes sur les ordinateurs de la direction, au sein de l'espace administratif, permettent de savoir, précisément, qui est l'auteur de la note. L'usage du CEL peut donc ici être détourné de sa fonction manifeste de production et de circulation de l'information sur les jeunes détenus, pour devenir un outil de formation et de contrôle des agents de terrain. Le nouveau chef de détention, auparavant lieutenant au sein de l'EPM « Agora », nous raconte ainsi comment il s'est servi du CEL pour inculquer aux agents de terrain une certaine vision des détenus, par la construction d'une fiche d'utilisation optimale du CEL, listant un certain nombre d'adjectifs dont les surveillants peuvent faire usage pour qualifier, de façon « *pertinente* », le comportement des jeunes détenus :

> « Nous, on s'en sert aussi pour voir comment s'en servent les agents… Quelqu'un qui dit tout et n'importe quoi, ce n'est pas utile, mais quelqu'un qui ne dit rien non plus, ce n'est pas utile. Il faut un juste milieu.
> — *Il y en a qui disent tout et n'importe quoi ?*
> — Oui parce qu'il y a des observations qui ne sont pas pertinentes. Alors ce que j'ai fait sur le quartier arrivants, c'est que j'ai mis un… (…) Je leur ai donné des exemples de thèmes sur le comportement, les habitudes, les relations, le courrier, les parloirs, situation de famille, situation/évolution, les relations avec le personnel, avec ses codétenus, les incidents, les réactions, les attitudes, les activités, l'assiduité que ce soit aux activités, au scolaire, etc., l'apparence, l'hygiène, les cantines. Et en face, des suggestions de qualificatif. Donc correct, poli, obséquieux, incorrect… Donc savoir parler, avoir des idées, faire des phrases et avoir des observations pertinentes. Je leur ai bien dit que je ne voulais pas voir de RAS dans… Parce qu'au départ, on avait des observations avec RAS. J'en ai rien à foutre, moi, des RAS. Donc là, ça leur donne un peu une trame. Et en fonction de ça, ils peuvent avoir des thèmes

[184] Ainsi, certaines approches en sociologie (nous pensons notamment à l'ethnométhodologie ou à la sociologie des sciences et des techniques) ont réhabilité le rôle des objets, des équipements et de l'environnement dans l'organisation des activités et des connaissances. Comme le note Bernard Conein (1997), ces approches « se donnent un nouveau modèle de l'interaction, qui ne se limite plus à l'organisation des relations sociales : le lien à l'environnement à travers les objets devient la scène première de l'action », l'accent portant sur « le rôle spécifique des artefacts dans la connaissance pratique ».

d'observation. Après, il suffit de mettre les qualificatifs qui vont en face. C'est pas exhaustif, il y en a certainement d'autres, hein. » (Laurent, chef de détention, EPM « Agora »)

La liste des adjectifs proposés met en exergue les couples conceptuels sur lesquels repose la vision pénitentiaire souvent manichéenne des détenus : correct/incorrect ; poli/impoli ; patient/impulsif ; se prend en main/se laisse aller, etc. Du fait de cet usage de formation et de contrôle, le CEL est également un outil, pour les agents, d'archivage de traces et de production de preuves que l'on a « *bien fait* » son travail. Un jeune surveillant, Selim, raconte comment cette volonté que les surveillants écrivent de nombreuses observations, s'est finalement « *retournée contre* [lui] » :

« En fait la direction ils savent pas vraiment ce qu'il se passe ici, donc bon le CEL ça leur permet de voir ce qui se passe. J'ai fait, tu vois, 13 observations en 3 mois. Bon je trouve que c'est un truc vraiment utile hein le CEL, sauf que moi la direction m'a fait des remarques qui m'ont pas vraiment plu. Tu vois le jeune qui était là, Sofiane Z., bah il est là pour viol, bon, et dans la remarque je dis qu'il a du mal avec l'autorité féminine, parce qu'il avait mal parlé à l'éducatrice, et moi on m'a répondu, en validant, "votre rôle c'est d'aider l'éducatrice, pas d'analyser la situation"… [silence] Donc bon tu vois y'a des effets pervers.
— *Ça permet de contrôler votre boulot ?*
— Et voilà t'as tout compris… tu comprends vite, toi [sourire].
— *Toi t'as répondu ?*
— Nan j'ai fait profil bas mais après j'ai réussi à me faire mieux voir, notamment quand j'avais géré une bagarre générale en gymnase, où j'étais intervenu. Alors au début quand je notais j'étais sans aucune retenue, sans filtre, alors que bon depuis ça, je fais des remarques pertinentes, qui vont dans le sens, pour dire que je suis bien présent, que j'agis, que je fais bien mon travail [sourire] (…) On nous demande de constater, pas d'analyser. Et bon de rester dans notre rôle de surveillant. Donc bon c'est sûr c'est un peu frustrant, mais c'est vrai qu'on reste qu'un personnel de catégorie C … En tout cas voilà moi pour toutes ces petites choses, je resterai pas ma vie à l'AP ». (Selim, surveillant, EPM « Agora »)

Parallèlement, le CEL est régulièrement décrit comme un support de règlements de compte entre professionnels. L'extrait suivant met en exergue cette dimension, et résume nombre d'enjeux liés au CEL et à ses usages examinés précédemment :

« Tu te sers du CEL, toi ?
— Ouais, je m'en sers mais très modérément et en pesant très fortement ce que j'y mets. Je pense que c'est un outil sui peut être très intéressant et qui peut être très dangereux s'il est mal utilisé. Donc, voilà, je l'utilise parce que je pense qu'effectivement j'ai un rôle de transmission d'informations à un moment donné. Mais, ouais, je fais attention aux mots que j'utilise, ou comment je formule les choses.
— *Pourquoi dangereux ?*
— Parce que tout le monde a accès. Je veux dire, tout l'établissement a accès. Après, il y a des choses qui relève, même si on est dans un secret partagé, qui nous concerne peut-être plus nous au niveau PJJ que l'administration pénitentiaire, ou qui peuvent être utilisées par des personnels un peu négligents, des infos qui peuvent être donné au gamin alors qu'il n'est pas au courant, ou des choses comme ça. C'est pour ça, il faut être vigilant, quoi, quand on… C'est mon avis, hein. Je pense qu'il faut être très vigilant parce qu'on écrit… on est beaucoup dans le jugement de valeur quand même dans certaines observations, donc ce n'est pas le but non plus. A un moment donné de pouvoir mettre des observations sur un comportement, sur quelque chose qui s'est bien passé ou mal passé, sur une ambiance qui tend à être positive ou au contraire, on sent que ça commence à être tendu et dire : "attention tout le monde, soyez vigilants, là on sait qu'il y a des tensions et ça risque de ne pas être désamorcé ce soir". Ou un gamin qui ne va pas bien, je pense que c'est bien que tout le monde le sache pour qu'on soit vigilants, pour qu'il soit orienté rapidement sur l'UCSA. Et pouvoir justifier, à un

moment donné qu'effectivement on l'a réorienté vers l'UCSA. Voilà, il s'est passé ça et on l'a orienté vers l'UCSA, on a informé les partenaires, etc. Maintenant, les dérives c'est que ça devient le champ de bataille, entre guillemets. Et qu'une réponse soit faite à un commentaire qui dit : "ouais, t'as pas fait ton boulot" ou… C'est un peu ça les dérives aussi. Mieux formulées que ça, mais… "Il laisse paraître qu'il y a eu une erreur du binôme", donc voilà, avec précaution. » (Carine, éducatrice, EPM « Chartreuse »).

Conclusion

La subdivision de l'espace permet de fixer la population captive, et conséquemment de ne pas surveiller chacun à chaque instant. La surveillance n'est pas toujours aussi prégnante selon qu'elle contrôle des mouvements ou qu'elle maîtrise des immobilités. Ainsi, pour les *circulations générales*, il s'agit pour les professionnels d'exercer un contrôle total, via une hybridation de la surveillance technologique et de la surveillance rapprochée. Ici, les détenus disposent de peu de marges de manœuvre. En *cellule*, pour les jeunes, l'enjeu repose sur la nécessité de protéger son intimité, en gérant tant bien que mal la potentialité de la surveillance à l'œilleton. On observe également une forte dichotomie entre le jour et la nuit. La nuit est un moment de « surveillance allégée » qui permet des discussions et des échanges plus libres (via les yoyos entre cellules), mais c'est en même temps pour les surveillants un moment spécifique dans la prévention du suicide, qui implique parfois la mise en place de surveillances spéciales pour les détenus dits « à risque ». En *unité de vie*, les jeunes doivent gérer ce décalage entre les « moments de vérité » qu'autorise la nuit, et la nécessité de « jouer un rôle », de « porter un masque », de donner le change au binôme surveillant/éducateur qui les observe intensément. C'est aussi un moment où il faut savoir mettre en œuvre des tactiques pour s'échanger ou subtiliser des objets alors même que l'on est sous les feux de la surveillance. Au *pôle socioéducatif et culturel*, la surveillance met directement en jeu l'autonomie de chaque corps professionnel, les modes de construction de l'autorité auprès des jeunes, l'articulation de l'activité de chacun. Des incertitudes et des controverses, irréductibles à la division formelle du travail, émergent, résultantes d'une tension entre la nécessité de respecter la nature de chaque activité et celle d'éviter tout mouvement collectif. Enfin, au *pôle médical* et partout où des pratiques de soin sont prodiguées, il s'agit de défendre le principe d'une « suspension » de la surveillance pénitentiaire, au nom de la nature même de l'activité thérapeutique. A l'intérieur du pôle médical, la suspension de la surveillance est acquise ; à l'extérieur, elle devient hautement problématique. L'ethnographie de la surveillance – et des efforts pour échapper à son emprise – montre ainsi comment les enjeux sont distincts selon les différents espaces de la détention. Ces enjeux sont caractérisés somme toute par une quadruple tension : entre la suprématie du personnel pénitentiaire et la mise à contribution, à la marge, des autres professionnels dans l'effectuation de la surveillance ; entre les pratiques de surveillance proprement dites et l'encellulement individuel, qui permet au moins partiellement de *ne plus* avoir à surveiller ; entre la nécessité de « tout voir » et celle de « savoir fermer les yeux » pour maintenir la paix en

détention ; tension, enfin, entre des professionnels et des jeunes, qui déploient de multiples ruses et autres « tactiques du faible » afin d'améliorer leur quotidien en détention.

Les pratiques de surveillance s'articulent à des pratiques d'observation visant à consigner, au jour le jour, les comportements des détenus, participant ainsi à la production de leur identité sociale et à la mise en forme de leurs trajectoires en détention. Le CEL nous renseigne ainsi sur plusieurs enjeux propres aux deux EPM considérés. D'abord sur l'importance de la traçabilité, notamment dans le cadre de la labellisation du fonctionnement de l'établissement garantissant sa conformité aux RPE. Cette traçabilité n'est pas seulement réglementaire, elle prend également une tournure juridique, quand il est question de prévention du suicide. Ensuite, le CEL nous renseigne sur l'importance primordiale de l'observation des jeunes, y compris dans leurs attitudes corporelles et dans des interactions quotidiennes qui peuvent sembler à première vue anodines. Ces observations sont cependant orientées par différentes paires conceptuelles qui assurent une relative stabilité des représentations pénitentiaires des jeunes détenus, offrant un cadre cognitif d'ensemble au fonctionnement carcéral. De plus, les usages du CEL révèlent qu'en dehors de certaines observations qui concernent la période des arrivants, une majorité d'observations soulignent « ce qui ne va pas » et ce qui perturbe le bon déroulement d'une journée ; en ce sens, les annotations constituent moins un reflet qu'un prisme des comportements des détenus. Cependant, ce caractère essentiellement réactif de l'institution carcérale est ponctuellement remis en cause quand des surveillants tentent de souligner l'évolution positive d'un jeune, mettant alors en avant le versant « social » de leur métier. Les usages du CEL nous renseignent alors sur les rapports de force et les lignes de tension qui traversent les différentes administrations. D'une part, il est un média de formation des jeunes surveillants et d'inculcation d'une perception spécifique des détenus. D'autre part, il est l'objet d'usages divers de la part des membres des trois autres administrations. En effet, tandis que les enseignants se servent régulièrement de l'outil, pour des questions d'ordre pédagogique (quand il s'agit de renseigner sur les « bilans scolaires » des jeunes arrivants) ou d'ordre comportemental (quand il s'agit de souligner les troubles occasionnés par le mauvais comportement d'un jeune au pôle scolaire), et que le personnel soignant s'en sert pour des questions pragmatiques de circulation de l'information (en termes de délivrance des certificats d'aptitude ou d'inaptitude au sport par le médecin de l'UCSA), le personnel de la PJJ, sauf exceptions, refuse de s'y investir.

La surveillance et l'observation comportementale restent d'abord liée au « regard pénitentiaire ». Celui-ci peut être tout à la fois « *le garant minimum et nécessaire de la sécurité d'un établissement et des individus [ou] un élément de pouvoir et un excédent de son exercice* » (Rambourg, 2009, 59). En cela, la mise hors-champ est toujours relative, l'allégement de la surveillance contrôlé et les invisibilités calculées. La territorialisation de la détention s'opère par un découpage institutionnel en pôles séparés par des sas, qui permettent une régulation des mouvements, une alternance des surveillances servant un dessein de sécurité, et toute une somme de

tentatives de conquête *avec* et *pour* l'espace[185]. Souvent symboliques, parfois contestataires, des formes de résistances discrètes apparaissent derrière une « politique du déguisement et de l'anonymat » (Scott, 2009 [1990], 19). La production d'un masque (déguisement des voix, rôles choisis…), de gestes de contournements (yoyos, cachettes…), de moqueries (ridiculisation, emploi de l'argot…) devient l'envers de tout l'effort institutionnel pour savoir, observer et consigner l'ensemble des dimensions du comportement.

Si les détenus s'adaptent et tentent de résister aux pratiques de surveillance et d'observation, qu'ils considèrent rarement d'un bon œil, ces résistances individuelles ont leurs limites. Nous avons ainsi pu détailler la manière dont ces pratiques affectent le sujet, et les détournements et les résistances sont aussi un signe de cette affection. Le couple surveiller/observer ne constitue cependant que le premier des quatre couples conceptuels et empiriques qui organise la restitution de notre ethnographie en EPM. Il convient maintenant d'analyser comment les pratiques d'affectation et de distribution, dans le cadre des régimes différenciés, s'inscrivent dans la continuité de la gestion spatiale de la détention, mais débordent aussi très largement cette problématique. On touche alors au cœur des incertitudes quant à la nature même des EPM.

[185] Voir sur ce point Geoffray (2010), chapitre 4, « les territoires de la contestation ».

CHAPITRE 2
AFFECTER/DIFFERENCIER

« C'est comme si on vous virait de chez vous, on vous emmène chez quelqu'un d'autre »
(Ikram, détenu, EPM « Agora »)

Introduction : « être dans les clous » ou « marcher sur des œufs » ?

L'analyse des pratiques de surveillance, de contrôle de l'espace et d'observation, telle qu'elle a été menée au cours du chapitre précédent, a volontairement éludé la mise en place des régimes différenciés. Cette question suscite, en effet, une problématique toute particulière tant elle touche au cœur même du « projet EPM », et du travail en partenariat entre les différents professionnels qui est censé lui donner forme. Certes, les régimes différenciés participent du gouvernement *par l'espace* de la détention. Mais les enjeux qu'ils soulèvent débordent constamment la stricte question spatiale, notamment au regard des conceptions disciplinaires et éducatives et de leur distorsion en milieu clos, et également du point de vue des rapports de force entre institutions. Pour comprendre comment ces régimes différenciés touchent au cœur même du « projet EPM » – son sens et *l'incertitude* de son sens palpable à travers les dilemmes des acteurs en situation –, ce chapitre donnera la part belle aux controverses qui portent sur leur nature, leur contenu et leur mise en œuvre. Il s'agira également d'analyser les pratiques concrètes qui lui donnent forme, notamment lors des CPU (commissions pluridisciplinaires uniques), réunions au cours desquelles les affectations des détenus au sein des différentes unités sont en principe collectivement décidées.

Cette formalisation des décisions d'affectation, dans le cadre des CPU, permet d'emblée d'entrevoir la différence fondamentale entre le fonctionnement des EPM et celui des QM. Dans le cas des QM, on l'a vu, les efforts pluridisciplinaires de discussion autour du « cas » de différents jeunes sont minces, et ne jouent que très rarement le rôle d'instances de décision. En particulier, l'affectation des jeunes après leur première semaine passée au sein du QM est décidée par les surveillants de terrain, contournant ainsi une logique de décision collégiale. Celle-ci, à l'inverse, est placée au cœur du fonctionnement des CPU au sein des EPM, et notamment au cœur de la CPU « arrivants ». Pour autant, les pratiques ne reflètent pas

entièrement ces différences de modalités décisionnelles entre EPM et QM et la collégialité promue au rang des principes de fonctionnement en EPM.

Le document intitulé *Modalités de prise en charge des mineurs détenus*, mis au point par la DPJJ et la DAP pour servir à l'actualisation de la circulaire « régime de détention mineurs » de 2007, résume les principes directeurs censés guider l'organisation et la mise en œuvre des régimes différenciés. Nous reproduisons ici ce document dans son intégralité.

Modalités de prise en charge des mineurs détenus
(éléments validés SDK et PMJ, 3 novembre 2010)

La loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009 pénitentiaire consacre la possible différenciation des modalités de prise en charge des personnes détenues (anciennement nommées « régimes différenciés ») afin que le régime de détention prenne en compte la personnalité, la santé, la dangerosité et les efforts en matière de réinsertion sociale de la personne détenue dans l'individualisation de sa prise en charge.
Les modalités de prise en charge applicables aux mineurs détenus constituent le cadre commun d'intervention dans les établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) et les quartiers-mineurs (QM). Déconnectées de la procédure disciplinaire, ces modalités de prise en charge n'ont aucune incidence sur la participation des mineurs détenus aux activités dirigées. Seules, les modalités d'exercice de ces activités peuvent être adaptées.
Le projet de fonctionnement de l'établissement ou du quartier-mineurs intègre les modalités de prise en charge des mineurs détenus. A noter que l'organisation d'un secteur géographique dédié à une modalité de prise en charge n'est pas un pré-requis à la mise en œuvre de ces dispositions.

I. Les trois modalités de prise en charge applicables aux mineurs

1. Modalité de prise en charge dite « générale »

Cette modalité de prise en charge s'adresse à la majorité des mineurs détenus. Ses objectifs sont de mener un travail de réflexion sur l'acte, sur les règles de vie en collectivité, sur le projet d'insertion et d'autonomisation.
Les éducateurs de la PJJ et les surveillants favorisent l'organisation de temps collectifs par les mineurs afin qu'ils bénéficient d'activités de socialisation non dirigées.
Les éducateurs de la PJJ et les surveillants favorisent l'organisation de temps collectifs par les mineurs afin qu'ils bénéficient d'activités de socialisation.

2. Modalité de prise en charge dite « de responsabilité »

Les objectifs de cette modalité de prise en charge sont d'accroître l'autonomie du mineur et de consolider son projet de sortie visant l'insertion sociale et professionnelle. Les professionnels proposent aux mineurs d'avoir davantage accès à des temps collectifs et les encouragent à échanger sur la vie quotidienne en détention, notamment dans ses aspects matériels, qui peuvent être support d'autonomisation. Il s'agit de la modalité de prise en charge au sein de laquelle peuvent être affectés des mineurs détenus qui ont engagé une réflexion sur l'infraction, la (les) victime(s) et leur situation pénale. Ces mineurs doivent être acteurs de leur projet de sortie et leur comportement doit permettre de constater qu'ils sont capables d'une certaine autonomie tant dans la prise en charge individuelle que dans ses aspects collectifs.

3. Modalité de prise en charge dite « renforcée »

L'objectif est de proposer un accompagnement individualisé renforcé et sécurisant pour les mineurs en situation de grande fragilité. Il se traduit notamment par une présence accrue du service de la PJJ auprès des mineurs concernés en termes, notamment, d'entretiens individuels et d'activités socio-éducatives. Cette modalité de prise en charge repose sur une plus grande individualisation de la prise en charge des mineurs. Il s'agit d'évaluer leur capacité à vivre au sein de la collectivité des détenus afin d'envisager leur éventuelle réaffectation.

Le renforcement de la prise en charge peut être préconisé pour les mineurs en grande souffrance, en grande difficulté, voire en situation de soumission au sein du groupe (ex : mineur présentant un risque suicidaire, certains mineurs incarcérés dans des affaires de délinquance sexuelle). Cette modalité de prise en charge a également pour vocation de répondre aux mineurs qui posent des difficultés dans le respect de l'autorité, ou du cadre de la vie en détention, indépendamment de la commission de fautes disciplinaires. La modalité de « prise en charge renforcée » permet d'adapter, parce que cela s'avère nécessaire, les conditions de participation du mineur aux activités d'enseignement, socio-éducatives et sportives et ainsi réduire la proportion de temps collectifs au bénéfice d'une intervention particulièrement individualisée (activités socio-éducatives, entretiens avec les éducateurs, psychologues…).

II. La procédure de changement de modalité de prise en charge

L'affectation initiale intervient à l'issue de la phase commune à tous les « arrivants » d'une durée inférieure à cinq jours.

Le changement de modalités de prise en charge est décidé par la commission pluridisciplinaire unique (CPU). Chaque mineur doit voir sa situation examinée au moins une fois par mois. Par ailleurs, un changement de modalité de prise en charge peut être sollicité à tout moment par le mineur et les membres de la CPU.

Le changement de modalité de prise en charge ne doit pas être une réponse à la commission d'un incident ponctuel mais intervenir à la suite de l'observation du comportement du mineur détenu, de son évolution psychique et des perspectives du travail éducatif.

Toute décision de changement de modalité de prise en charge en urgence doit nécessairement être examinée par la CPU réunie dans les meilleurs délais.

Le mineur est informé oralement de toute nouvelle décision, le cas échéant par le binôme, et une trace écrite est conservée dans son dossier. Lorsque cela est possible, le mineur se présente devant la CPU qui l'informe oralement de la décision.

Enfin, les titulaires de l'autorité parentale sont informés régulièrement des évolutions de la prise en charge de leur enfant.

III. La continuité éducative en cas de changement d'affectation

Afin de garantir la continuité éducative en cas de changement d'affectation, chaque mineur se voit désigner un éducateur référent, dès son arrivée en détention. L'éducateur référent du mineur a pour mission de préparer son projet de sortie, en lien avec les autres intervenants (AP/EN/Santé/services extérieurs), et d'assurer une continuité lorsque le mineur change d'affectation.

Lorsque des unités sont spécifiquement dédiées aux modalités de prise en charge, une co-référence est assurée par l'éducateur initialement en charge du suivi du mineur et un éducateur nommé dans la nouvelle unité. Dans la mesure du possible, les deux éducateurs référents sont présents à la CPU si la situation du mineur doit être examinée.

Ce texte exprime plusieurs efforts et intentions. Intention de fonder les régimes différenciés comme le cœur d'un projet de « *responsabilisation* » et d' « *autonomisation* » qui suppose que le jeune devienne « *acteur* » de l'exécution de sa peine et de son « *projet de sortie* » ; effort pour inscrire la mise en œuvre des régimes différenciés dans le cadre de la loi pénitentiaire, tout en prenant en compte la problématique de la prise en charge des mineurs incarcérés ; effort pour intégrer la dimension du « bon comportement » relatif à l'affectation et au maintien dans tel ou tel type d'unité ; effort pour articuler l'obligation de maintenir un volume d'activités homogène entre les différentes unités et la volonté, partiellement contradictoire, de moduler fortement la *nature* de ces activités (une activité collective d'un côté, l'intensification des entretiens individuels avec les différents professionnels de l'autre) ; effort pour envisager le rôle éventuellement protecteur d'unités contraignantes ; effort enfin de ne

pas inscrire l'affectation sous le régime de l'urgence, mais de la marquer du sceau de la collégialité et du formalisme à l'instar des centres de détention à gestion mixte qui ont été les premiers établissements à connaître et à mettre en œuvre le régime différencié (Herzog-Evans, 2007)[186].

Deux points méritent d'être soulignés d'emblée. D'une part, parmi ces efforts et intentions, seule l'injonction à une homogénéisation, entre les différentes unités, du volume d'activités éducatives, distingue le principe de la différenciation des régimes en EPM de celui en vigueur dans les prisons pour majeurs. Les autres objectifs, de l'individualisation du parcours de peine aux objectifs de protection et de responsabilisation des détenus, en passant par l'affichage d'une volonté de collégialité, se retrouvent dans les espaces de détention pour majeurs. D'autre part, il y a évidemment, en pratique, au sein des EPM, de nombreuses contradictions entre ces différentes indications. L'observation sociologique de ces contradictions est d'autant plus délicate pour les ethnographes que la mise en œuvre des régimes différenciés est extrêmement récente. Ceci implique d'être modeste et prudent quant aux interprétations que l'on peut dresser de leur fonctionnement et de ce qu'ils vont devenir. Pourtant, la comparaison entre l'EPM « Chartreuse » et l'EPM « Agora » s'est avérée ici particulièrement riche. Elle a permis de retourner la difficulté en avantage, tant les deux établissements sont traversés par des dynamiques différentes du point de vue de ces régimes différenciés.

Ceux-ci, en effet, ont rapidement été mis en place à l'ouverture de l'EPM « Agora » comme dans d'autres EPM, quartier mineurs[187], et centres de détention pour majeurs (Cliquennois, 2009b) et ce bien avant la promulgation de la loi pénitentiaire de 2009 qui en balise la forme juridique. En d'autres termes, d'un point de vue légaliste, la direction AP de l'EPM « Agora » reconnaît bien volontiers, jusqu'ici, « *marcher sur des œufs* » (*cf. infra*). Par ailleurs, les modalités de mise en œuvre et de fonctionnement de ces régimes différenciés n'ont jamais fait l'objet d'un consensus, ou même d'une recherche de consensus, entre l'administration pénitentiaire et la PJJ. L'AP a défini elle-même l'organisation de ces régimes, notamment pour répondre, dans l'urgence, à des problèmes d'ordre interne.

A l'instar des prisons pour majeurs (Cliquennois, 2009a), l'unité dite « stricte » (soit l'unité « renforcée » selon l'appellation du document reproduit *supra.*), et sa fonction en détention telle qu'elle est décrite par la directrice AP de l'EPM « Agora » symbolise, à elle seule, le rôle sécuritaire et infradisciplinaire des régimes différenciés au sein de cet EPM. Ainsi, si cette directrice défend le développement de l'unité stricte comme un bon compromis entre une manière de « *faire souffler un groupe* » et une occasion de « *travailler différemment* » avec le mineur placé à l'unité, elle reconnaît aussi les difficultés juridiques auxquelles elle fait souvent face

[186] Toutefois, au sein de ces centres de détention à gestion mixte, le système différencié qui a fait suite à un régime accordant une grande liberté de déplacement aux détenus, repose sur le principe d'une différenciation des régimes de vie au sein de l'établissement en fonction de la « dangerosité » du détenu et de son évolution dans le temps et non pas en fonction du principe de responsabilisation comme en EPM. Voir Akrich, Callon (2004) ; et Cliquennois (2009b).

[187] Voir notamment, dans ce rapport la distinction entre les deux ailes du quartier mineur, ou encore Chantraine (2008).

dans l'usage que l'AP peut faire de cette unité (usage qui allait à l'encontre et heurtait les principes de collégialité et de notification de la décision affirmés dans les modalités de prise en charge des mineurs), même si elle tente de rester dans « *les clous* » du Code de procédure pénale (CPP).

> « On marche sur des œufs, hein. On marche sur des œufs. Bon, alors, comme il [un détenu] va à l'école, et qu'il a une heure d'activité – on ne nous dit pas si elle doit être collective ou individuelle –, mais en tout cas, le fait qu'il aille à l'école en groupe et qu'il a une heure d'activité, on est sur les conditions minimales du Code de procédure pénale. C'est pour ça que je dis toujours aux moniteurs de sport "Ne nous loupons pas. Quand les mineurs sont en unité 4, vous devez y aller pour qu'ils aient cette heure d'activité". Oui, il faut qu'on… Dans tout ce qu'on fait à l'EPM, sur plein de choses, on est à la limite de la réglementation.
> — *Notamment à partir du moment où on considère le passage à l'unité stricte comme une sanction ?*
> — Oui, oui. Par exemple, très clairement, lorsque vous avez un mineur qui a moins de 16 ans qui commet de gros incidents… Ben… Le fait de le mettre à l'unité 4 [stricte] d'une manière instantanée après l'incident… Je pense qu'on est limite par rapport à la réglementation. Maintenant, voilà, je ne m'en cache pas. Quand je rends compte d'un incident, je dis systématiquement ce qu'on fait du mineur. Et s'il est placé en régime différencié, je le dis. Je l'écris. Je ne peux pas faire mieux. Maintenant… Pour le coup, vous voyez, pour les moins de 16 ans, ça me semble… Je ne vois pas comment on pourrait faire autrement. Aujourd'hui, je me verrais mal fonctionner sans unité stricte pour gérer des incidents avec les moins de 16 ans[188]. » (Séverine, directrice AP, EPM « Agora »)

A l'inverse, lorsque nous avons débuté le terrain au sein de l'EPM « Chartreuse », celui-ci fonctionnait sans régime différencié. Nous avons donc passé de longues journées en détention à observer le quotidien de l'EPM avant que le sentiment d'inéluctabilité de la mise en place des régimes différenciés ne fasse tranquillement son chemin auprès des professionnels. Ce sentiment s'est diffusé à la fois « par le haut » et « par le bas ». Par le bas, nous avons pu observer la multiplication de discours (partagés par une majorité des membres de l'Education nationale, de la PJJ et de l'AP ; nous n'avons en revanche pas entendu ce type de remarque de la part du personnel UCSA) selon lesquels les professionnels ne disposaient pas de marges de manœuvre suffisantes pour répondre aux désordres quotidiens en détention. Souvent associés à l'idée selon laquelle la direction pénitentiaire serait « *trop laxiste* » en matière disciplinaire, la nécessité de mettre en place, d'une part, des « mesures de bon ordre » – sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement – et d'autre part, des régimes différenciés[189] qui ensemble, allaient permettre de remettre l'EPM à l'endroit, a progressivement gagné du terrain jusqu'à produire un quasi-consensus. Par le haut, la direction pénitentiaire a longtemps repoussé la mise en œuvre des RD, au nom d'une insécurité juridique patente. Le directeur AP de l'EPM « Chartreuse » évoque ce double mouvement :

---

[188] Cette insistance sur les jeunes de moins de 16 ans renvoie moins à la spécificité d'une prise en charge adaptée à cette tranche d'âge, qu'à la spécificité des règles juridiques qui encadrent la régulation de leur comportement. Le placement au quartier disciplinaire est en effet interdit pour les moins de 16 ans.

[189] Cette distinction entre « mesures de bon ordre » et « régimes différenciés » est évidemment à nuancer. Nous verrons en effet comment la pratique du régime différencié peut se voir arrimée à l'objectif d'une régulation des troubles à un instant « t », dans une conception sécuritaire de leur fonctionnement. La distinction est néanmoins d'usage dans les discours des professionnels de l'EPM.

« On a eu une première alerte sur ce que pouvait impliquer le fait de ne pas avoir de sécurité juridique forte, c'était la visite du Contrôleur général des lieux privatifs de liberté. Donc ça, c'est le premier point. Le deuxième point, c'est qu'on s'est aperçu dans le cadre des réflexions qui avaient lieu dans le cadre des comités de pilotage EPM qu'au final, le différencié ressemblait fortement à de l'infradisciplinaire. Donc c'était inenvisageable. Et à mon sens, permettre une réflexion comme ça sans avoir véritablement d'assise juridique, à mon avis, ça aurait conduit à tous les travers. Notamment de la part des personnels toutes catégories confondues à avoir cette volonté "Il faut redresser la barre" – enfin le discours qu'on entend toujours – "Il faut être plus ferme". Or ce n'est pas ça le problème ; » (Directeur AP, EPM « Chartreuse »)

Deux éléments cruciaux apparaissent clairement dans cet extrait. D'abord la volonté d'organiser les régimes différenciés selon un mode légal, volonté qui sera maintes fois rappelée lors de nos discussions avec la direction – enregistrées ou pas. A la question de la légalité des régimes différenciés, la réponse du directeur de l'EPM « Chartreuse » ne consiste donc pas, comme au sein de l'EPM « Agora », à assumer « *marcher sur des œufs* », mais au contraire à « rester dans les clous », examinant en juriste chaque texte censé encadrer le dispositif :

« *Quel regard portez-vous sur l'évolution de cette année ?*
— L'évolution de l'année sur le projet EPM ? Comment dire ? On essaie dans la mesure du possible de formaliser un petit peu les étapes de notre progression. Et cette année, ce qu'on attendait très particulièrement, c'était la loi pénitentiaire. Pour savoir, finalement, si oui ou non on allait pouvoir réaliser la mise en place d'un régime différencié avec des bases juridiques quand même consolidées. Parce que jusqu'à présent, si vous voulez, tout le monde était d'accord pour dire "Il faut en faire". Sans savoir exactement ce que ça pouvait révéler en termes de contenu. En fait, il y avait surtout un raisonnement par défaut : "Il ne faut pas faire ci, il ne faut pas faire ça". Mais alors à ce moment-là, qu'est-ce qu'il faut faire ? Sachant que même si les textes prévoyaient la possibilité du différencié, en donnant quelques indications – je songe à la circulaire de 2007 sur le régime de détention des mineurs – pour moi, c'était très très incertain. Donc par exemple pour notre part, on a renoncé sur l'exercice 2009 à pratiquer le différencié, sur une bonne partie de l'année. En attendant d'avoir des bases juridiques plus solides. Donc l'année 2010 a été consacrée à la mise en place de ce régime différencié. » (Directeur AP, EPM « Chartreuse »)

Le second élément, intimement lié, est la volonté de déconnecter les régimes différenciés des problèmes d'ordre et de discipline : « *ce n'est pas le problème* », nous dit le directeur. Il s'agit plutôt, dans la lignée des orientations qui semblent se dessiner au niveau des directions centrales DPJJ et DAP, à la fois d'imbriquer intimement régimes différenciés et « resocialisation » du jeune, et d'éviter de donner une coloration infradisciplinaire au dispositif. A l'instar du régime progressif instauré par la réforme Amor dans certaines maisons centrales de 1945 à 1975, il s'agirait d'offrir au jeune détenu un environnement propice à la réalisation de son « projet » dans une optique de resocialisation par la progression au sein des différents régimes.

Les régimes différenciés dans l'histoire pénitentiaire

Cette intention n'est ainsi pas nouvelle en soi, tant l'histoire de la pensée pénitentiaire et des prisons françaises semble être marquée par une volonté de différencier *a minima* les régimes de détention depuis au moins le XIX^{ème} siècle en se fondant pour partie sur une philosophie méliorative. On trouve ainsi déjà cette volonté de différenciation des régimes dans les écrits de Tocqueville et de Beaumont (1833) (Perrot, 2001), ainsi que, dès 1854 (et cela jusqu'en 1875), dans les maisons centrales où des

quartiers d'isolement et de quartiers d'amélioration ou d'amendement coexistaient au côté du régime ordinaire (Cliquennois, 2009b, 2012). Cette volonté de différenciation des régimes de détention s'est ensuite poursuivie avec la réforme Amor de 1945. En effet, cette réforme, qui sera abandonnée en 1975, avait généralisé le régime progressif introduit conjointement par le décret loi du 17 juin 1938 et le décret du 28 avril 1939 pour les condamnés aux travaux forcés qui pouvaient obtenir en échange d'une bonne conduite une diminution du temps d'isolement cellulaire sur décision du directeur de prison et du comité de libération conditionnelle (Cliquennois, 2012). Le principe du régime progressif consistait à récompenser, par des faveurs graduées, une amélioration des conditions de vie et un rapprochement progressif de la société, les progrès effectués par le délinquant en détention de façon à faciliter son amendement, sa réformation et son reclassement social (Debuyst, 1971 ; Plawski, 1977).

A l'image donc du régime progressif[190], les régimes différenciés en EPM sont présentés dans une logique de mouvement vers l'aboutissement d'un projet associant socialisation et responsabilisation. Il convient alors, pour les acteurs qui portent le projet, de se démarquer d'une logique de sanction :

> « Les affectations dans une unité plutôt qu'une autre sont décidées en fonction de ce qu'on appelle un passeport – un passeport, ce sont des objectifs à atteindre du mineur qui sont évalués. Donc on lui demandera d'avoir 10/10 sur ses objectifs pour passer d'une unité à une autre, pour rétrograder d'unité ou au contraire avancer. On lui demande d'avoir un minimum rempli le contrat. Et c'est surtout en fonction de sa capacité à être sociable ou non qu'on l'affecte dans une unité plutôt qu'une autre. Donc du coup, ça permet pas mal d'objectivité. Notre principale préoccupation, c'est que le différencié ne soit pas de l'infradisciplinaire. Du disciplinaire masqué. C'est-à-dire que c'est très… c'est très tentant de rapprocher le différencié du disciplinaire. Pourquoi ? Parce qu'avec les mineurs, on sait très bien que ce qui marche, c'est l'action : fait posé, réaction des adultes professionnels, et c'est la sanction qui tombe. Donc vu que c'est très pratique de fonctionner comme ça, on aurait vite tendance à dire "Très bien. Tu as cassé le four, tu t'es bagarré et bien hop, on te met à telle unité avec un collectif plus restreint que celle dans laquelle tu étais". » (Directrice-adjointe AP, EPM « Chartreuse »)

> « Je pense que forcément, à la fois le comportement et les capacités de socialisation cohabitent. Après, la manière de maintenir finalement une différence entre une approche purement comportementaliste et une approche plutôt fondée sur l'idée de socialisation, c'est d'avoir des exigences dans les CPU quant à l'argumentation des uns et des autres. Pour moi, c'est capital. Moi, ce qui me semble très important dans ce régime différencié, c'est ce fameux passeport. Il vaut ce qu'il vaut. Mais en tous cas, il délimite un champ d'investigation au-delà ou en deçà duquel on ne peut pas aller. C'est-à-dire du genre "Je l'aime bien", "C'est un con", ou ci, ou ça. Ce n'est pas recevable, comme argument. » (Directeur AP, EPM « Chartreuse »)

Pour autant, s'arrêter à une telle opposition entre, d'un côté, un régime différencié « sécuritaire » à l'EPM « Agora » et un régime différencié « *socialisant* » à l'EPM « Chartreuse »,

[190] Pour autant à la différence du régime différencié, la décision d'affectation au sein du régime progressif relevait non pas d'une commission pénitentiaire pluridisciplinaire composée exclusivement de personnels de l'administration pénitentiaire, mais de la compétence du juge d'application des peines dans le but de garantir l'équité et le caractère thérapeutique des décisions prises à l'égard des détenus (Seyler, 1980, 45). De plus, l'observation des détenus était censée être documentée par de sérieuses connaissances scientifiques et psychologiques (Debuyst, 1971 ; Seyler, 1980, 41-42), ce qui n'est à l'évidence pas le cas du régime différencié en centre de détention (Cliquennois, 2009b).

serait aller bien vite en besogne. Et ce pour au moins quatre raisons : (1) le « passeport », qui constitue à l'EPM « Chartreuse » le support de l'évaluation des conduites des détenus, n'évacue pas toute idée de gratification ; (2) les conceptions de *ce que devraient être* et de *ce que sont* les régimes différenciés au sein de chaque EPM sont loin de faire consensus, et le point de vue des directions est très largement concurrencé par des vues divergentes, voire opposées, à la base ; (3) les directions n'ont pas de vue sur l'ensemble des pratiques des professionnels ; (4) certaines pratiques semblables peuvent revêtir des sens différents selon les acteurs.

A cet égard, la dynamique de l'investigation au sein de l'EPM « Chartreuse » s'est avérée particulièrement productive parce que, comme nous l'avons dit, elle a débuté avant l'instauration des régimes différenciés. Lorsque nous avons réalisé l'analyse en groupe avec des professionnels de cet établissement, leur mise en œuvre devenait imminente : nous avons alors collectivement choisi de discuter une demi-journée entière des enjeux, des espoirs et des méfiances que suscitait pour chacun la perspective d'un tel changement en détention. Enfin, nous sommes retournés sur le terrain plusieurs mois plus tard pour observer concrètement les changements induits par la mise en place des régimes différenciés, ainsi que son fonctionnement concret, dans son ensemble et unité par unité.

Outillés par la méthode ethnographique, la réalisation d'entretien semi-directifs et les analyses en groupe, nous détaillerons dans un premier temps le fonctionnement de chaque unité de vie : les unités arrivant, « stricte » ou « de transition », « semi-collective », « classique » ou « générale », « de confiance » ou « d'autonomisation », selon les terminologies officielles ou informelles de chacun des deux EPM observés. Dans un second temps, nous tenterons de restituer le jeu social des commissions pluridisciplinaires uniques (CPU), au cours desquels les décisions d'affectation des jeunes dans telle ou telle unité, et donc de l'individualisation des trajectoires individuelles en détention, se décide. Entre critères formels et rapports de force structurels ou situationnels et conjoncturels, nous verrons que les CPU sont traversées par une triple tension. D'abord, celle de l'adéquation des régimes différenciés avec le projet pénologique visant la responsabilisation et la resocialisation des jeunes. Ensuite, celle des arrangements (du) quotidien(s) et de la nécessité de réguler non pas uniquement des *individus* reclus, mais aussi une *population* recluse, ce qui nécessite non pas uniquement de gérer des trajectoires individuelles en détention, mais également des « *climats d'unités* », des « *ambiances* », des « *affinités* », etc. Enfin, celle du flou de la légalité des régimes différenciés et de l'insécurité juridique dans laquelle sont plongés les professionnels d'établissement – de direction et de terrain – lors des décisions d'affectation et des critères retenus. Les unités différenciées peuvent en effet devenir des espaces de relégation ou de sanction, et le risque d'utilisation infradisciplinaire cristallise les débats relatifs à ce glissement potentiel dans l'usage des régimes différenciés.

Sans nier les différences significatives des dynamiques des deux établissements observés en la matière, les questions *princeps* – que l'on retrouve d'ailleurs pour la plupart dans les prisons pour majeurs – restent valables autant pour l'un que pour l'autre : que sont les régimes différenciés ? S'agit-il d'un outil éducatif ? D'un outil sécuritaire ? Ou plutôt : quelles visions

éducatives et/ou sécuritaires sont sous-jacentes aux pratiques qui leur donnent forme ? Qui, derrière l'affichage de collégialité, détient le pouvoir décisionnel en CPU ? Comment et pourquoi se font les alliances entre tels et tels professionnels ? Quels sont les critères formels d'affectation des jeunes détenus et leur ordre de priorité ? Quels critères *informels* jouent également, et sont-ils prédominants ? Comment les jeunes expérimentent-ils ces régimes différenciés ? Quel est leur point de vue sur la question ? Ont-ils le sentiment d'être punis lorsqu'ils changent d'unité sans l'avoir choisi ? A toutes ces questions, nous montrerons, en conclusion, que les régimes différenciés donnent lieu à des *compromis de sens* – toujours instables – sur l'utilité ou l'inutilité des régimes différenciés, ainsi que sur leur vocation ; ces compromis n'effacent pas, loin de là, les rapports de force entre professionnels, mais ils leur permettent néanmoins, tant bien que mal, de continuer à travailler ensemble – ou côte à côte.

1/ Le fonctionnement des unités

Rappelons tout d'abord le découpage des établissements en unités de vie, découpage distinct selon les deux EPM observés. L'EPM « Chartreuse » possède six unités (en sus du quartier arrivants) : trois unités « classiques » – deux pour les garçons, une pour les filles –, une

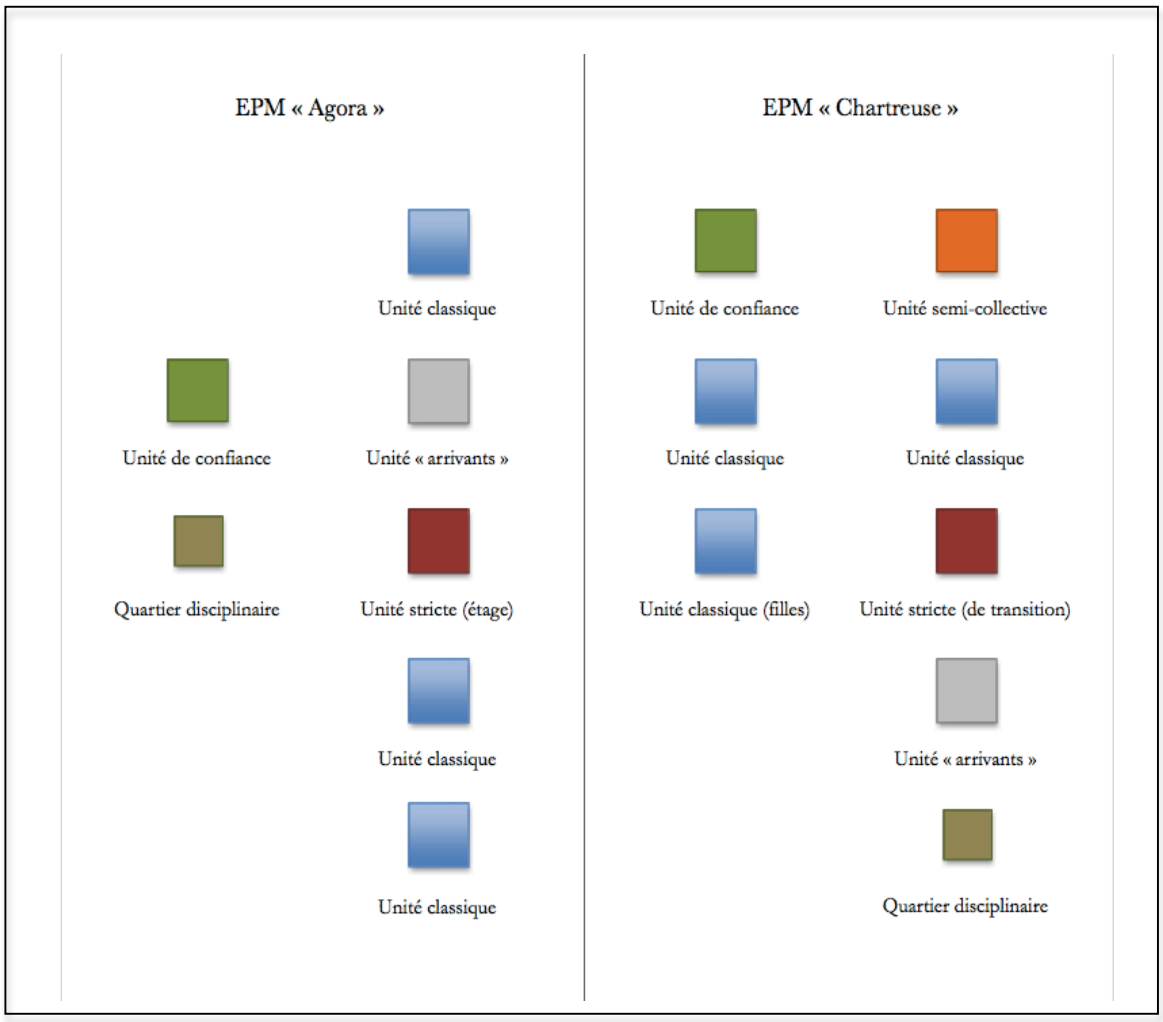


Figure 1 : Disposition des unités au sein des EPM

unité « de transition » – communément appelée unité « stricte », tant par les professionnels que les détenus –, une unité « semi-collective » – parfois désignée comme « semi-disciplinaire » et qui fonctionne par le découpage des jeunes de l'unité en deux groupes restreints –, et une unité d'autonomisation – « de confiance ». La détention de l'établissement « Agora » comprend, quant à elle, trois unités « classiques » – uniquement masculines –, une unité « stricte » – dont le rez-de-chaussée est destinée aux jeunes au jugement à délais rapproché –, et une unité « libérale » – dite aussi « de confiance ». Les deux établissements possèdent un quartier disciplinaire.

EPM « Agora »	EPM « Chartreuse »
1 unité « arrivants »	1 unité « arrivants »
3 unités « classiques »	3 unités « classiques » (dont une « filles »)
1 unité « stricte »	1 unité « de transition »
1 unité « de confiance »	1 unité « d'autonomisation »
Ø	1 unité « semi-collective »
1 quartier disciplinaire	1 quartier disciplinaire

De manière générale, les détenus opèrent la même distinction entre les unités – même si les termes principalement utilisés sont liés à une gestion disciplinaire de la détention : unité « stricte » ou « semi-stricte », unité « libérale » et unité « classique ». Les jeunes esquissent souvent un continuum sanction/récompense en évoquant les régimes différenciés. L'unité classique est l'unité de vie « normale », un placement à l'unité « stricte » est considéré comme une punition, et les détenus affectés à l'unité « libérale » sont vus comme les « bons détenus » qui suivent les règles imposées en détention. En d'autres termes, là où les professionnels divergent, comme on aura l'occasion de le détailler, sur les modes de légitimation ou de dénonciation des régimes différenciés, les détenus y voient quant à eux de manière quasi consensuelle un arrangement sélectif au mérite – de l'isolement du « mauvais détenu, agité » au régime d'indulgence pour le « *détenu sage et docile* ».

Azzedine, les régimes différenciés selon un « ancien »

Très jeune, Azzedine consomme du haschich. Il entre tôt dans le trafic de drogue, se fait arrêter et est condamné à 15 ans à du travail d'intérêt général (qu'il n'effectue pas). Petit à petit, il monte, avec ces deux frères ainés, un trafic d'armes relativement lucratif. S'enchaînent les ventes, les livraisons et les braquages. Ils se font arrêter tous les trois presque au même moment suite à un braquage qui a mal tourné : *« Il [mon frère] a tiré et il a perforé un poumon »*. Sentences : 2 et 6 ans de prison pour les majeurs, 1 an (et 27 mois de sursis) pour Azzedine. Durant ces années, il a également été régulièrement placé en foyer. Il est actuellement en attente de jugement pour des actes de barbarie commis au sein d'un foyer : *« Je l'ai [l'éducateur] attaché et je l'ai brûlé »*. Aujourd'hui, son petit frère fait également face à des *« problèmes avec la justice »* pour stupéfiants.

Cela fait sept mois qu'Azzedine est à l'EPM « Chartreuse » ; *« je suis le quatrième le plus ancien de l'EPM »*. Il a donc connu la mise en place des régimes différenciés. Azzedine explique le nouveau découpage des unités de vie : *« Il y a l'unité 1, c'est l'unité renforcée. Ceux-là, ils n'ont pas école.* [Donc ils ne sortent jamais de l'unité ?] *Ils sortent une heure en promenade et quand ils ont cours, une heure. […] Mais à l'intérieur de l'unité. C'est les profs qui viennent. Après, il y a l'unité 2. C'est une unité classique pour les gens qui se tiennent bien. L'unité 3, là c'est renforcé. Comment ça s'appelle ? C'est séparé, c'est semi-strict. […] L'unité 4, unité de confiance. C'est là qu'il y a les majeurs. Ils peuvent rester jusque 18 an et demi »*. Il commente ensuite les critères d'affectation des jeunes : *« Toutes les semaines, il y a des CPU et ils voient si t'es calme ou si tu n'es pas calme.* [Donc c'est en fonction de ton comportement ?] *Oui. Ou ils font des aménagements de peine. Ceux qui vont en foyer, il vont là-bas [à l'unité "de confiance"] et ils vont faire un aménagement de peine avec les éducateurs.* [Et les unités semi-stricte et

renforcée, c'est une punition ou… ?] *Oui, c'est une punition. Mais même en unité renforcée, si tu te tiens calme, ils peuvent te mettre à la deux ["classique"].* Il tente parfois d'interpréter les choix et stratégies de ce découpage : *« Ils ont mis deux unités classiques, sinon il n'y en a pas assez. Là, au moins, il y a 20 places. Après, ceux qui sont déjà venus en prison, ils les mettent à la 1 ["renforcée"] parce qu'il les connaissent ».*

Notons qu'il n'y a pas de réelle uniformité ni dans le fonctionnement des unités, ni dans leurs appellations, entre les différents établissements. Chaque régime d'unité doit donc être étudié dans sa singularité, même si des liens peuvent être tissés entre le fonctionnement et les usages de certaines unités d'établissements différents. Par exemple, l'unité classique de l'EPM « Agora » fonctionne comme l'unité semi-collective de l'EPM « Chartreuse », c'est-à-dire en scindant les unités en deux groupes de cinq détenus maximum. Une unité classique dans l'EPM « Chartreuse » – fonctionnant à dix détenus – n'a donc pas son pareil au sein de la structure « Agora » dans laquelle nous avons menée nos analyses. Seul le QA fonctionne dans les deux établissements selon des modalités assez similaires.

1.1 Le quartier arrivants

Comme nous l'avons vu dans le chapitre premier, le parcours du détenu arrivant passe nécessairement par une première semaine de détention au « quartier arrivants ». Si nous avons détaillé précédemment le parcours du détenu – du fourgon à la cellule en passant par le greffe et la cour de détention –, analysons ici plus en détail le fonctionnement de l'unité arrivants. Ce parcours arrivants est extrêmement formalisé, notamment parce que ce formalisme est une condition d'obtention et de maintien du « label RPE » des établissements, et que son fonctionnement peut ainsi être antérieur à la mise en place des régimes différenciés (EPM « Chartreuse »). A l'issue du parcours arrivant, la CPU « arrivant » constitue la première étape clé du processus d'affectation, de différenciation et d'individualisation des trajectoires en détention. Nous scruterons plus loin le fonctionnement de cette CPU spécifique, et nous cantonnons ici à décrire le rituel d'admission et d'observation, par les professionnels, du détenu, au sein de ce quartier.

1.1.1 Rituel d'admission et rencontre avec les différents professionnels

Le QA constitue le premier passage obligatoire pour tout détenu incarcéré à l'EPM. Ce dernier rencontre systématiquement, lors de sa première semaine de détention, l'ensemble des partenaires qui interviennent à l'EPM, pour des entretiens de présentation de la structure, d'évaluation des risques hétéro- et auto-agressifs, de bilans scolaires et de santé, etc. Durant cette première semaine, les nouveaux venus sont ainsi détenus au sein d'une unité spécifique, en vue d'intégrer, suite à une « commission pluridisciplinaire unique » (CPU), une unité de vie au sein de laquelle ils poursuivront leur détention. En ce sens, l'unité arrivants – qui constitue

la « *vitrine* » de l'EPM, notamment au regard du « label RPE » – est considérée comme une étape essentielle dans la prise en charge des détenus.

Suite à la mise en œuvre progressive des RPE (2006), les travailleurs relatent une prise en charge très formalisée lors des premiers jours d'incarcération des mineurs.

> « Il y a une prise en charge totale. C'est-à-dire, le gamin quand il arrive, il faut qu'il prenne une douche. S'il a pas de vêtements, faut lui donner des vêtements, s'il a pas mangé faut lui donner à manger. Tout ça, ça doit être fait dans la journée. Il doit être vu par un médecin, il doit être vu par un éducateur, la famille doit être prévenue. Tout ça, c'est le premier jour, c'est obligatoire. C'est obligatoire. Donc tout ça on l'a appris, on l'a formé, on l'a appliqué et puis ça tourne normalement. Alors que [en maison d'arrêt] moi, il arrivait, il était écroué en cellule, hop, moi j'avais fini ma journée, je repartais, je le voyais le lendemain matin. (…) Il y a un cheminement bien précis auquel il faut … on peut pas déroger et donc c'était une des conditions pour obtenir cette labellisation de règles européennes. » (Michel, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Ce même surveillant, qui travaille au quartier arrivant, explique que les conditions particulières de prise en charge au sein de l'unité arrivants – individualisation, suivi total et précautionneux – engendrent un mouvement potentiel de navette entre les unités et le quartier arrivants pour les détenus qui auraient été mal cernés ou qui éprouveraient des difficultés particulières en détention. L'unité arrivants sert alors d'unité de protection[191] :

> « Ben il faut le contrôler pour assurer sa sécurité déjà, quand il se tape la tête contre le mur ou alors qu'il menace de se pendre ou alors qu'il a un objet… y a des couteaux, des fourchettes, y a un objet : "je vais en planter un". Donc bon là, il faut y aller avec doigté et puis pas faire n'importe quoi. "Je veux pas prendre mon traitement", par exemple. Donc il est arrivé qu'on l'oblige à prendre son traitement parce que c'était des cas très très très lourds. Une journée sans traitement, le mec il explosait. Donc là, fallait agir avec un peu de psychologie, je veux dire, y aller à tâtons. D'où l'importance de travailler en équipe et puis avec une certaine cohésion. Donc y avait toujours le service médical qui était là. Mais pendant un moment c'était vraiment épineux, épineux. On avait… on avait des situations pas facile à gérer quoi.
> — *D'accord, vous en avez eu beaucoup, à une certaine époque ?*
> — Ben on en a eu quelques uns, on en a eu quelques uns. Bon systématiquement, ils reviennent pas au quartier "arrivants", attention, c'est pas une généralité non plus. D. [un jeune détenu], on l'a bien eu trois, quatre mois. Il faisait que la navette, à un moment il se lassait aussi de l'unité "arrivants" parce que bon, c'est vrai qu'y a un régime beaucoup moins actif quoi. Donc il voulait aller en unité pour voir ses copains, participer aux activités donc on le mettait à l'essai pendant deux, trois jours. Pof !, ça allait au clash, il revenait chez nous quoi. » (Michel, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Michel, surveillant au quartier arrivants, résume la prise en charge lors des premiers jours d'incarcération selon trois aspects : l'imbrication du travail des différents corps professionnels, la logique formelle et procédurale de la prise en charge et enfin l'évaluation aussi complète que possible de la situation du jeune. Souvent (du moins à l'EPM « Chartreuse »), les premières rencontres avec le jeunes se font en binôme AP/PJJ. Michel insiste alors sur la « *collaboration* » avec les éducateurs de la PJJ, et l'importance « *d'avoir l'historique un petit peu du parcours du gamin quoi, avec le milieu ouvert* », ainsi que sur la « *batterie de tests* » utilisés par les professeurs de

[191] Sur ce point, voir également *infra*. la section « labilité des affectations et "protection des faibles" ».

l'Éducation nationale dans le cadre d'une évaluation qui ensuite « *commentée et développée en CPU* ». De plus, au niveau médical, le surveillant insiste sur le fait qu'« *on sait tout de suite à l'entrée si le gamin, il est addict… s'il a des addictions ou à alcool, ou à la drogue ou à la cigarette* ». Ainsi, à l'EPM « Chartreuse » par exemple, sur le temps resserré du passage au quartier arrivant, le détenu fait l'objet :

- d'un premier « état des lieux » de la cellule et du matériel, réalisé par un binôme éducateur/surveillant.
- d'un « entretien arrivant », mené par le capitaine, ou un lieutenant (parfois par la directrice adjointe), visant à prendre des renseignements sur sa situation pénale, familiale, scolaire et médicale. Cet entretien vise également à « évaluer les risques liés à un éventuel choc carcéral ». L'entretien donne lieu au remplissage du « livret arrivant », qui constituera l'une des bases de discussion en CPU d'orientation ; il donne lieu également au remplissage de la « fiche de prévention suicide » de l'AP (voir *infra* : « Sur la prévention du suicide comme impératif majeur »).
- d'un « entretien d'accueil » du binôme, visant à « prendre le contact », à présenter le fonctionnement de l'établissement et le déroulement du quotidien, notamment durant le parcours arrivant.
- d'une « visite médicale » (mené par un infirmer et un médecin) : bilan médical ; administration de traitements éventuels.
- d'un « bilan scolaire » (mené par le directeur des enseignements, un professeur, et/ou le conseiller d'orientation) : parcours scolaire antérieur, niveau dans les apprentissages, projets envisagés (en détention et après). Ce bilan est matérialisé par le remplissage d'un livret propre à l'Éducation nationale, qui sert de support à la discussion de la CPU d'orientation.
- d'un « bilan socio-éducatif » (mené par l'éducateur PJJ référent du jeune durant la phase arrivants) : investigations relatives à la situation familiale, au parcours scolaire, au parcours judiciaire et compréhension de la décision d'incarcération. Ce bilan donne lieu à la rédaction d'une note de situation à l'issue du parcours arrivants (document interne au SEEPM).
- d'une « évaluation psychologique » (menée par la psychologue UCSA, et dans le cas de procédures criminelles, par la psychologue PJJ) : entretien clinique afin d'évaluer la nécessité d'un accompagnement durant le temps carcéral.

De manière générale, les détenus arrivants comprennent bien le fonctionnement de cette première semaine d'incarcération. Ils expliquent apprendre à cette occasion le fonctionnement de l'EPM et faire la rencontre des professionnels.

> *« Qu'est-ce qu'il se passe pendant cette semaine-là ?*
> — T'es toujours en cellule. Mais tu sors assez souvent pour qu'on te présente à des gens. Ils te posent des questions, tout ça. T'as des petits entretiens. Moi je pense que cette semaine là, c'est histoire dire de t'adapter un peu. Et puis que les gens ils te connaissent. Je ne parle pas des jeunes, hein, je parle des adultes…Quand je dis "tu t'adaptes", c'est pas pour que t'es bien ou quoi. Non, t'es pas bien. Je ne suis jamais bien. […] Même si c'est, comme ils disent, au Club Med, t'es toujours enfermé. » (Benoît, détenu, EPM « Chartreuse »)

Pour beaucoup, cependant, après quelques semaines de détention, les souvenirs de l'unité arrivants deviennent flous et lointains, tant le fonctionnement de cette unité diffère de celui des unités de vie. De plus, la formalisation du travail des éducateurs et des surveillants lors de la première semaine d'incarcération – associée à la méconnaissance de l'EPM en général –

laisse certains jeunes complètement désemparés. Les multiples personnes rencontrées sont mal identifiées et les entretiens paraissent répétitifs. De nombreux témoignages sont également teintés de rancœur face à ce défaut d'emprise sur les premiers jours de détention. L'impression d'être un objet que les professionnels déplacent et utilisent à leur guise revient régulièrement.

> « Tu signes les papiers comme quoi t'es incarcéré, tu rentres, t'es aux arrivants, t'as ton paquetage, c'est tout. Le lendemain, t'es vu par les gradés, ils t'expliquent. Tu te dis, je suis comme un chien. Un petit chien, que, ils ouvrent la porte pour lui donner sa gamelle ou… un petit chien qu'ils viennent, ils lui jettent ses croquettes, ou qu'il sort 2 minutes comme un chien. T'as vu quand tu le sors faire pipi ou quoi, ben c'est le même truc. Ils te sortent, tu prends l'air, ils te re-rentrent… » (Jawad, détenu, EPM « Chartreuse »)

Si, globalement, les détenus gardent un souvenir indéfini et confus du quartier arrivants – les *« euh… »* et *« je ne me souviens plus »* ponctuant la majorité des entretiens –, deux aspects apparaissent primordiaux dans l'expérience des jeunes. D'abord, l'apprentissage du fonctionnement formel du quotidien en détention. En effet, si les jeunes incarcérés depuis plusieurs semaines nous racontent le déroulement réel des journées, les arrivants s'attardent plus volontiers sur les règles écrites : heure légale de promenade, obligation scolaire, déroulement des demandes de téléphones… Ensuite, le processus d'évaluation et le regard des différents professionnels est très largement empreint de méfiance (envers l'éducateur, notamment, dont on craint le rapport qu'il fera au juge). Plus fondamentalement peut-être, c'est *l'intensité* du regard des professionnels qui caractérise cette étape. Que ce soit au sein de l'EPM « Chartreuse » ou au sein de l'EPM « Agora », la nécessité de prévenir tout suicide reflète autant qu'il démultiplie cette intensité.

1.1.2 La prévention du suicide comme impératif et préoccupation majeure

L'observation, insistons sur cet aspect, constitue le rouage central du dispositif d'accueil des jeunes détenus. La routinisation des étapes de cet accueil est l'un des enjeux, parmi d'autres, du processus de labellisation des établissements pénitentiaires par des organismes qui s'assurent de la conformité de leur fonctionnement aux RPE : rencontres systématiques avec l'ensemble des partenaires qui interviennent à l'EPM, entretiens de présentation de la structure, évaluation des risques[192] et constitution d'un dossier, bilans divers. Un surveillant souligne ainsi la spécificité de la prise en charge au sein de l'unité.

> « Ici faut être plus à l'écoute, faut être plus vigilant qu'en unité de vie, avec toujours la question du suicide en toile de fond. Tu vois le détenu il arrive, il peut ressentir un peu ce choc carcéral, il faut trouver les mots justes, tout ça […]. Enfin ici tu découvres le détenu, tu vois l'évolution, c'est autre chose, au début le jeune sait pas, c'est à nous de mettre le cadre, et tu sais que ici si ça se passe mal, bah en UV [unité de vie] ça va mal se passer. Donc on a

[192] Le cahier électronique de liaison comporte, de fait, un onglet « prévention et suicide », qui répertorie une gamme de risques : risques familiaux, risques socio-économiques, risques sanitaires, risques judiciaires, etc.

une grande responsabilité, quand il faut être carré il faut l'être tout de suite, quitte à être plus ou moins souple à d'autres moments. » (Thomas, surveillant, EPM « Agora »)

L'aspect moralement « intolérable » (Fassin, Bourdelais, 2005) d'un suicide en détention – notamment du suicide d'un mineur détenu – ajouté à la responsabilité d'ordre juridique engagée par l'AP et par les surveillants en poste le jour d'un éventuel « *drame* »[193], fait de cette question un thème incontournable à l'EPM. Non seulement les agents estiment, à tord ou à raison, y jouer leur emploi, mais ils estiment plus largement que l'ensemble de la structure y joue sa crédibilité, voire sa survie. Cette vigilance implique non seulement de détecter le mal-être éventuel d'un jeune qui ne supporterait pas la détention, ou au contraire de repérer les tactiques d'un jeune qui « *joue la comédie* », mais également d'être attentif à certains moments au parcours en détention du mineur, et, au premier rang, de la « phase arrivant »[194].

Les professionnels évoquent un *« jeu »* qui oscille entre l'impératif absolu de se protéger, laissant peu de place à la prise de risque, et l'effort de découvrir les motivations réelles du jeune détenu – malaise véritable ou scénarisation du suicide comme chantage.

« Sur l'unité arrivants, on fait vraiment attention parce que y a le choc carcéral et c'est vrai qu'au niveau risque suicidaire, c'est surtout là qu'y a des signes en général. Donc t'es préventif, au niveau de l'entretien d'accueil, on demande au jeune dans quel était d'esprit il est. Après au niveau de l'entretien d'accueil avec le gradé pénitentiaire, eux ils ont une feuille à remplir, risque suicidaire et tout ça. Et si c'est le cas, on prévient… Moi je préviens ma direction, le surveillant il prévient sa direction aussi. On prévient l'UCSA, tout ça. Après si le gamin est passé à l'acte, on doit faire un écrit aussi derrière et puis contacter la famille, contacter le milieu ouvert, contacter le juge, tout ça. […] Mais y a des cas où des fois ils se passent le mot et pour eux ça devient un jeu quoi. Mais des fois, ça m'est déjà arrivé où c'est des cas avérés quoi.
— *Un jeu carrément, tu crois que ça peut être un jeu ?*
— Parce que, quand ils font des tentatives, ils sont orientés en hôpital psychiatrique. Y en a ils font semblant, ils disent : "Ouais je vais me pendre et tout". Ou ils font semblant ou ils s'égratignent les bras et du coup ça prend des proportions où… même je veux dire, même au niveau du pôle santé où ils nous disent que ce n'est qu'un jeu mais ils sont obligés de se protéger et d'emmener quand même le gamin à l'hôpital. » (Magalie, éducatrice PJJ, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

A côté de cette exigence de protection, les intervenants au sein du quartier arrivants font état d'une crainte face au suicide potentiel d'un mineur. Ici encore, les professionnels – tant surveillants qu'éducateurs – sont conscients du paradoxe : même si le risque est minime et qu'il est parfois imprévisible, eux seuls – les intervenants de première ligne – doivent faire preuve d'une vigilance maximale (avec, toujours, la nécessité de se protéger – avertir la hiérarchie – en filigrane).

---

[193] Voir pour l'évolution de la responsabilité juridique, Cliquennois, Chantraine (2009).

[194] Nous explorerons, sous un autre angle, les enjeux, en termes de partenariat, que la question de la prévention du suicide soulève, notamment au regard du rôle attendu de l'UCSA et de son action d'évaluation des risques suicidaires. En effet, si la question du suicide se pose tout particulièrement pour les jeunes de l'unité arrivants, dont le personnel ne connaît pas encore le « profil », elle ne s'évapore pas dans la suite de son parcours de détention. Nous décrirons plus en détail les modalités de prévention du risque suicidaire dans le chapitre « soigner/instruire ».

« *Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur dans ton travail ?*
— Peur de quoi ? Non, non. Moi la seule peur que j'ai, c'est d'un jour ouvrir une cellule et puis trouver un macchabée. C'est juste ça. Voilà. Ben ouais… C'est rare chez les mineurs, mais bon ça arrive quand même. Donc c'est pour ça, ici, c'est un quartier assez sensible au niveau des arrivants. A ce niveau là, il faut toujours être vigilant parce que on ne sait jamais… On les connaît pas, on sait pas comment ils vont réagir. On peut dire que tout va bien et puis à un moment ou à un autre, il faut faire quelque chose. Ben déjà, on observe beaucoup, on fait des… Quand ils sont en cellule tout ça, temps en temps, on fait des petits contrôles quand même, on va faire un petit tour. Et puis si on voit qu'il y a quelque chose qui va pas, ben on se réunit avec le binôme, et puis on en discute avec le jeune. Et puis surtout, on en fait part à la hiérarchie. » (Jérôme, surveillant AP, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

En résumé, la question du suicide se cristallise différemment pour les détenus et pour les intervenants pénitentiaires et éducatifs de l'unité arrivants. Côté professionnels, la protection de soi – par le dialogue et l'écriture professionnels, le renvoi à la hiérarchie et la traçabilité de ces pratiques de prévention, et le souci d'éviter toute « *boulette procédurale* » – s'associe à la peur du suicide dans le travail de première ligne – première à la fois dans la temporalité (lors premiers jours d'incarcération), dans la relation (surveillants et éducateurs étant les seuls contacts quotidiens permanents, notamment pour l'ouverture des portes de cellule) et dans la connaissance (par l'établissement d'un profil et le repérage d'indices de risques). C'est d'ailleurs sur cette question de la prévention du suicide que l'on retrouve le moins de différence entre les pratiques de l'EPM « Chartreuse » et celles de l'EPM « Agora », ainsi que, au sein de chacun des EPM, entre les pratiques d'éducateurs et les pratiques de surveillants.

Isabelle (psychologue UCSA) fait un entretien dans la cuisine du QA avec Oualid, un arrivant. Elle sort de la cuisine et vient glisser à Jean-Paul et Jacques (surveillants) : « on est au-delà d'un gamin fragile. On est avec un gamin qui va avoir une prise en charge psychiatrique importante. Ca m'intéresserait d'avoir rapidement des infos avec le milieu ouvert, car visiblement nous avons affaire à quelqu'un qui a une pathologie psychiatrique lourde ». Alors que j'avais prévu de participer à l'entretien entre Oualid et le binôme, Estelle déconseille doublement : elle déconseille que je sois présent, et elle préconise de reporter l'entretien. La tension monte. On sent que, comme me le reformulera Jacques « toutes les précautions sont prises », autrement dit « tout le monde à l'état suicidaire potentiel du jeune en tête ». Sébastien appelle un autre éducateur de l'EPM : « Isabelle estime que Oualid ne va vraiment pas bien, elle aimerait avoir un contact avec l'établissement psychiatrique qui suit son papa ». Jean-Michel examine la notice individuelle de Oualid, il souffrirait de paranoïa, de bouffées d'angoisse. Oualid, sortant des toilettes, est maintenant en pleurs. Jean-Paul m'explique : « bon, il y a plusieurs étapes. D'abord le choc carcéral. Mais finalement, au QA, 4 ou 5 jours, ce n'est pas suffisant, parfois c'est au bout d'un mois qu'on découvre le caractère de quelqu'un ». La situation se dégrade de minute en minute. Estelle demande qu'on l'accompagne immédiatement pour emmener Oualid à l'UCSA. Finalement, après une entrevue avec l'infirmière, Oualid retournera au QA. Il se mettra d'accord avec le binôme pour manger seul en cellule (manger seul en cellule peut donc être une punition ou une mesure de protection et de gestion des risques selon les situation), ils lui expliquent que c'est exceptionnel, que « ça ne pourra pas être comme ça tout le temps ». Je croise à nouveau Isabelle, elle m'explique : « Voilà. Là, le problème, c'est qu'on a une grosse pathologie psychiatrique. Mais la permanence psy a été annulée aujourd'hui. Il ne pourra voir un psy que vendredi, et je trouve que c'est trop tard. On en revient toujours au même problème. Que faire avec ce jeune ? Que fait-on ? Ce n'est pas un lieu pour lui ici ». Je reprends ensuite la discussion avec Jean-Paul : « il vaut mieux en avoir 15 qui ne posent pas de problèmes, que 4 avec un qui pose un problème. Une fois, il y en avait un, il me harcelait, il était hyperactif. C'était impossible. Il a fini par partir en HO. Après, il est revenu, il a été trois fois au mitard.

Après, il a été transféré en transfert disciplinaire à L. (maison d'arrêt). » (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Après une semaine d'observation et d'évaluation, le parcours « arrivant » s'achève par la « CPU arrivant », qui a pour but d'affecter les nouveaux détenus au sein des différentes unités de vie qui composent la détention. Avant de décrire la nature des interactions, des critères d'affectation et des rapports de pouvoir qui forment la trame quotidienne de ces CPU, poursuivons notre description de chacune des unités de vie.

1.2 L'unité « renforcée » (« stricte » ou « de transition »)

Tableau 1 : Journée-type en unité "renforcée"

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">EPM « Agora » :
unité « stricte »</th><th>EPM « Chartreuse » :
unité « de transition</th></tr>
<tr><td>7 :30</td><td colspan="2">Réveil</td><td>Réveil</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Petit-déjeuner en cellule</td><td>Petit-déjeuner en cellule</td></tr>
<tr><td rowspan="2">9 : 00 – 12 : 00</td><td colspan="2" rowspan="2">Cours au pôle scolaire
(éventuellement)</td><td>Suivi scolaire individuel en unité
(environ 30 minutes)</td></tr>
<tr><td>Promenade
(30 minutes)</td></tr>
<tr><td>12 : 30</td><td colspan="2">Repas en cellule</td><td>Repas en cellule</td></tr>
<tr><td rowspan="2">13 : 30 – 16 : 00</td><td>3 premiers jours</td><td>Après 3 jours</td><td rowspan="2">Promenade
(30 minutes)</td></tr>
<tr><td>Promenade en unité
(1 heure réglementaire)</td><td>Activité avec le groupe d'origine
(sous conditions, "+" ou "-")</td></tr>
<tr><td>18 : 30</td><td colspan="2">Repas en cellule</td><td>Repas en cellule</td></tr>
<tr><td>19 : 00</td><td colspan="2">Cellule</td><td>Cellule</td></tr>
</table>

Du point de vue des détenus, l'unité renforcée est d'abord une unité où la fermeture est une règle qui supplante toute les autres. Ils ne sortent que peu ou prou des murs de l'unité. L'unité « de transition » de l'EPM « Chartreuse » ne déroge quasiment jamais à cette règle. En effet, les professeurs de l'Education nationale se rendent en unité afin de pouvoir offrir un suivi scolaire individualisé à chaque jeune. Outre cette « *sortie de cellule* », les mineurs jouissent également d'une heure de promenade réglementaire – généralement une demi-heure le matin, une demi-heure le soir – au sein de la cour d'unité. L'énorme majorité du temps, le détenu est donc en cellule. A l'EPM « Agora », le fonctionnement de l'unité « stricte » est sensiblement différent. Les trois premiers jours de placement au sein de cette unité – qui ne constitue en fait qu'un premier étage d'une unité –, le détenu reste en cellule toute la journée, bénéficiant de son heure de promenade réglementaire. Ensuite, selon un système basé sur le comportement

du détenu (des « + » et des « - » étant attribués), les jeunes ont le droit de suivre des cours avec le groupe scolaire et de bénéficier d'activités avec leur groupe d'unité d'origine. Quoi qu'il en soit, la fermeture et l'isolement par rapport au reste de la détention reste de mise ; tant les professionnels que les détenus comparent souvent le fonctionnement de l'unité stricte au régime de détention en QM :

> *« Et l'EPM, ici, c'est comme tu l'imaginais ?*
> — Ben y'a des trucs qui changent… comme on m'avait pas dit qu'il y avait une unité enfermée où tu ne sors qu'une heure par jour : une demi-heure le matin, une demi-heure l'après midi. Tu manges en cellule. Moi, on m'avait pas dit ça. […] Ici, c'est comme en maison d'arrêt en fait. » (Kevin, détenu, EPM « Chartreuse »)

Concrètement, le travail professionnel au sein de l'unité « stricte »/« de transition » tend vers une prise en charge individuelle.

> « Donc l'unité stricte, concrètement, le fonctionnement, c'est donc pas de repas en collectif. Donc tous les repas sont pris en cellule, distribués par le surveillant. Que ce soit le matin, le midi ou le soir. Le principe, c'est que les jeunes ne sortent pas de l'unité, ou très peu. Ils ne sont pas mélangés au reste de la détention. […] Là, les jeunes sont pris en charge à peu près individuellement, c'est-à-dire seuls ou par groupes de deux ou trois, on va dire. […] Voilà. Donc les critères d'affectation qui ont été retenus par le collège de direction, donc, c'est les jeunes qui sont en grande difficulté scolaire, donc déscolarisés depuis un petit moment et/ou ceux qui ont mis en échec plusieurs placements en foyer ce qui, selon nous, en fait, collégialement, montre un problème de socialisation. » (Gérard, éducateur PJJ, EPM « Chartreuse »)

Il est nécessaire ici de restituer les controverses qui se cristallisent autour du fonctionnement de ces unités « renforcées » (dites « de transition » dans un EPM et « stricte » de l'autre) tant elles témoignent à elles seules des perceptions différenciées de la vocation et des finalités des régimes différenciés[195].

1.2.1 Opposition de la PJJ à l'ouverture d'une unité renforcée

L'une des questions qui mobilise le plus les éducateurs de la PJJ de l'EPM « Agora » concerne la mise en place des régimes différenciés. Ainsi, dès l'ouverture d'une unité « disciplinaire » au sein de cet EPM, en avril 2009, la PJJ s'est opposée à ce projet. Quand les éducateurs reviennent sur cette période, deux arguments sont avancés pour justifier ce refus : non seulement l'aspect sécuritaire de cette ouverture d'unité, mais également le sentiment d'avoir été mis sur la touche par la direction pénitentiaire sans jamais avoir pu donner leur avis.

> « Avant qu'elle soit mise en place [l'unité stricte], y'a eu une réunion des différents partenaires, mais tout était déjà décidé au moment de la réunion… Alors nous notre directrice avait été informée, on parlait de mettre en place un système alternatif à l'ouverture d'une unité stigmatisante […] Donc on avait réfléchi à des choses, l'alternative était là, et le

[195] Rappelons par ailleurs que la vivacité de ces controverses en détention n'entraîne pas nécessairement leur visibilité dans le débat public, comme on a pu le voir dans la première partie de ce rapport.

> jour ou y'a eu cette réunion bah en fait tout était décidé et puis voilà. » (Florian, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

En effet, les éducateurs défendaient une conception différente de l'éducation[196] – et, *de facto*, des régimes différenciés, notamment de l'unité « stricte ».

> « Moi je dis c'est très difficile de trancher. Moi je dirais "attends ne fais pas ton système maintenant, attends qu'on fasse les propositions qu'on te fait, et si ça marche pas, bah voilà, va faire ton régime différencié". Moi j'étais contre à titre personnel, j'étais contre car ça pouvait être injuste. Le gars est déjà écarté car il est en prison, donc écarté de la société, et dans l'intérieur de la prison, tu vas encore l'écarter, alors que c'est peut-être le jeune qui a besoin de toi. Et tu sais des fois ils ont tellement besoin de toi, ils font l'inverse, ils recherchent la reconnaissance pour dire "je suis là", et il va faire un acte pour dire "écoutez je suis là". » (Khaled, éducateur, EPM « Agora »)

Nombre d'éducateurs – cette fois-ci au sein des deux EPM étudiés – tiennent pourtant à souligner que leur administration n'est pas, *a priori*, opposée à l'idée d'un régime différencié, à condition qu'il soit non pas fondé sur la stigmatisation liée à un processus visible d'isolement. Il s'agirait plutôt d'un régime éducatif différencié, fondé sur la mise en place, de façon « pluridisciplinaire », de « plannings individualisés » adaptés aux besoins des mineurs et, de surcroît, révisables dans le temps.

> « Nous on était pas opposé au différencié. On était opposé à l'ouverture d'une unité qui stigmatisait les mineurs. Nous ce qu'on se disait c'est que le régime différencié en tant que tel on pouvait l'appliquer au sein des unités. C'est-à-dire qu'en unité le gamin il aurait eu un régime différencié des autres, et c'est ce qui se met en place un peu partout quoi (…) Dans un foyer un gamin qui peut avoir un régime différencié d'un autre parce qu'il a des conditions particulières tout ça, et puis ça faisait plus sens que ça se passe dans les unités de vie quoi, le gamin il est pas exclu du groupe, il est pas stigmatisé, et puis il est pas dans cet effet "moi je suis sur la 4 [stricte] je suis un dur machin, j'ai fait ça et ça". » (Florian, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

Par ailleurs, la critique des éducateurs n'est pas une condamnation, sur le fond, de l'idée de sanction. En témoigne cette critique de l'ouverture de l'unité « stricte » – associée à un régime sanctionnel – faite par un éducateur de l'unité « libérale » :

> « Y'a plein de systèmes de sanction avant d'arriver à isoler un jeune comme ça. Y'a plein de solutions. Tu peux par exemple le reprendre, ce qu'ils appellent le recadrage, tu peux travailler sur les conséquences de ses actes, pour lui ou au niveau judiciaire, donc voilà c'était aussi une solution, tu peux aussi le confiner, il peut pas être en groupe une journée, bah tu le laisses en cellule. » (Khaled, éducateur, EPM « Agora »)

Nous aurons l'occasion, au cours du chapitre suivant, de revenir sur la place accordée à « la sanction » par les éducateurs, selon les conceptions éducatives qu'ils privilégient. En ce qui concerne les régimes différenciés, notons d'ores et déjà que la critique de fond, tout particulièrement à l'EPM « Agora », porte sur la collision entre un régime de sanction disciplinaire et un régime de sanction infradisciplinaire. Cette collusion est principalement

[196] Voir le chapitre « Eduquer/Punir ».

dénoncée par le directeur de la PJJ, qui, par ailleurs, participe à diverses réunions inter-EPM, co-organisées par la DAP et DPJJ, et dont le mot d'ordre est de *ne pas faire* de la mise en place d'un régime différencié un régime de sanction parallèle au droit disciplinaire. Il peut ainsi faire part de son opposition au fonctionnement de l'EPM à des directeurs d'autres EPM en France, estimant que le fonctionnement de l'étage de l'unité stricte dans l'EPM « Agora » – le rez-de-chaussée est destiné principalement aux jugements à délais rapprochés et aux éventuels « protégés – se rapproche davantage d'une manière de sanctionner des mauvais comportements que d'une manière d'individualiser les prises en charge. Ainsi, pendant que la direction pénitentiaire voit dans l'investissement du rez-de-chaussée de l'unité par les éducateurs un premier pas vers un possible investissement éducatif de l'unité stricte, le directeur de la PJJ, quant à lui, perçoit cet investissement du rez-de-chaussée comme un préalable à une substitution du régime dit « de contrôle » situé à l'étage par un régime « ordinaire ». Les éducateurs de l'unité arrivants ne sont d'ailleurs pas prêts à s'occuper des jeunes placés à l'unité stricte, comme en témoigne cet échange, lors d'une « réunion PJJ » de l'unité arrivants.

> Isabelle [éducatrice] : « Et si jamais la direction garde l'étage en strict et qu'on nous demande de nous en occuper ? »
> — Christine [éducatrice] : « De la merde ! [Ali, un autre éducateur, lève le poing en rigolant] »
> — Isabelle : « D'accord (rire). C'était pour m'assurer de votre soutien. Nan parce qu'on sait jamais… » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

1.2.2 Une unité disciplinaire ?

Au sein de l'EPM « Agora », plusieurs éléments confirment explicitement cet usage du régime différencié comme un régime (infra)disciplinaire, fonctionnant comme mode de sanction. D'une part, c'est comme tel que le perçoivent les jeunes, qui parlent de volontiers de « *sanction* » et « *d'isolement* ». De plus, les récits qu'ils offrent de leur(s) passage(s) à l'unité stricte en font la conséquence d'une « faute » de leur part.

> « Ils m'ont mis à la 4 [stricte] parce que j'ai couru… les surveillants ils m'ont coursé. J'ai couru jusqu'à qu'un surveillant m'attrape. Ben normalement on doit rentrer dans nos bâtiments respectifs, et moi, je voulais pas rentrer. On rentrait du sport, de la boxe.
> – *C'était le matin ou l'après midi ?*
> – C'était le soir, ils m'ont attrapé. Après je leur ai demandé de me relâcher, et je leur ai promis que j'allais marcher jusqu'à la 3 et que j'étais pas un bébé pour qu'ils me tiennent. Après ils m'ont fait confiance, après je suis rentré à la 3 et le lendemain ils m'ont dit, "prépare tes affaires tu vas à la 4 [stricte] pour ce que t'as fait hier". Ils m'ont dit "voilà c'est ta punition" » (Abdel, détenu, EPM « Agora »)

> « C'est pas injuste si je suis là [unité stricte]. C'est de ma faute. Faut le reconnaître, c'était de ma faute. Ils m'ont dit "tu vas pas à l'activité" parce qu'à chaque fois je faisais ci, je faisais ça. C'est comme ça, ça fonctionne comme ça, t'es tranquille avec eux, ils sont tranquilles avec toi. T'es pas tranquille avec eux, ils te baisent tous les jours. Après moi la gradée je l'ai traitée, je l'ai traitée, je l'ai traitée. Je lui ai tout fait, après ils m'ont mis ici. C'est la punition. » (Karim, détenu, EPM « Agora »)

De même, nombreux sont les surveillants de terrain qui considèrent le passage à l'unité stricte comme une « *sanction* ». Ce surveillant parle d'ailleurs d'« *unité disciplinaire* » :

> « Par exemple, le placement à la 4 [stricte], souvent y a des débats avec les éducateurs, qui trouvent que ça ne sert à rien de placer un détenu qui a jeté un rouleau de papier toilettes sur un surveillant, à l'unité disciplinaire parce que c'est juste une sanction pour une sanction, parce qu'il n'y a pas de travail pédagogique derrière. C'est ce qu'eux pensent. Mais nous ce qu'on dit aussi, c'est qu'il faut une sanction. Et si on le met sur une unité disciplinaire, c'est pas pour une seule sanction, c'est qu'il met une atmosphère dans l'unité. Donc, on essaye de l'isoler de l'unité pour que l'unité, elle reprenne un peu de vie et que lui comprenne que sans lui, ça va mieux. Et lui aura un autre comportement. » (Jonathan, surveillant, EPM « Agora »)

D'autre part, la hiérarchie pénitentiaire de l'EPM « Agora » elle-même reconnaît, avec ce régime strict, « *marcher sur des œufs* » (cf. *supra*). Ainsi, une avocate qui défendait, en commission de discipline, un jeune placé à l'unité stricte, trouvait le fonctionnement de l'unité « *très limite du point de vue juridique* », comme elle nous l'avait confié avant la commission. Elle s'était alors permis de poser la question frontalement à la directrice, en pleine commission, provoquant le déclenchement d'une controverse autour du régime différencié.

> [Lors du passage en commission de discipline du jeune Moussa, par ailleurs placé à l'unité stricte, son avocate questionnait ainsi la directrice]
> — A [avocate] : « J'ai une petite question, madame la directrice. Le quartier strict… est-ce un confinement ? »
> — Séverine [directrice AP] : « Non… Il a seulement les repas en individuel. C'est la seule privation. Il a école notamment. »
> — A : « Oui, mais cela est obligatoire. »
> — Séverine : « Oui, certes. »
> — A : « Il m'a également dit qu'il n'avait pas d'activités. »
> — Séverine : « Si, il a des activités, mais en individuel. »
> — Moussa [jeune] : « La promenade c'est pas une activité, wesh ! »
> — Séverine : « Monsieur G., vous êtes dans la cours de promenade avec le surveillant. C'est donc une activité, on est sur le régime minimal du code de procédure pénale… » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Cependant, cette critique de fond portée par le directeur de la PJJ n'est pas toujours relayée parmi les éducateurs de terrain de l'EPM « Agora ». En effet, à notre surprise, en discutant au quotidien des décisions d'affectation, nous nous sommes rendus compte qu'un certain nombre d'éducateurs ne connaissaient pas le fonctionnement de l'unité stricte, et n'étaient pas au fait des débats sur l'existence d'un système de sanctions infradisciplinaires. En témoigne cette discussion, parmi de nombreuses autres, avec un éducateur, après le passage d'un jeune de son unité à l'unité stricte.

> « La commission de discipline c'est uniquement pour le QD ou la stricte.
> — *Mais la stricte ils peuvent y aller sans CDD…*
> — [silence] Ouais… t'as raison ouais (rire). Je sais pas… enfin à la stricte c'est si y'a une agression physique. En cas d'insulte verbale, ça sera juste un confinement. Enfin non j'en sais rien, je connais pas bien tout ça… » (Youssef, éducateur, EPM « Agora »)

Si certains éducateurs sont au courant de ces enjeux, cet échange mérite d'être replacé dans le contexte d'un déficit d'encadrement des éducateurs de la PJJ, dont l'ignorance sur des enjeux qui traversent pourtant le cœur du projet EPM peut paraître surprenante, quand on sait

que le futur du projet EPM passera, en partie du moins, par cette question du lien entre le disciplinaire et l'infradisciplinaire. Du côté de la direction pénitentiaire, est en effet mise en avant l'idée que la création de ce régime différencié répondait à une « *contrainte nationale*[197] ».

> « Alors ils [les intervenants de la PJJ] n'ont jamais été mis à l'écart. C'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on a mis en place des choses, ça a toujours été consécutif d'un groupe de travail auquel ils ont été associés etc. Donc sur le régime différencié de l'unité stricte, en fait, la directrice PJJ à l'époque était sur une position de principe où elle ne voulait pas en entendre parler. Donc moi, sur cette question du régime différencié, je ne les ai jamais forcés à adhérer. Sauf qu'à un moment donné, ça faisait partie des orientations nationales à mettre en œuvre, c'est quand même quelque chose qui est maintenant dans la loi pénitentiaire, donc bon, de toute façon, c'était une orientation vers laquelle on devait aller et qui avait plutôt bien fonctionné sur les autres EPM. Donc du coup, le parti pris qu'on s'était donné, c'était uniquement d'organiser le passage en unité différenciée sur un court séjour et de garder la place du mineur dans son unité d'origine. Et de ne pas imposer à la PJJ d'être présente sur cette unité différenciée. Donc le compromis qu'on a trouvé à l'époque, c'était que l'éducateur de l'unité d'origine continue à effectuer un suivi sur l'unité stricte pendant son passage en différencié. Voilà. Ça m'a semblé le compromis le plus… le plus acceptable, en fait » (Séverine, directrice pénitentiaire, EPM « Agora »)

Plusieurs éléments caractérisent cette unité « renforcée », pour utiliser ici la terminologie officielle. La première de ces caractéristiques est négative, et tient au fait qu'il est important pour la hiérarchie pénitentiaire de ne pas la considérer comme un régime de sanction qui viendrait compléter le régime disciplinaire classique. Ici, il existe un important décalage entre le placement en unité stricte à l'EPM « Agora » et à l'unité « de transition » de l'EPM « Chartreuse ». Tandis que le placement en unité stricte passe par une commission pluri-disciplinaire à l'EPM « Chartreuse » (sauf exception), le passage en unité stricte ne se décide pas à la suite d'un débat contradictoire à l'EPM « Agora », ou en commission de discipline. C'est ce dont se plaint un jeune détenu, considéré comme l'un des plus agités de l'EPM, mais très regardant sur ses droits, qu'il utilise comme une ressource argumentative dans ses débats avec le personnel : « *Il n'y pas de procédure, il n'y a pas de défense. T'y vas direct ! T'as fait un truc, le lendemain t'y vas, tu ne passes même pas en commission* ». Ainsi, un premier surveillant nous présente le passage d'un jeune à l'unité stricte comme une « *mesure d'affectation* » qui ressemblerait à une autre (comme il en est coutume au sein de l'EPM « Chartreuse ») et comme un « *message* » passé au jeune, réinterprétant de manière « éducative » ce qui relève d'un jeu terminologique.

> « Un détenu qui se comporte mal sur plusieurs faits sur la longueur… on place rarement un individu en unité stricte pour un seul fait, c'est-à-dire dans ce cas là, on va choisir une mesure éducative immédiate dans sa cellule, on va choisir une sanction disciplinaire. Le passage en commission de discipline donne lieu à une sanction disciplinaire… Mais l'unité stricte c'est pas une sanction c'est une mesure, c'est un changement d'affectation d'unité. On peut très bien le faire pour un détenu : "Vous êtes un élément perturbateur de l'unité 1 [classique], vous avez une influence trop forte sur vos codétenus, on vous change d'unité". On peut très bien le mettre sur l'unité 3 ou 5 [classiques], c'est pas une sanction disciplinaire. L'unité stricte après, c'est souvent des types qu'on a envie de remettre sur leur unité mais c'est un

[197] Cette contrainte, de fait, était pour le moins relative, puisque comme nous l'avons détaillé en introduction, l'EPM « Agora », certainement par effet de mimétisme et d'importation avec d'autres établissements, s'est doté d'un régime différencié avant la promulgation de la loi pénitentiaire.

message qu'on leur fait passer… donc, on leur limite leur temps d'activité, ça c'est sûr mais bon, c'est un message qu'on fait passer. » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Ici, à la différence des « mesures d'affectation » qui suivent la semaine du détenu au quartier arrivants, le passage d'un jeune à l'unité stricte se décide rarement en commission pluridisciplinaire unique – contrairement à l'autre établissement où un placement en unité stricte passe nécessairement par une CPU, parfois qualifiée d'« extraordinaire » pour les placements d'urgence. La décision appartient alors en effet à la directrice, qui se fonde sur un comportement, ou, s'il s'agit d'une suite d'incidents, sur une dynamique comportementale, nécessitant selon elle le retrait du jeune de son unité de vie. Cela peut se passer, notamment, lors du « rapport », réunion quotidienne et matinale, qui réunit la hiérarchie pénitentiaire et vise à décider de la « *politique* » de l'établissement, selon un lieutenant.

[Un lundi après-midi, nous évoquions en entretien le passage d'un jeune, le matin même, à l'unité stricte, après un incident de la veille au pôle « socio »]
— « Donc aujourd'hui au rapport, on a eu… Monsieur G. [lieutenant qui était alors d'astreinte ce week-end] nous a fait son rapport, le premier [premier surveillant] aussi, tous les matins, il participe au rapport avec la direction, comme ça, c'est un partage d'information, tout le monde a la même information, on connaît la politique aussi… enfin la directrice nous fait passer sa politique…
— *Le matin à 9h00, c'est ça ?*
— Oui, donc tout le monde entend la même chose et c'est très bien. Et donc, Monsieur G. a fait son speech, il nous a fait son rapport par rapport au week-end, comment ça s'est passé, et donc vu les éléments, la directrice a demandé à ce que… "bon, ben il faudra mettre Pierre sur la 4 [stricte] parce qu'il a initié cette bagarre…" » (François, lieutenant AP, EPM « Agora »)

Pour autant, cette « *mesure* » est officiellement justifiée comme une manière d'individualiser le parcours d'exécution de la peine, ainsi que nous la présente la directrice adjointe de l'établissement, à qui a été confiée, à son arrivée, la mise en place de cette unité différenciée. Elle compare alors la gestion de la détention permise grâce à l'ouverture de cette unité avec la gestion « *rigide* » qui caractérisait l'organisation de la détention au sein du QM où elle a précédemment travaillé.

« On ne pouvait pas, à un moment donné, je dirais, faire respirer un peu le collectif en s'occupant individuellement d'un mineur qui posait des problèmes en collectif. Donc, voilà, c'était un peu plus, je dirais… On prenait un peu plus des décisions d'isolement entre guillemets. Confinement en cellule, hein, même si ce n'est pas forcément la meilleure des solutions. Mais en tout cas, on n'avait pas de structure nous permettant de le faire évoluer, avec des adultes dans une unité à part. Voilà. Donc, c'est complètement différent. C'est vrai que moi, sur l'idée, j'étais très favorable parce qu'on ne peut pas gérer tous les détenus de la même manière. A un moment donné, il faut donner à la détention un rythme qui soit un peu plus individualisé. Voilà. Il y a des détenus qui sont en capacité d'être comme on le voit sur l'unité 7 [de confiance], hein, portes ouvertes deux à trois heures dans la journée, qui sont en capacité d'être en situation de responsabilité. Et puis, il y a d'autres détenus qui ont un fort besoin de présence d'adultes, qui ont besoin que l'on ne s'occupe que d'eux, qui attirent énormément l'attention et qui ont besoin d'un régime très individualisé. Donc, c'est pour ça que je pense que ce… Puis, entre les deux, il y a ceux qui sont en régime ordinaire et qui aspirent à évoluer vers le régime de confiance. » (Alexandra, directrice adjointe, EPM « Agora »)

Si la directrice adjointe n'est pas dupe du fonctionnement quotidien de l'unité stricte, le hiatus entre son discours et la réalité est cependant saisissant. L'unité stricte fonctionne en effet comme une unité « d'isolement ». Un isolement des autres jeunes détenus, avant tout, puisque jusqu'à ce que le rez-de-chaussée de l'unité ouvre, récemment, les jeunes enfermés en unité de contrôle se retrouvaient seuls dans l'unité. Mais un isolement des professionnels également, puisque d'une part, les problèmes d'effectifs de surveillants, qui se posent quotidiennement, imposent aux gradés de roulement, en cas de manque de personnel pour un mouvement, de « *découvrir* » les unités les moins peuplées (l'unité stricte en fait partie) ; et que d'autre part, les éducateurs ont refusé, depuis l'ouverture de l'unité, de participer à son fonctionnement. Si depuis peu, les éducateurs de l'unité arrivants ont la double compétence de s'occuper des détenus arrivants et des détenus du rez-de-chaussée de l'unité 4, les détenus de la partie « stricte » de l'unité (au premier étage) ne reçoivent que des visites ponctuelles de leurs éducateurs « référents » en unité de vie classique. Un jeune, placé à l'unité stricte, nous décrit cet isolement en prenant l'exemple, revenu plusieurs fois dans son discours, des plats qui arrivent froids.

> « Tu vois, des fois, quand tu as à manger, quand tu dis aux surveillants que le plat il est pas bien chaud… parce que tu vois ils mettent plus de temps pour ici. Des fois, on mange à 13h au lieu de 12h30. Comment ça se fait ? Tu tapes dans la porte et ils te mettent un "moins" pour ça. Tac-tac-tac. Ils te mettent un "moins" pour tout. Ici, à chaque fois que tu demandes quelque chose, ils oublient. A chaque fois, ils disent "ouais, j'ai oublié". Ils s'en foutent ici. Ils s'en foutent des jeunes de la stricte. Souvent, y a même pas de surveillants quand t'appelles… Ils sont toujours au moulin. En fait, c'est une unité ici, c'est une unité que tout le monde s'en bat les couilles. Tout le monde s'en bat les couilles de cette unité. Regarde les autres unités, y a toujours un surveillant à l'unité. Et ils appellent et ils répondent. Ici, on appelle, ils répondent une fois sur dix. C'est pas satisfaisant ça. C'est pas bon ce qu'ils font. Regarde la promenade. Putain… Promenade de merde. T'es tout seul en promenade… » (Karim, détenu, EPM « Agora »)

En l'absence d'éducateurs, la gestion de l'unité stricte est donc pure gestion comportementale. Les jeunes sont censés y rester une semaine, le « séjour » pouvant se prolonger s'ils se comportent mal. En effet, pendant trois jours, privés d'activités collectives et de repas en collectif (ils conservent le droit de se rendre au pôle scolaire et se voient octroyer une heure « d'activité » (même si ce point fait débat), ils se voient attribuer, à chaque fin de journée, des « *plus* » ou des « *moins* » en fonction de leur comportement et des objectifs comportementaux qu'ils s'étaient vus assignés en début de semaine. Sur la base de cette évaluation quotidienne, ils peuvent ensuite reprendre, après trois jours, les activités collectives avec leur groupe d'origine, avant de retourner, trois jours plus tard, au sein de leur unité de vie.

> « Ces engagements… bien se comporter sur… c'est lui qui nous a dicté, après on a rajouté un ou deux trucs. Par exemple, c'est bien se comporter sur l'unité stricte déjà. Quand je dis "bien se comporter", ça veut dire qu'on met pas le poste radio à l'extérieur, la musique à fond. On lui demande de ranger ses affaires et d'avoir une cellule qui reste propre. On lui demande d'aller à l'école puisqu'il y en a beaucoup qui partent du principe qu'à partir du moment où ils sont à la stricte, ils vont plus à l'école. Et le surveillant, en fait, va remplir une grille d'objectif, avec des « plus » et des « moins », et ça va conditionner la suite. On dit au jeune, "si tout est plus, au bout d'une semaine, vous allez sortir. Si vous avez un moins, ça fait une journée de plus en strict". » (François, lieutenant, EPM « Agora »)

Un jeune, interrogé pendant son passage à l'unité stricte, critique cependant le côté hybride du fonctionnement de l'unité, où il se retrouve « *isolé* » tout en restant plongé dans l'ambiance de la détention. Il explique alors préférer « *aller au mitard* ».

> « La stricte ça sert à rien. C'est une unité qui sert strictement à rien. Parce que tu dois pas faire de conneries. Tu dois pas crier aux barreaux, tu dois pas mettre ton poste aux barreaux… comment tu peux pas faire tout ça alors que t'es tenté par tes voisins ? C'est impossible. Y a la 5 et la 3 [classiques] à côté, et y'a ceux qui sont en bas. T'es obligé d'envoyer, de parler… j'aurais préféré aller au mitard, là-bas tu peux pas parler et j'en aurais eu marre, et là j'aurais compris. Alors qu'à la stricte, tous les jours t'es tenté de faire quelque chose. Tout à l'heure du coup, je me suis embrouillé avec un surveillant, il va écrire sur un bout de papier et il va me mettre un "moins" » (Abdel, détenu, EPM « Agora »)

1.2.3 Place et sens de l'unité renforcée au sein des régimes différenciés

L'unité stricte de l'EPM « Agora » pose frontalement la question de la gestion (infra)disciplinaire de la détention. En revanche, la mise en place d'une unité stricte – nommé, dans ce cas précis, unité « de transition » – à l'EPM « Chartreuse » nous a permis d'assister à un débat plus complexe sur la place d'une telle unité dans la détention et dans le parcours pénitentiaire des jeunes, et donc, plus largement, de la fonction des régimes différenciés. En effet, au sein de cet établissement, l'unité de transition ne constitue pas une unité d'exception. Par exemple, un mineur incarcéré depuis une semaine en unité arrivants pourra se voir directement affecté au sein de l'unité de transition. L'unité « stricte » fait alors partie du panel d'unités offert aux professionnels de l'EPM afin de gérer la détention et d'individualiser la prise en charge ; d'où la nécessité, au sein de l'EPM « Chartreuse » de décider de cette affectation collégialement en CPU.

Cependant, la question du glissement disciplinaire de l'unité de transition est une problématique à laquelle font également face les professionnels de la « Chartreuse ». Un éducateur explique notamment le rôle dissuasif de l'unité stricte – alors dans une dynamique perçue comme disciplinaire (sous le couvert de l'appellation « stricte »), mais sans se substituer au quartier disciplinaire.

> « "Attention, tu n'es pas sage, tu iras là-bas". C'est l'unité disciplinaire. Le rôle de dissuasion est là. Concrètement, les temps d'enfermement, ils sont là. Après, de par la présence éducative – je pense que ça joue beaucoup – on n'est pas dans un QD. Les jeunes peuvent sortir quand on le demande. Il y a des profs qui viennent, ils ne sont pas complètement isolés. Là, doucement, on les emmène dans des activités en dehors de l'unité. Ça va se mettre en place tout doucement. Voilà. Mais sinon, concrètement, je dirais, je ne sais pas, c'est une unité pas disciplinaire mais strict, oui. Ça c'est sûr » (Gérard, éducateur PJJ, unité « stricte », EPM « Chartreuse »)

Ce flou dans la consistance de l'unité « stricte » a poussé les professionnels – éducateurs en tête – à trouver une autre appellation à cette unité particulière…

> « Qui ne doit pas être présentée comme une unité disciplinaire. C'est tabou, ce n'est pas bien, ce n'est pas autorisé. On ne peut pas concevoir un quartier disciplinaire bis. Donc rien que l'appellation disciplinaire, c'est impossible. Au pire du pire, on peut appeler ça "strict". Et

nous, à la PJJ, c'était un peu trop dur comme terme, pour nous. Du coup, on a poussé à appeler ça "unité de transition". Et les gens, globalement, dans le langage courant à l'EPM, ça varie. Il y en a qui disent "C'est la stricte", "C'est la transition". Ça peut prêter lieu à des blagues "Ah oui, non, c'est pas la stricte, c'est la transition" […] Mais dans les faits, elle est stricte. […] Alors je me demande "Quelle est l'identité de la 1 ? Qu'est-ce qu'on en fait ? À quoi elle sert ? Qui on met là ? Pour quelles raisons ?" Et l'idée qui se dégage, c'est l'idée de transition, à savoir "On ne reste pas trop longtemps". On y vient pour diverses raisons, finalement. Que parfois on est bien en peine d'expliquer aux jeunes. Parce que pour nous, elles ne sont pas claires. » (Gérard, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Le choix d'une « unité de transition » illustre la volonté de considérer cette nouvelle unité comme un passage éventuel dans le parcours des jeunes détenus. Dans l'appellation, c'est moins l'idée de la raison du placement que la durée (limitée) de passage au sein de l'unité qui transparaît. Si l'unité fonctionne en vase clos (groupe restreint, prise en charge individuelle, activités et scolaire en unité), c'est dans une optique de suivi individualisé et d'aide à la socialisation. Ainsi, les jeunes en unité de transition seront placés pour des raisons diverses : difficultés à évoluer en collectif, décrochage scolaire...

« On n'a même pas qualifié nos unités de stricte, de fermée… C'est vraiment une unité dont ils partent depuis le diagnostic assez resserré au quartier arrivants – le parcours arrivants, c'est 5-6 jours, donc on ne fait pas non plus des miracles en 5-6 jours. Donc on tente d'élaborer le diagnostic le plus précis possible à l'aide du milieu ouvert, de la PJJ, de l'UCSA et des profs. Pour l'accueil en classe au niveau de l'Éducation nationale. On essaie de dresser un diagnostic sur cette sociabilité. Et puis après, l'unité 1 [de transition] où le collectif est le plus restreint – on ne l'a pas appelée unité stricte, on ne l'a pas appelée unité fermée, on l'a appelée unité de transition. Parce qu'elle fait une transition dans la sociabilité. Donc elle peut avoir une vocation de protection du mineur qui ne sera pas de toute façon à l'aise avec ses pairs, ou alors une mission de canalisation, un petit peu, d'impulsivité, de la dangerosité comme de la vulnérabilité. On fait bien des fiches détection vulnérabilité-dangerosité. Donc nous, on a repris le pendant, et c'est pour ça qu'on a mis une CPU hebdomadaire. Parce que ça demande des entretiens très fréquents. […] On a quelques jeunes qui étaient bien insérés en famille, bien insérés avec des amis. Ce n'est quand même pas la majorité d'entre eux. Là, on a entre 85 et 90 % de jeunes qui ont de réels problèmes avec autrui, de par la violence, de par l'impulsivité, de par l'absence d'apprentissage de la communication… Donc ça a quand même des retombées plus que positives. » (Cécile, directrice adjointe, EPM « Chartreuse »)

Plus qu'une simple prise en charge individualisée, l'unité de transition revêt également une fonction de « coup d'arrêt », similaire à une incarcération en QM.

« On a un jeune qui est passé aux arrivants et qui a été à la 1 [de transition] directement. C'est un gamin d'Amiens. Famille assez solide, beaucoup d'amour, on sait qu'au niveau affectif, il n'y a pas de carence. Il habite un quartier un peu chaud, il part en couilles, il se retrouve à faire le guet dans une histoire de braquage […] Bilan : il se retrouve là, à l'EPM. Aux arrivants, on se dit "Il est en mandat de dépôt pour quinze jours". Nous, on sait pertinemment que la juge, elle l'a mis là mais qu'en gros, c'est pour lui faire la leçon et qu'après, elle va proposer un placement, voire un retour en famille parce que c'est possible. On se dit "Ben ce gamin-là, clairement, il ne goûtera pas à la détention, on ne le mélange pas aux autres. C'est la 1". C'est voté. Les critères : il est déscolarisé depuis un an, c'est parfait. Hop, on le prend parce qu'il nous sert à ce moment-là. Il aurait pu être premier de sa classe, pour nous, c'était pareil. » (Gérard, éducateur PJJ, unité « stricte », EPM « Chartreuse »)

Cet extrait d'entretien montre à quel point le motif de placement – ici, une déscolarisation du jeune (caractéristique fréquente pour les mineurs incarcérés) – est moins important que le

placement lui-même, lequel revêt deux types de fonctions principales : impliquer une résonance en termes d'exemple (marquer le coup d'arrêt ou dissuader les autres jeunes) et/ou favoriser un diagnostic du « profil » des jeunes par un suivi individualisé. Plus généralement, cet extrait montre la complexité du jeu social des CPU, que nous détaillerons après avoir décrit le fonctionnement des unités « générales » et de « responsabilité ».

1.3 L'unité « générale »

L'unité « générale » – souvent appelée « classique » par les professionnels des deux EPM –, derrière une appellation qui suscite moins de débat que l'unité « renforcée », soulève néanmoins une question fondamentale : qu'est-ce qu'un régime « normal » de détention en EPM ?

Tableau 2 : Journée-type en unité "générale"

	EPM « Agora »	EPM « Chartreuse »
7 : 30	Réveil	Réveil
	Petit-déjeuner en alternance (groupe A, puis groupe B)	Petit-déjeuner en unité
9 : 00 – 12 : 00	Cours au pôle scolaire	Cours au pôle scolaire
12 : 30	Repas en cellule ou en unité (selon le groupe)	Repas en unité
13 : 30	Activité sportive ou éducative (ou cellule, selon le groupe)	Activité sportive ou éducative Cours au pôle scolaire
16 : 00	Cellule (ou activité, selon le groupe)	
18 : 30	Repas en unité ou en cellule (selon le groupe)	Repas en unité
19 : 15	Retour en cellule	Retour en cellule

Au sein de l'EPM « Chartreuse », les détenus sont réveillés vers 7h30. Ils déjeunent ensuite dans la salle commune de l'unité de vie, en compagnie du surveillant et de l'éducateur. De 9h00 à 12h00, ils se rendent au pôle scolaire afin de suivre des enseignements. Notons que le programme scolaire de chaque jeune est personnalisé ; les jeunes se trouvent donc mélangés au sein des classes. Le repas du midi est pris en unité. L'après-midi est généralement occupée par des activités – sport au gymnase ou à l'extérieur, atelier mécanique, cuisine, danse, création musicale… –, ou des cours. Les temps en cellule sont donc limités (sauf si le détenu ne désire pas participer à une activité). Le soir, le repas est pris collectivement en unité. Un moment de détente est prévu après chaque repas, au sein de l'unité ou de la cour de promenade de celle-ci. Les jeunes vivent donc un quotidien au sein de leur groupe d'unité (de dix détenus, maximum), et rencontrent les autres jeunes lors des cours ou activités.

Au sein de l'EPM « Agora », le quotidien en unité classique est sensiblement différent. En effet, chaque unité abrite deux groupes de jeunes, d'un maximum de cinq détenus. Ces groupes évoluent parallèlement sans se côtoyer directement. En effet, le petit-déjeuner est pris en alternance au sein de l'unité. Ensuite, les détenus sont dirigés vers le pôle scolaire où ils suivent les cours. C'est le seul moment de la journée où les groupes sont fragmentés (d'autres groupes de maximum cinq détenus sont créés selon le niveau scolaire). Le repas du midi est ensuite organisé : un groupe mange dans la salle commune de l'unité tandis que les jeunes du second groupe déjeune en cellule. L'après-midi est structurée en deux temps. Pendant qu'un groupe de l'unité participe à une activité – sport au gymnase ou à l'extérieur, activité musicale –, l'autre reste en cellule (avec une promenade au sein de la cour d'unité de 15 minutes par détenu). Les activités sont données séparément, groupe par groupe. Les jeunes évoluent donc quotidiennement dans leur groupe respectif, de cinq détenus au maximum.

Pour les professionnels, le travail quotidien est également différent. A l'EPM « Chartreuse », chaque binôme est affecté à une unité. Les mêmes surveillants et éducateurs travaillent donc généralement avec les mêmes jeunes (« *leurs jeunes* ») et les accompagnent aux activités (ou profitent de ces instants d'encadrement pour prendre leur pause). A l'EPM « Agora », seul les éducateurs sont affectés aux unités de vie. Le personnel de l'AP est organisé de manière à tourner, d'une unité à l'autre. Dès lors, les binômes changent, les éducateurs participent au quotidien en unité et parfois en activités, et les surveillants s'occupent principalement des mouvements des deux groupes qui composent l'unité dont ils ont la charge.

La principale différence entre les prises en charge « classiques » au sein des deux établissements réside dans la taille des groupes : une unité entière (10 détenus) d'un côté, des groupes restreints (5 détenus) de l'autre. Cependant, l'EPM « Chartreuse » possède également une unité particulière qui fonctionne comme une unité « classique » à l'EPM « Agora » – c'est-à-dire par la scission de l'unité en deux groupes distincts. Toujours dans une logique de tension entre « *socialisation* » avec le groupe et « *prise en charge individuelle* », cette unité permet aux jeunes d'être placés dans un collectif restreint, donc de bénéficier « *d'une plus grande attention* » des professionnels et d'un certain « confort ». Cependant, le choix de la fragmentation des unités en groupes de maximum cinq détenus répond également à une logique d'administration de la détention[198]. Ainsi, un éducateur explique que le fractionnement de la population détenue permet parfois de faire face aux problèmes de gestion de la détention.

> « On a donc le jeune X. qui lui a apparemment été notifié MDPH [Maison départementale du handicap]. On sait qu'apparemment, dans le collectif, c'est difficile. On perçoit que dans un gros collectif à 7 ou 8, il va être mis en difficulté, il va être victimisé, il ne saura pas prendre sa place. On sait qu'il y aura quelques cadors ou quoi qui vont pouvoir le mettre à mal. Donc là, on se dit "Clairement, il n'y a plus que la 1 ou la 3". La 1, collectif presque annihilé, on va dire, et la 3 où c'est du semi-collectif. La 3, elle est repérée comme ça. Deux groupes au sein même de l'unité qui ne se rencontrent pas.
> — *Comme s'il y avait deux unités en parallèle ?*

[198] Nous détaillons les critères d'affectation et leur labilité dans la section suivante de ce chapitre.

— C'est ça. Sauf qu'ils profitent des mêmes lieux, à tour de rôle. Quand un groupe mange en cellule, l'autre groupe mange en bas et vice-versa. Temps de promenade partagé, séparés à chaque fois. Voilà, deux demi-unités. Donc lui, on se dit "La 1 [de transition], ça va être tendu. C'est trop dur. Autant enfermé, il va mal le vivre. Il ne gérera pas". Reste que la 3 [semi-collective], où on a des gars, c'est un peu des fortes têtes. On regarde aussi quels publics on a, clairement. On se dit "Est-ce que cette association-là, ça va marcher ?", "Ah non, il y a ce type-là", ou "Il connaît déjà ce type-là, donc on élimine". Il y a un peu tous ces critères-là qui rentrent en ligne de compte. » (Gérard, éducateur PJJ, EPM « Chartreuse »)

Ikram, du QM à l'EPM : du détenu à l'enfant

Ikram (18 ans) est en mandat de dépôt (un an renouvelé) pour vol avec arme. Il a été écroué dans une très grande maison d'arrêt (réputée pour sa vétusté) avant de venir à l'EPM. Cela fait 1 an et demi qu'il est en prison. Il s'agit de sa deuxième incarcération. Lors de sa première incarcération, Ikram a fait 4 mois en maison d'arrêt. Pour le mandat dépôt actuel, il a déjà vécu 17 mois dans ce même établissement. Cela fait un mois qu'il a été transféré à l'EPM. Ce qui frappe Ikram lorsqu'il compare les deux institutions est d'abord la propreté de l'EPM. Par contre, la somme de toutes les petites contraintes (absence d'autonomie, horaire minuté, encadrement permanent…) pousse Ikram à se sentir infantilisé. Il parle de son transfert comme d'un dépaysement : *« ça me faisait bizarre. C'est comme si on vous virait de chez vous, on vous emmène chez quelqu'un d'autre ».*

Ikram critique énormément le fait que les unités soient scindées en groupes de maximum 5 personnes. En effet, les détenus n'ont pas de promenades en collectif, font du sport en groupe restreint et ne côtoient jamais les détenus des autres unités… Les rares moments en collectif permettent d'oublier un peu le cadre coercitif de la prison : *« On s'amuse au sport. Et on rigole. Au moins, ça fait oublier un peu qu'on est en prison* [en parlant du QM] *».*

Ikram évite de juger les établissements : *« Je ne suis pas là pour dire que c'est bien ou pas. Je fais ma peine. Et plus vite je rentre chez moi, hein ».* De plus, il tente de ne pas lier sa vie à l'extérieur et son vécu entre les murs : *« Pour moi, tout ce qui est en prison reste en prison ».* Il raconte les masques que certains portent en prison : les « pointeurs » qui se protègent derrière un délit inventé, les « caïds » qui tentent se trouver une place dominante… Cependant, selon Ikram, ces stratégies ne sont utiles qu'à très court terme. Le masque finit par tomber. *« On ne devient pas ce que l'on est ».*

Ikram est donc conscient que la prison ne sera qu'une parenthèse dans sa vie. Mais il reste enfermé pendant plusieurs mois. Dès lors, il tente de s'approprier sa cellule : *« c'est un petit peu notre chez nous, pour 3 mois, 4 mois ».* Il n'aime donc pas que ce lieu ne soit pas respecté (fouilles sales, entrées sauvages…). Selon lui, le cadre offert par l'EPM ne permet pas de s'approprier sa propre cellule. En effet, ils ne font que dormir et attendre en cellule. Ils ne peuvent pas se faire à manger ou cantiner autant de papier WC qu'ils le désirent. La dépendance totale au surveillant et le manque d'autonomie engendre un sentiment de ne pas « être à sa place ». Par exemple, si Ikram décorait sa cellule de photos en maison d'arrêt, il ne décore pas du tout sa cellule à l'EPM. Il explique que le fait d'avoir un cadre restreint pour pouvoir afficher ses propres photos dans son propre espace l'énerve.

Finalement, Ikram explique que le passage du QM à l'EPM consiste en une infantilisation : les détenus ne peuvent pas se faire à manger eux-mêmes, ils sont toujours dirigés, ils font des activités *« bac à sable »* et reçoivent un goûter… Pour Ikram, il est donc passé de la « prison » au *« jardin pour enfants ».*

La plupart des détenus, à l'instar d'Ikram, critiquent de manière vive le fractionnement de la population captive en groupes restreints. Premièrement, le découpage en unités fâche les jeunes qui ont connu d'autres établissements pénitentiaires. Ils regrettent surtout l'absence de cour de promenade générale où ils peuvent rencontrer l'ensemble des autres détenus. Ensuite, et le plus régulièrement, c'est le morcellement au sein même des unités qui irrite les jeunes : incompréhension de la constitution des groupes, envie de diversifier les échanges… En effet,

les détenus pestent souvent sur les promenades à deux ou trois détenus au sein des cours d'unités, sur les activités en nombre réduit ou sur les repas *« toujours en face des mêmes têtes »*.

> *«* Une mauvaise journée ici c'est quand on n'a pas sport et il fait beau. Ils nous laissent en cellule. Mais je ne comprends pas. Même, une mauvaise journée c'est quand on va en activité comme hier, à trois. Ils nous mettent dans le grand gymnase à trois. On va faire quoi à trois ? Ils nous mettent des activités, mais le contexte il sert à rien parce qu'on est que trois. Et soi-disant ils ont ouvert les EPM pour nous faire sortir, ceci, cela et ils nous mettent qu'à trois. C'est bon, je préfère avoir une semaine, une fois… une fois par semaine sport, et il y a du monde. On joue bien… alors que tous les jours à trois… On avance pas. Au moins une fois par semaine, tu te défoules bien. Tu t'amuses. Parce que là, on galère. Mauvaise journée (Ikram, détenu, EPM « Agora »)

1.4 Unité de « responsabilité »

Tableau 3 : Journée-type en unité "de responsabilité"

	EPM « Agora » unité « de confiance », ou « libérale »	EPM « Chartreuse », unité « d'autonomisation »
7 : 30	Réveil	Réveil
	Petit-déjeuner en commun	Petit-déjeuner en unité
9 : 00 – 12 : 00	Cours au pôle scolaire *ou* « portes ouvertes »	Cours au pôle scolaire
12 : 30	Repas en commun	Repas en unité
15 : 00 – 16 : 30	Activité sportive ou éducatives	Activité sportive ou éducative Cours au pôle scolaire
16 : 30 – 17 : 30	Régime « portes ouvertes »	
18 : 30	Repas en commun	Repas en unité
19 : 15	Retour en cellule	Retour en cellule

Si le fonctionnement de l'unité d'autonomisation de l'EPM « Chartreuse » ne différait en rien, lorsque nous menions nos observations, d'une unité classique – l'état des régimes différenciés étant alors embryonnaire – l'unité de confiance de l'EPM « Agora » révélait quant à elle un fonctionnement spécifique, davantage stabilisé. Cette unité est présentée comme un lieu d'accompagnement des jeunes détenus « *vers une plus grande autonomie dans la gestion de leur quotidien* ». Deux conditions sont requises afin de prétendre à une affectation en unité de confiance : le respect des règles et la maturité. Durant son placement au sein de cette unité, le

jeune s'engage (par un contrat signé) à adopter un comportement correct, à s'impliquer dans sa scolarité et élaborer un projet de sortie. Concrètement, le régime en unité de confiance implique de nombreux temps collectifs (notamment tous les repas) et certaines plages « portes ouvertes ».

La question que posent les usages éducatifs de cette unité « de confiance » (également appelée unité « libérale » ou « de responsabilisation ») est celle des critères d'affectation au sein de l'unité. Officiellement, en plus de la nécessité pour les jeunes postulants de faire une demande écrite d'affectation auprès de la directrice pénitentiaire de l'EPM, trois critères doivent être remplis par les jeunes, la question étant, lors des décisions effectives d'affectation (en CPU de l'unité), celle de la balance entre ces différents critères qui ne sont jamais entièrement remplis par les jeunes. Le premier est celui du comportement, le jeune ne devant pas créer trop d'incidents en détention. Le deuxième critère est celui du projet éducatif, le jeune devant être inscrit dans un projet de réinsertion, préalablement travaillé avec son éducateur. Le troisième critère, enfin, est celui de la scolarité, le jeune devant se rendre à l'école régulièrement et y avoir un comportement correct. Ainsi, les éducateurs défendent le deuxèime critère, souhaitant éviter que le placement à l'unité libérale ne se résume à une « *carotte comportementale* ». S'il suffit cependant que le jeune accepte de s'investir dans un projet, n'y a-t-il pas le risque qu'elle ne devienne une « *carotte éducative* » ? Deux enjeux se cristallisent donc autour du fonctionnement de l'unité de confiance au sein des régimes différenciés : la question du risque et l'enjeu de responsabilisation.

La question du « risque » est primordiale. C'est en effet, comme on le détaillera plus loin à travers le récit de Lionel, lorsque l'institution abandonne la recherche d'un illusoire risque-zéro qu'elle peut réussir à orienter dans un sens positif d'expression et de subjectivation individuelles certaines trajectoires carcérales, jusqu'alors enfermées dans le carcan des règles pénitentiaires traditionnelles, propres à la prudence pénitentiaire comme à la régulation autonome du groupe des détenus. Si l'ensemble de la détention ne fonctionne pas sur ce mode (loin s'en faut), certains principes de fonctionnement de l'EPM offrent des prises pour de telles formes de risque éducatif. C'est notamment le cas de l'ouverture d'une unité dite « de confiance » au sein de l'EPM. Fonctionnant sur le modèle d'une détention à « portes ouvertes », cette unité prend sens dans la mise en place progressive de régimes différenciés. Cette unité vise, selon les termes de la directrice adjointe, « *des détenus qui sont en capacité d'être portes ouvertes deux à trois heures dans la journée, qui sont en capacité d'être en situation de responsabilité* ». Ainsi, les détenus se voient proposer, chaque matin, de 8h30 à 10h30, et chaque après-midi, de 16h30 à 17h30 (après l'activité), des moments où les portes de leurs cellules restent ouvertes. Cependant, le personnel qui y travaille s'accorde plus que dans les unités classiques. L'unité de confiance apparaît donc, si l'on peut dire, doublement avantagée, comme le souligne un éducateur qui travaille au sein de l'unité de confiance après plusieurs mois d'exercice au sein d'une unité classique.

> « En unité de vie c'est assez strict au niveau des horaires. Quand ils finissent le repas à 13h30 et qu'un gars a cours à 14h, en général ils le font monter en cellule. Ici à l'unité de confiance

c'est beaucoup plus souple, c'est 8h30 – 10h30 et 16h30 – 17h30 de portes ouvertes, mais tu vois là ce matin le jeune il était tout seul, il était tranquille, bah on l'a laissé jusqu'au repas.
— *C'est fréquent que vous les laissiez ?*
— Ouais bah tant que ça se passe bien on les laisse, et puis faut que y'ait un surveillant et un éducateur. C'est pareil avant le repas du soir, c'est à 18h30 du coup à 18h on les laisse » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Sur le terrain, le personnel (surveillants comme éducateurs) perçoit souvent cette unité comme une unité « *tranquille* ». Dans certains de ses usages, il s'agit même d'une unité qui vise à récompenser certains surveillants qui peuvent alors « *souffler* », comme le soulignait la directrice tandis que nous évoquions la sélection particulière du personnel travaillant au sein de cette unité de confiance.

« Et sur l'unité de confiance, parce que là, c'était plus, je dirais, à titre de récompense et pour permettre aux titulaires de souffler, en fait. De se mettre dans un projet innovant, valorisant, et puis la population qu'on a dans l'unité est un peu plus tranquille.
— *Donc du coup c'est une récompense pour les jeunes et pour les personnels ?*
— Oui, pour les personnels, oui [Rires] » (Séverine, directrice pénitentiaire, EPM « Agora »)

Lors des CPU où se décident l'affectation des détenus au sein de l'unité de confiance, revient régulièrement cette idée de « *récompense* » pour certains jeunes. Eu égard aux différents critères d'affectation précités, accepter un placement au sein de l'unité de confiance peut être un moyen de « *booster* » certains jeunes, en les incitant à respecter un « *contrat d'engagement* », ou plus simplement en leur permettant de prendre un « *second souffle* » au sein d'une unité moins oppressante, qui limite les temps d'enfermement. La directrice pénitentiaire présentait comme suit, en entretien, les objectifs de l'unité : « *c'est prendre des risques, c'est tirer certains jeunes vers le haut, c'est les amener vers plus de responsabilisation* ». Cette prise de risque se manifeste notamment dans ces quelques extraits de CPU qui ont abouti à des placements en unité de confiance, considérés non pas comme une fin mais comme le démarrage d'un processus éducatif. Lors de ces CPU, l'éducateur de l'unité d'origine du jeune qui a soumis sa « candidature » vient présenter sa situation, son parcours, son comportement en détention, etc., avant un tour de table où les surveillants, les professeurs, la psychologue de l'UCSA et les éducateurs de l'unité libérale prennent la parole, à tour de rôle, pour une discussion sur l'éventuel intérêt d'une affectation.

[L'éducatrice de l'unité 4 raconte la trajectoire socio-pénale du premier jeune, son affaire (braquage avec usage d'une arme), etc., ainsi que son histoire familiale, son rapport aux « actes », sa scolarité et son éventuel projet de sortie. Il en ressort le profil d'un jeune « *fragile* », mais « *très calme* », qui a très peu de visites et qui a fait une demande de transfert pour rapprochement familial, finalement refusée en raison de la présence de son coauteur dans l'autre prison. « *C'est un jeune qui semble très très angoissé et pas bien dans la détention* », ajoute l'éducatrice. La directrice appuie sur son bon comportement : « *il est fédérateur, sympa, respectueux* »]
— Séverine [directrice] : « La seule question c'est son mandat de dépôt d'un an. Et le jugement semble loin, loin… donc le projet… bah faut le travailler sur la longueur […]. Mais enfin là où vous avez raison c'est que ça va le tirer vers le haut. »
— Elise [éducatrice de l'unité de confiance] : « Et puis si il supporte mal l'enfermement la stricte ça peut être dangereux pour lui, vu le peu d'éducateurs qu'il y a. »
— François [proviseur EN] : « Et ça pourrait lui permettre de construire un projet. »
— Séverine : « Oui, c'est vrai, de [mime un geste avec les bras, pour dire "de s'ouvrir"] »

— Christine [éducatrice] : « D'autant qu'il avait commencé à évoquer un projet professionnel. »
— Séverine : « OK, donc affectation à l'unité de confiance. »
— Christin : « Ouais, ouais, ouais [l'air de dire "victoire, je l'ai casé"]… ha c'est une bonne journée quand ça commence comme ça… » (Journal de terrain)

La situation du deuxième jeune présenté, issu d'une autre unité de vie, est différente. C'est un jeune qui posait beaucoup de problèmes comportementaux à son arrivée un an auparavant, mais qui est « *sur la bonne voie* » selon l'éducatrice qui le présentait : « *Il a tendance à suivre un peu le groupe, en ce moment le groupe est stable et calme, et là il est calme, courtois, il demande, il… même le niveau de langage a évolué… je pense qu'un passage à la 7 ça serait une manière de poursuivre sa progression, ça le canaliserait… Ça fait bientôt un an qu'il est là, il est libérable en juillet. Le projet ça serait une activité de jour, il voulait se lancer dans la restauration avec le restaurant d'application* [activité professionnalisante financée par la PJJ] ». Puis les participants discutent de son projet, l'éducatrice insistant sur son évolution. La directrice prend la parole :

Séverine [directrice] : « Moi je suis surprise, agréablement hein, par sa démarche [de demander l'unité de confiance], car ça fait un an qu'il est à la 5 [classique], il a un bon contact avec les éducateurs, et je trouve ça très courageux de sa part. »
— E [éducatrice] : « Oui et quand il nous voyait sur les activités il nous demandait, il tâtait le terrain… »
— Khaled [éducateur] : « Oui vaut mieux qu'il parte plutôt qu'il reparte dans un nouveau groupe difficile sur la 5, parce que son comportement est vraiment tangent… »
— Elsa [psychologue] : « Moi je le vois régulièrement. Je suis d'accord sur l'évolution bien que je trouve qu'il stagne sur la 5. »
— Jean [chef de service PJJ] : « Ça va donc dans le sens d'un passage en libérale. »
— Elsa. « Oui oui, au départ il était impulsif, il tapait, il déchargeait, et on a passé un contrat, je lui ai dit "viens me voir avant que ça pète", et il l'a fait, encore hier pour tout vous dire, il m'a dit "là je vais tout péter, j'ai besoin de parler", et ça s'est bien passé le soir sur la 5. Non ? »
— E [éducatrice de l'unité d'origine du jeune] : « Oui, oui. »
— Elsa : « Donc voilà il stagne, il craque un peu, il en a marre de son éducatrice référent, hein, faut que ça soit dit, il a besoin d'un nouveau souffle, de nouveaux éducateurs… et avec les Jilal Z., Junior K., il va plonger, on va le perdre, il va repartir dans une mauvaise direction. Et quand il y a la confiance on peut tout faire avec lui. »
[La discussion se poursuit sur l'intérêt des « *portes ouvertes* » en termes de responsabilisation, puis de son projet. A la fin, la directrice pénitentiaire prend la parole et évoque l'idée d'un « *pari* »]
— Séverine : « Pour moi avec ce jeune l'unité de confiance c'est un pari. Il va peut-être tout péter je sais pas, mais pour moi c'est un pari. »
— E [éducatrice de l'unité de confiance] : « Oui on va essayer de lui faire confiance et on va voir. »
— Séverine : « Voilà, et si on fait pas ça de toute façon on ouvre pas l'unité de confiance. »
— Elsa : « Je pense honnêtement pas qu'il gâchera cette chance qu'on lui offre. » (Journal de terrain)

Les refus d'affectation au sein de l'unité de confiance sont cependant relativement fréquents. Souvent, les discussions butent sur un point de comportement, ou un investissement en berne au pôle scolaire ou dans son projet éducatif. Les participants font alors de l'unité de confiance un horizon possible pour certains jeunes qui ne la méritent pas encore assez : *« ça peut être un moyen de lui dire, "continuez sur votre lancée" et on envisagera un placement*

à l'unité de confiance », était-il précisé par la directrice pénitentiaire à propos d'un jeune, dont tous les participants soulignaient le profil adéquat avec l'unité de confiance (en termes de comportement en unité, de projet de sortie, etc.), mais pour lequel une CPU de la veille avait souligné son comportement « *très dissipé en classe* ».

> Séverine [directrice] : « Peut-être qu'on peut différer vu ce qu'on lui a dit pas plus tard qu'hier… »
> — P [professeur] : « Oui moi je suis pour qu'on lui rappelle 2-3 objectifs. »
> — Julien [éducateur] : « Moi je pense qu'il peut y aller… »
> — Séverine : « Non, à mon avis il faut être cohérent par rapport à ce qui a été dit hier, hein y'avait deux éducateurs, etc., et c'est bien de tenir compte de la CPU d'hier. »
> — P : « Il faut qu'il renvoie la balle je crois. Surtout qu'en bac pro [le projet du jeune] il va devoir s'accrocher donc bon… »
> […]
> — Julien : « On peut lui dire "si tu te comportes bien on réexamine". »
> — Séverine : « Oui, mais moi en tout cas je donnerais pas de date, sinon il va bien se comporter une semaine et point barre. Alors que ça peut être un moyen de lui dire, "continuez sur votre lancée" et on envisagera un placement à l'unité de confiance. » (Journal de terrain)

Cependant, outre ces controverses, en CPU, qui tantôt font balancer leur conception de l'unité de confiance entre « *récompense* » et « *nouveau départ* », tantôt suscitent une interrogation sur le degré de « *mérite* » du jeune qui y postule, d'autres débats agitent son fonctionnement, questionnant la philosophie « *contractualiste* » de l'action éducative contenue dans le projet de cette unité, qui repose sur le respect « *d'engagements* » par les jeunes qui y sont acceptés. En particulier, certains éducateurs se sont estimés « *floués* » (selon le terme d'une éducatrice de l'unité de confiance) quand un jeune, qui avait été accepté au sein de l'unité malgré un comportement tangent et un investissement discutable dans son projet éducatif, a finalement été renvoyé dans son unité d'origine, deux semaines plus tard, pour n'avoir pas respecté les « *engagements* » de l'unité de confiance. Voici ce que signifiait le compte-rendu de la CPU de l'unité libérale :

> Date : 2 juin 2010
> Nom : M.
> Prénom : Junior
> Ecrou : (…)
> <u>Synthèse</u>
> Si la journée en unité, il peut avoir une attitude convenable, la nuit et la scolarité posent problème. Pas d'emprise éducative. Le maintien à l'unité de confiance se pose. La nuit il évoque des faits communs avec les autres détenus. L'adulte perçoit un double discours.
> <u>Décision</u>
> Retour unité de vie 5
> <u>Objectifs</u>
> S'investir dans la scolarité
> Montrer une réelle adaptation à la vie carcérale

Une éducatrice, passablement remontée contre cette décision, proposait une critique de l'idée « d'engagements ». Selon elle, en effet, l'action éducative devait, justement, travailler sur ce non-respect plutôt que de le sanctionner.

> « En gros ce qui a été dit c'est que le jeune nous mettait des disquettes et que la nuit il avait un tout autre comportement, il cherchait à engrainer les autres dans des mouvements, en

gros il faisait son business la nuit, et nous on n'avait pas connaissance de tout ça. Donc moi je suis revenu au service et il était parti quoi.
— *Et les éducateurs, vous étiez opposés à ce retour en unité ?*
— Bah en tout cas B. [une éducatrice de l'unité de confiance qui était présente à la CPU] y était opposée, parce qu'il y avait encore des choses à travailler… hein justement, tous ces soucis rencontrés, c'est là-dessus qu'on aurait pu bosser aussi… Enfin en gros on n'a pas eu le choix, c'est une décision de l'AP car il rentrait pas dans les clous, et notre chef de service était d'accord… » (Céline, éducatrice, EPM « Agora »)

Par ailleurs, une autre critique de l'unité de confiance est le confinement de cette idée de « confiance » à une unité privilégiée, alors qu'il pourrait, au contraire, être étendu, fut-ce *a minima*, au sein des autres unités : « *je trouve dommage qu'on n'envisage pas un peu plus de moments portes ouvertes dans les unités classiques. Pas forcément une activité en plus, non, mais créer un moment pour les jeunes, là ça fait vraiment y'a l'unité de confiance et les autres* ». De plus, en tant que pierre dans la construction d'une différenciation des régimes de détention au sein de l'EPM, l'unité de confiance est conçue comme le pendant de la mise en place, particulièrement controversée, d'une unité stricte. Or, symbolisant les priorités de la direction pénitentiaire de l'EPM, il est intéressant de constater que l'ouverture de l'unité stricte a précédé de longs mois (9 mois exactement) l'ouverture d'une unité de confiance. S'impose ici idée d'une « posture partenariale sous contrainte pénitentiaire », portée par la directrice pénitentiaire de l'établissement – posture que nous serons amenés à analyser plus minutieusement au cours du chapitre suivant. Ainsi, l'EPM est une structure pénitentiaire portée par une directrice capable d'abandonner certains principes pénitentiaires et d'accepter certains risques éducatifs[199], à partir du moment où un cadre pénitentiaire est préalablement établi.

« Toute la difficulté de l'EPM, c'est qu'une administration n'en supplante pas une autre. Voilà. Et ça, c'est vraiment quelque chose que j'ai en tête à chaque instant du quotidien. Est-ce que la PJJ est bien informée de ça ? Est-ce qu'on ne devrait pas prendre la décision avec eux ? Voilà. Que chacun soit bien informé de tout ce qu'il se passe, et qu'on ne se loupe pas, notamment en termes d'information. Et vraiment… Enfin, je pense qu'avec la directrice PJJ qui a travaillé avec moi sur l'ouverture, on était bien d'accord qu'il ne fallait pas situer l'EPM sur des enjeux de pouvoir. Et vraiment, en tant que directrice pénitentiaire, très honnêtement, je renonce tous les jours à une partie de mon pouvoir. Sur des décisions que je prends sur les mineurs, je suis vraiment obligée de prendre en compte l'avis de la CPU. Alors c'est sur des choses toutes bêtes comme une affectation en cellule, sur le traitement de tel ou tel incident, etc., on ne peut pas se permettre de se dire "Ben moi je le sens comme ça, je vais le faire comme ça". C'est vraiment une donnée importante, le fait que pour les cadres, ça nécessite une ouverture d'esprit et ça nécessite vraiment une part de renoncement. » (Séverine, directrice pénitentiaire, EPM « Agora »)

Le fonctionnement de l'unité de confiance au sein de l'EPM « Agora » pointe bien la complexité des registres d'argumentation mobilisés par les différents acteurs en présence lors des CPU, pour décider « collégialement » de l'affectation d'un jeune – ou pour réussir à imposer sa propre volonté. Il convient à présent de s'atteler à une analyse plus minutieuse de ces CPU.

[199] Nous détaillons précisément ces questions au cours du prochain chapitre.

2/ Les CPU : controverses, critères d'affectation et rapports de force entre institutions

La description du fonctionnement de chacune des unités de vie qui composent l'ossature des EPM « Chartreuse » et « Agora » a déjà permis d'évoquer la variété des critères d'affectation d'une unité à l'autre. Ces critères peuvent être formels (comme la « déscolarisation », les « problèmes de sociabilité »), mais restent fondamentalement flous (puisque, pour rester sur ces deux exemples, tous ou presque sont déscolarisés, et que leur venue à l'EPM témoigne, aux yeux des professionnels, d'un évident problème de socialisation ; or si des critères peuvent s'appliquer à tous, ils ne sont plus discriminants…). Ils peuvent ainsi être avancés en CPU de manière purement tactique par les professionnels. D'autres critères sont informels (lui « *faire goûter la prison* » en plaçant un jeune en unité de « transition » juste après son « parcours arrivant » ; le séparer de tel ou tel jeune, etc.), mais sont déterminants, même s'ils ne sont pas explicités en situation (mais seulement plus tard, lors de l'entretien avec le sociologue).

Il convient donc de revenir plus précisément sur le fonctionnement des CPU compétentes pour discuter des cas des jeunes de chaque unité en présence des différents partenaires que sont l'UCSA, la PJJ, l'AP et l'Éducation nationale ; ces CPU constituant l'espace de discussion pluri-disciplinaire où, au cours des discussions autour de chaque « cas », se cristallisent la majorité des débats relatifs au fonctionnement concrets des régimes différenciés. Elles peuvent être soit des « CPU arrivant », soit avoir lieu à l'issue du parcours arrivant du détenu et décider de sa première affectation en unité de vie (socle commun au deux EPM), soit des « CPU ordinaires », relatives au fonctionnement des unités de vie et au comportement de chaque jeune dans telle ou telle unité de vie.

Posons d'emblée une première différence entre l'EPM « Chartreuse » et l'EPM « Agora ». Alors que les « CPU ordinaires » sont l'occasion, au sein du premier, de décider du maintien de tel ou tel jeune dans son unité ou d'un changement d'unité, il est en revanche assez rare que des décisions soient prises suite aux CPU des unités « ordinaires » au sein du second. Certes, des « objectifs » quant à la poursuite de la prise en charge sont fixés, que le binôme de l'unité, à la suite de la réunion, doit restituer oralement au jeune, ce dernier devant les signer (même si cela n'est pas toujours fait). Mais l'absence d'enjeu significatif fait concevoir la CPU ordinaire au sein de l'EPM « Agora » comme un élément routinier et somme toute assez inutile d'une semaine de travail : « *j'y vais parce que je dois y aller, voilà. Le mardi 11h pour moi, c'est CPU. Mais honnêtement, ça sert pas à grand chose* », racontait ainsi un professeur. Un chef de service de la PJJ, quant à lui, s'étonnait de l'inutilité du dispositif en raison du poids du secret professionnel et de la méfiance générale des professionnels de différentes administrations qui craignent une instrumentalisation de la CPU :

> « A part peut-être celle des arrivants parce que y'a décision d'affectation, je trouve que les CPU dans le champ éducatif, ça sert à rien… Parce que… alors c'est… Alors si tu préfères t'as la PJJ qui va en dire le moins possible pour ne pas en dire trop à l'AP, de fait l'UCSA qui est tenue à un devoir de réserve aussi… Alors tu te dis finalement on décide d'objectifs mais en en disant le minimum. Alors c'est quand même un peu couillon, quoi, c'est complètement

paradoxal. Ca signifie aussi que déjà t'as les trois, enfin les 4 entités qui bossent ensemble qui se font pas confiance entre elles… et ça donne des trucs complètement plats qui servent à rien. » (Bertrand, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

A l'inverse, au sein de l'EPM « Chartreuse », au souci formaliste plus affirmé, la CPU est, du moins selon la manière dont l'envisage le directeur pénitentiaire, l'occasion de réaffirmer une certaine vision des régimes différenciés. Il s'agit de décider collectivement de l'affectation d'un détenu dans telle ou telle unité en fonction de la place disponible, des « capacités de socialisation » et de la manière dont l'institution et les professionnels vont œuvrer à la transformation et aux renforcements de ces capacités. Le corollaire de cette vision est que la modulation des temps d'encellulement, la participation moindre aux activités collectives n'est pas conçue comme un ensemble de restrictions ou d'atteintes aux droits, mais plutôt comme une manière de répondre au plus près des aptitudes de chaque jeune à supporter ou pas une vie collective intensive. Le directeur PJJ de l'EPM « Chartreuse » développe ainsi une vision éducative des régimes différenciés, une partition du temps et de l'espace entre individualité (ce qui implique l'isolement qui est le moyen de se retrouver avec soi-même) et collectivité.

« La mission, ici au départ, c'était… le projet de l'EPM c'est la socialisation. En même temps, la socialisation c'est d'abord ailleurs que dans la prison. Moi je pense que, ça fait un peu slogan, mais j'ai dit un jour : "La socialisation ça s'apprend pas tout seul au fond de sa cellule". Je ne pense pas. […] Alors, il y a une réponse judiciaire, qui est une exclusion : l'incarcération. Et sur cet espace d'incarcération, l'objectif c'est de pouvoir continuer à travailler peut-être là où ça fait mal, là où c'est compliqué justement. C'est des problèmes de comportement au niveau d'un groupe, de l'un ou l'autre individu. Il y a des jeunes, et je l'entends, pour lesquels le collectif c'est une véritable souffrance. C'est-à-dire qu'à un moment donné c'est une véritable souffrance si ça leur est imposé toute la journée, ou sur différents groupes, qu'ils soient d'activités ou de repas. Et je pense que, dans une prise en charge différenciée, c'est ce qui nous permettra peut-être de moduler ce qui est supportable pour l'un, ce que l'autre à besoin, et de repérer, de permettre d'avancer. L'objectif, c'est pas de vivre tout le temps toujours ensemble. L'important, c'est de vivre ensemble mais pas tous les instants (…) Donc il y a vraiment là quelque chose à réfléchir pour permettre aux jeunes de s'isoler, ou de rencontrer individuellement, ou de pouvoir échanger. Et le différencié devrait nous y aider. Ou il faudrait que l'on fasse en sorte qu'il nous y aide, qu'on puisse travailler ça. » (Georges, directeur SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Il existe donc des différences significatives entre les deux établissements quant aux enjeux des CPU ordinaires, et des visions des régimes différenciés que la collégialité – ou pas des – des décisions d'affectation sous-tend. La CPU de l'unité arrivants, quant à elle, fonctionne se manière assez similaire au sein des deux EPM. Nous souhaitons l'évoquer spécifiquement tant elle contient, à elle seule, l'ensemble des tensions entre professionnels sur les visions différenciées des régimes différenciés. Tout d'abord, soulignons que cette CPU arrivant est importante aux yeux des premiers concernés – les détenus – puisque ceux-ci, conjointement à la question des conditions de vie différenciées dans chaque unité, peuvent vouloir retrouver en unité des connaissances antérieures à la détention.

« Moi je leur ai dit que j'aimais bien la 7 [unité libérale] ou la 3 [unité ordinaire]
— *Hum. La 3 pourquoi tu l'aimes bien ?*
— Parce que... je sais pas. J'aime bien les gens qui sont dans la 3.
— *Parce que t'en connais un qui est à la 3 ?*

— Non, non, mais j'aime bien. J'aime bien. J'en connais un peu mais… je sais pas, je discute mieux avec eux. La 3 y'a plus de monde. La 7 c'est un peu vide. C'est plus libéral, mais c'est un peu vide.
— *Et la 5 t'aimes pas trop ?*
— La 5 ? Ah la 5 j'ai pas très bien vu. Elle est trop écartée… C'est trop loin, j'aime pas, moi j'aime bien être dans le centre. » (Jalil, 16 ans, incarcéré depuis 5 jours, EPM « Agora »)

Jalil, le mal de l'enfermement

Lors de notre premier entretien, Jalil était incarcéré pour la première fois, depuis cinq jours. Diagnostiqué « hyperactif », il a passé trois années (de 10 à 13 ans) au sein d'un Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (ITEP) avant de naviguer, de 13 ans à 16 ans, de classes relais en « *petits stages* », « *pour [se] former un peu et faire de la remise à niveau* ». Au moment de son incarcération, Jalil était en « *formation plomberie* ». Il explique fièrement qu'il avait trouvé cette formation « *tout seul* », en se rendant à la mission locale de son quartier : « *Si je serais pas en incarcération j'aurais peut être trouvé un patron là* », ajoute-t-il, tête baissée. Jalil est très remonté contre son éducatrice de milieu ouvert, qui non seulement ne l'a « *jamais aidé* », mais de plus, selon lui, n'a pas voulu comprendre sa situation (et la faire comprendre à sa juge), aboutissant à une obligation de placement au sein d'un Centre éducatif renforcé (CER), dans le cadre d'un contrôle judiciaire pour des faits de vol avec violence. C'est son refus d'intégrer le CER qui l'a mené en détention, dans le cadre d'une révocation de son contrôle judiciaire : « *Mon éducatrice elle a rien fait pour moi* […] *elle m'a gâché la vie de toute façon* ». Depuis son départ de l'ITEP, Jalil explique n'avoir « *pas arrêté les bêtises* » : vols avec violence, incendies volontaires de voiture, etc. Quand il rend compte de sa situation, il semble partagé entre l'envie « *d'assumer* », le regret de se retrouver embarqué dans une « *galère* » (la prison) qu'il ne « *souhaite à personne* », et la résignation face à un « *destin* » qu'« *on ne peut pas choisir* ». Au quotidien de la détention, Jalil se sent mal. En particulier, il a souvent l'impression, quand il parle avec ses codétenus aux barreaux de sa cellule, que les autres se moquent de lui. Il répond alors par des insultes, se mettant l'ensemble de la détention à dos : « *je deviens trop méfiant moi* », racontait-il après une n-ième altercation avec l'un de ses codétenus. En difficulté auprès de la population pénale, il l'est également auprès d'une majorité du personnel qui le considère comme un détenu « *casse-couilles* », trop « *demandeur* », trop « *agité* ». Seuls quelques éducateurs, mais surtout la psychologue de l'UCSA, insistent sur ses « *carences affectives* » et son « *profond mal-être en détention* ». Libéré une première fois, après deux mois de détention, un mardi, il revient cependant à l'EPM le vendredi suivant, accusé d'un vol de scooter. Très en difficulté auprès de ses codétenus à son retour à l'EPM, il est alors placé « *en protection* », le plus souvent isolé du reste de la détention, accentuant son mal-être.

Les professionnels quant à eux s'interrogent sur l'adéquation du « profil » du jeune à celui des jeunes qui composent déjà l'unité en question, comme l'explique une éducatrice du quartier arrivants :

« L'objectif c'est "au vu de la personnalité du mineur et du comportement en détention aussi qu'on oriente le mineur sur telle ou telle unité, pour voir si ce profil colle bien avec les autres mineurs", et ça c'est l'idéal. Car quand la capacité est presque pleine on n'a pas trop le choix au niveau des places pour l'orienter[200]. […] Il s'agit de le mettre dans un groupe qui le canaliserait un peu plus, etc., que ça temporise un peu la chose quoi, qu'on puisse travailler, et que ça pose pas de problème non plus pour l'ensemble du collectif de l'unité. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

[200] Nous voyons ici apparaître un critère central utilisé dans les procédures d'affectation : la question de la capacité des unités, qui peut s'avérer être un frein à la différenciation. Nous reviendrons, plus précisément, sur la nature de ces critères plus loin dans le chapitre.

En prenant position sur l'équilibre des groupes au sein des unités de vie, les éducateurs de la PJJ rejoignent, en partie, les préoccupations sécuritaires (sous la forme spécifique de la « sécurité active ») de l'administration pénitentiaire ; préoccupations que résume notamment une surveillante de l'unité arrivants.

> « Nous, en CPU arrivants, on va dire comment on perçoit le détenu dans le collectif, comment il est, si c'est un jeune qui est plutôt un leader positif ou un leader négatif, si c'est un jeune qui est suiveur ou au contraire pas suiveur. En fonction des personnalités qu'il y a déjà dans les unités de vie ensuite on va décider de l'affectation. Pour que ça pète pas là-bas, et tout ça, pour que ça se passe le plus tranquillement, quoi. » (Estelle, surveillante, EPM « Agora »)

Cependant, les critères d'affectations ne faisant pas consensus, les rapports de force entre les institutions en présence, les types d'arguments retenus (et leur hiérarchisation) et les choix d'organisation de la vie en détention « égaient » les réunions pluri-disciplinaires.

> « Le problème c'est que… On nous demande, enfin à différents professionnels, de rencontrer le jeune et de recueillir des renseignements, de faire une analyse, etc. Donc on fait ce travail là. On en discute collectivement, on argumente, avec des arguments de fond. Et d'un revers de machin, on balaye tout ça et on dit : "Ben non, il sera là, on a entendu ce que vous dites et on s'en fout". Donc on se demande finalement, est-ce que ça a de sens de faire ce qu'on fait. Quel sens ça a finalement ? Et c'est vrai que c'est une question qui est récurrente, de plus en plus. Et d'autant plus que les gens qui balayent d'un revers tout ce qu'on a pu dire n'argumentent pas forcément. Et c'est très compliqué parce que si on a la prétention de travailler sur des choses de fond avec les jeunes, on peut pas… enlever tout ça en disant : "Ben non, il sera là quand même et puis on s'en fout, et puis on verra bien". » (Guillaume, éducateur, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

Au-delà des considérations purement professionnelles – les différents corps de métiers défendant chacun leur position –, les débats qui ont lieu lors des CPU révèlent la discorde et les controverses autour de la nature, du contenu et du sens mêmes des régimes différenciés. L'évocation de la CPU arrivant a d'ores et déjà fait apparaître une tension entre la volonté d'individualiser la prise en charge (en identifiant notamment le « *profil* » du détenu) et celle de traiter le jeune comme s'inscrivant un groupe (détention) et des sous-groupes (unités de vie) dont il faut réguler l'équilibre interne. Il convient maintenant d'analyser ces différentes dimensions lorsqu'elles prennent corps dans les interactions qui se nouent lors des CPU ordinaires.

2.1 Un rituel sous tension

Après diverses observations de CPU, au sein de l'unité arrivants comme d'unités de vie ordinaires, plusieurs constats peuvent être dressés pour les deux établissements. Le premier d'entre eux concerne l'organisation formelle de la réunion. Si la CPU est dirigée par un membre de la hiérarchie pénitentiaire, le temps de parole est cependant majoritairement accaparé par les éducateurs de la PJJ qui, pour chaque jeune, prennent la parole en premier pour présenter la situation (pénale, familiale, scolaire, comportement en détention, éventuel projet de sortie) du jeune en question. Un éducateur travaillant au sein de l'EPM « Agora » en

unité de vie – où, rappelons-le, les CPU ordinaires ne donnent pas lieu à des décisions de maintien en unité ou de changement – se plaignait ainsi du fait que la PJJ se retrouve souvent être la seule à parler : « *On a souvent l'impression que c'est la PJJ qui présente et les autres qui prennent des notes pour ramasser des infos. Y'a pas d'échanges. A la limite aux arrivants ils affectent, mais nous on a l'impression que ça sert à rien* ».

Souvent de manière assez brève, le surveillant ajoute quelques éléments sur le comportement du jeune en détention, soit pour confirmer ce que vient d'avancer l'éducateur, soit pour préciser une ou deux situations qui lui ont semblé révélatrices de la problématique du jeune. Vient ensuite le tour de l'Éducation nationale ou de l'UCSA : le professeur présent dresse un bref bilan du comportement du jeune à l'école, d'un éventuel projet de rescolarisation, etc. ; l'UCSA, par l'intermédiaire de son membre le plus régulièrement présent en CPU, la psychologue, vient éventuellement apporter son propre regard sur le jeune dont il est question[201]. Dans ce dispositif ressort précisément le fait que les éducateurs sont les garants de la trajectoire générale du jeune en détention, mais également hors les murs. Etant ceux qui assureront le suivi entre l'intérieur et l'extérieur de l'EPM, ils sont également ceux qui sont les plus légitimes, et les plus à mêmes de présenter la problématique singulière du jeune.

> « Bah de toute façon c'est surtout la PJJ et l'UCSA qui apportent les infos.
> — *Et l'AP non ?*
> — Si mais bon ils disent 2-3 trucs sur le comportement… et c'est des trucs que tout le monde sait globalement. » (Florian, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

Le second constat que l'on peut dresser est celui des rapports de force et des tensions entre les institutions en présence. D'abord, l'explicite suprématie de l'AP dans le déroulement des débats.

> « La décision finale, c'est bien le… celui qui… qui dirige je veux dire la CPU donc en général c'est soit le chef de détention soit un lieutenant, quoi. Donc il tient l'avis… il tient compte de l'avis de tout le monde, c'est-à-dire de tous les services, service médical, personnel de surveillance, du binôme, du service éducatif, du service scolaire qui… qui participe. Chacun donne son opinion mais bon, on comprend très… un responsable scolaire va dire : "Bon, ben moi, je veux l'affecter dans tel groupe scolaire par niveau", mais il peut pas se prononcer sur dire : "Je vais le mettre dans telle unité" par exemple. Tu comprends ? » (Michel, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Ensuite, la relative discrétion de certains professionnels, eu égard à ce qu'ils peuvent dire en CPU en vertu d'un devoir de réserve. Ici, il est tout à fait frappant de constater que ce devoir de réserve concerne surtout l'UCSA – psychologue, infirmier, cadre santé – au sein de l'EPM « Chartreuse », mais qu'il concerne tout particulièrement les éducateurs de la PJJ au sein de l'EPM « Agora ». Nous reviendrons au cours du chapitre « Soigner/Instruire » de cette prudence problématique de l'UCSA au sein de l'EPM « Chartreuse » – au sens où elle ne fait pas consensus au sein même de l'UCSA. Nous nous limitons ici à évoquer la prudence des

[201] Nous verrons au cours du chapitre « Soigner/instruire », que la position de l'UCSA et plus spécifiquement de la psychologue UCSA est très différente d'un EPM à l'autre, notamment dans la manière dont le service envisage et définit le cadre des bonnes pratiques en matière de respect du secret médical.

éducateurs au sein de l'EPM « Agora ». À ce propos, une éducatrice raconte la pondération de ses propos en réunion :

> « T'as vu dans la CPU de ce matin j'ai été succincte sur le jeune, on ne doit pas tout dire on doit se limiter dans ce qu'on peut dire. Par exemple quand j'ai parlé de R. [détenu] c'était très succinct. Ses antécédents, pourquoi il est là, depuis quand, quel travail a été mis en cours avec lui, euh sa famille mais très succinctement, pour essayer de le resituer dans sa famille, mais hyper rapidement quoi, sa fratrie rapidement, et qu'est-ce qu'on envisage de faire, point. Point, sans rentrer dans les détails, sans dire… ben voilà y'a des choses elles sont propres aux jeunes et qu'on doit garder propres aux jeunes. (…) Moi aller dire que son père il est handicapé je vois pas l'intérêt pour eux. Pour moi en tant qu'éducatrice ça peut en avoir, pour comprendre certaines choses, mais pour le reste de la détention, je vois pas… » (Alexia, éducatrice PJJ, EPM « Agora »)

« *T'as vu je donne vraiment par bribes, pour préserver… bon pas le secret hein, on n'a pas de secret à avoir, mais le devoir de réserve. Oui, oui, on a un devoir de réserve…* », clame une autre éducatrice en sortant de CPU. Si les rapports de force entre administrations se jouent aussi bien en coulisse que dans les instances de concertation « formelles », ces dernières apparaissent n'apparaissent pas moins comme des moments où se cristallisent les controverses. Le jeu des négociations est basé à la fois sur la présence des acteurs, leur registre argumentatif et sur les décisions finales qui conforteront, ou non, les positions de chacun. Un éducateur explique, après une CPU particulièrement « agitée », les conflits et les alliances qui peuvent naître au fil de la discussion. Si elles sont donc, en partie, contrôlées par l'AP, les décisions d'affectation peuvent également apparaitre comme le résultat d'arrangements pratiques entre les différentes administrations :

> « La CPU – mais au même titre que la CPU arrivants –, elle est importante, on sent les rapports de force, on sent les alliances, on sent les faux arguments. Moi, je veux lancer cet argument-là comme la déscolarisation si ça m'arrange. Ça n'a pas de fondement véritable. C'est juste un moyen d'arriver à une fin, quoi. On sent aussi les problèmes de communication. […] Genre, une fois qu'il [X, le lieutenant pénitentiaire] a posé la feuille, c'est bon, c'est validé. Comme si on jouait au jeu de rapidité où on doit taper. Et puis à ce moment-là, moi, je suis en face de lui, il y a l'éduc' qui est à côté de lui. Je vois qu'elle tourne son nez à fond. Elle bougonne un peu et puis elle dit "Non, non, mais moi, je ne suis pas d'accord". Ah, merde. X., il se retrouve con parce qu'elle a osé dire qu'elle n'était pas d'accord. En fait, si elle ne l'avait pas dit, à la rigueur, c'était entériné. […] Du coup, il commence à râler, parce qu'il se dit "Mrpf, il faut que je discute quand même". Après, il va dire "De toute façon, la CPU, ça ne sert à rien, si ce n'est pas pour discuter…". Ce à quoi moi je lui rétorque "Ben si, justement, c'est ce qu'on est en train de faire". "Ouais, bon, si c'est pour toujours changer… On arrête les changements, là". Par exemple, là, c'est marrant aussi, parce que la pénit' n'aime pas trop les changements d'unités, ils aiment bien la stabilité. Nous aussi, quelque part. Pour d'autres raisons. Mais c'est toujours pour d'autres raisons. Ce que ça montre, c'est qu'on peut se mettre d'accord, mais pas pour les mêmes raisons. Et les alliances se font et se défont en fonction » (Gérard, éducateur, unité « stricte », EPM « Chartreuse »)

Le troisième constat est celui de la focalisation des discussions en CPU autour de deux éléments : (1) la situation judiciaire du jeune et son rapport à celle-ci, ce qui peut avoir des conséquences sur sa durée de détention et sur un éventuel projet de sortie ; (2) son comportement au sein de la collectivité en détention, et d'éventuelles explications de celui-ci. D'ailleurs, après les informations succinctes relatives à la vie du jeune à l'extérieur de l'EPM apportées par les éducateurs en début de CPU, c'est quand sont abordés ces éléments internes

au fonctionnement carcéral que les participants à la CPU peuvent, éventuellement, rentrer dans certains détails de son histoire ou de sa problématique.

> Lors de la CPU de Jalil, l'éducatrice qui prend la parole pour le présenter commence par un descriptif de son incarcération, en évoquant son mandat de dépôt et les motifs de son incarcération. Elle revient également sur le rapport du jeune aux faits : « *il a du mal à les expliquer, moi je trouve qu'il n'est pas très clair là-dessus* ». Après un très bref retour sur sa situation familiale, elle enchaîne sur son comportement en détention : « *il sollicite énormément, il a du mal à différer ses demandes, après il est respectueux mais il est très envahissant dans le collectif, il parle beaucoup beaucoup beaucoup et ça fatigue parfois les jeunes, on a même changé les groupes ce week-end pour cette raison. Je me souviens du repas de vendredi soir où il a beaucoup parlé sans trop de contenu, et face à lui il a des mineurs beaucoup plus posés… et on sent que ça les agace…* ». C'est à partir du constat, établi par l'éducatrice et confirmé par le surveillant, que les discussions se sont animées, sur la manière de considérer cette débauche d'énergie. L'éducatrice a alors évoqué un éventuel diagnostic d'hyperactivité, avant que la psychologue ne développe sur les angoisses de ce jeune, le rapport qu'il entretient avec sa mère, etc. (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Quoi qu'il en soit, les CPU sont l'occasion de discuter autour de la situation et du profil des mineurs détenus en vue des affectations. Discussions interdisciplinaires qui semblent nécessaires dans les propos de certains professionnels qui déplorent les décisions – même considérées comme justes – prises unilatéralement.

> « Ça s'est beaucoup fait ce trimestre ci, décider qu'un jeune va être changé d'unité, sans consultation, et nous on s'est retrouvé devant le fait accompli. Ce sont des choses qui sont très très difficiles à vivre.
> — *Là, l'éducateur se sent…*
> — Complètement dépossédé, subalterne, méprisé presque. Et moi aussi, je vous avoue que… et donc c'est pas comme ça que ça peut se faire. Je pense que y a d'autres… c'est souvent cohérent, c'est pas… ils le font pas… C'est souvent cohérent, mais ça peut se discuter. C'est le… souvent la communication, elle part de… y a un contenu et un contenant. Donc le contenu, souvent il est bon mais c'est la façon dont on transmet l'information qui n'est pas bonne et souvent c'est comme ça, c'est souvent ça qui pêche » (Simon, chef de service PJJ, EPM « Chartreuse »)

Dans ce cas là, les CPU deviennent, ou devraient devenir, si aucune décision d'affectation n'était prise en dehors d'elles, des garde-fous contre le risque de prise de décision arbitraire au sein de la détention. Cet effort est particulièrement palpable au sein de l'EPM « Chartreuse », où le directeur pénitentiaire explique le souci d'objectivation du travail d'observation qui existe derrière les réunions réunissant les différents professionnels autour de « *cas à discuter* ».

> « Il fallait construire un outil qui permette aux gens de se prononcer objectivement à partir de faits, ça, c'est important : donc une histoire, un comportement, un entrecroisement des vues des différents partenaires etc. À partir de là, voilà. Quand on dit "Est-ce qu'il se respecte ?", oui ou non. Alors si on me dit "Non", "Oui mais combien de fois allez-vous dans la cellule par jour ?". Vous comprenez ? Ça nous met dans une situation d'interlocuteurs. C'est un peu comme les RPE, mais déclinées si vous voulez à la CPU. C'est-à-dire que vous dites quelque chose, "Oui eh bien montrez. Montrez-le moi". D'abord, ça nous permet d'objectiver l'observation. Ce qui n'est quand même pas rien. De ne pas avoir à faire à des sursauts d'amour-propre, parce que bien souvent, malheureusement, on n'est pas à l'abri. Et puis c'est un outil de management intéressant dans la mesure où quand les gens font des observations, ils doivent les expliquer. Ce n'est pas parce que je porte l'uniforme que j'ai raison. Ce n'est pas parce que je suis sensé faire le bien comme éducateur que j'ai raison. Ce n'est pas suffisant. Ça, c'est bien, mais au-delà, qu'est-ce qu'il se passe ? Tout ça pour vous dire que cette question de la possible rencontre entre le comportemental et le

social, on se l'est posée. Et je ne dirais pas la réponse, mais le garde-fou qu'on a trouvé pour le moment, c'est ce passeport qui doit servir de point d'appui aux CPU et de ne pas faire dérailler l'échange autour du mineur vers le disciplinaire ou l'infradisciplinaire, peu importe comment on l'appelle » (Directeur AP, EPM « Chartreuse »)

La question des « passeports » est donc cruciale en ce qu'elle cristallise la recherche de la nécessaire adéquation entre les jeunes et les unités de vie dans lesquelles ils seront affectés. Le tout derrière des critères qui se doivent d'être objectifs, ou du moins argumentés. Dès lors, chaque unité reçoit des caractéristiques – liées essentiellement à la taille du groupe détenu, donc au continuum individu/collectif – associées à un objectif de resocialisation.

« Le passeport à l'unité 4 [d'autonomisation] qui est dite de préparation à la sortie, ce n'est pas le passeport de l'unité 1 qui est l'unité de transition. Donc il y a des passeports spécifiques. Après, on voit aussi au niveau du quartier arrivants de quel passeport il se rapproche le plus et ce qui se rapproche le plus de la commune, de la semi-commune, de la préparation à la sortie ou de l'unité de transition. C'est en ça qu'ils évoquaient le passeport en CPU arrivants. Et donc du coup, passeport qui – quand on regarde bien – fonctionne par rapport à la sociabilité, puisque nous, on l'a vraiment fait sur mesure par rapport à ce qu'on repérait en termes de diagnostic d'audit préalable au différencié. » (Cécile, directrice adjointe, EPM « Chartreuse »)

Nous avions avancé qu'a contrario, au sein de l'EPM « Agora », les décisions d'affectation n'étaient pas prises en CPU ordinaires. Ce n'est que partiellement vrai, car l'affectation au sein de l'unité libérale se décide lors d'une CPU qui lui est dédiée. Il reste cependant que le placement en unité stricte ne se décide que très rarement (voire jamais) en CPU, ce qui aiguise les controverses sur son usage (infra-)disciplinaire (nous y reviendrons également, ainsi que sur les différences organisationnelles entre les établissements).

2.2 Critères d'affectation

Si l'on revient sur le cas des CPU de l'unité arrivants, quels sont donc les critères qui président à l'affectation des jeunes en unités de vie ? Un éducateur évoque la multiplicité des paramètres à prendre en compte :

« Le discours que je tiens avec mes collègues et sur lequel on est à peu près d'accord, c'est qu'on a eu du mal mais qu'on a réussi à poser des critères. Ces critères-là, on s'en sert quand il y a lieu de s'en servir. En plus, globalement, tous les jeunes qui arrivent ici quasiment ont mis en échec des placements ou sont déscolarisés. Donc on peut à peu près tous les faire rentrer dedans. Qu'est-ce qu'on fait pour préparer une CPU, finalement ? Donc nous, on sait qu'on a ces critères-là sur lesquels on peut s'appuyer, puisqu'on peut tout de suite mettre en avant "C'est les critères qui ont été actés par tout le monde, donc voilà". Indiscutables. Et donc c'est en ça qu'on s'en sert s'il y a lieu. Nous, finalement, qu'est-ce qu'on fait en amont ? On a les arrivants. Ils passent cinq jours là. Il y a un éducateur de l'unité arrivants qui les prend en entretien, qui retrace un peu le parcours, qui essaye d'avoir le profil, qui côtoie un peu le jeune pour voir comment ça se passe. Est-ce qu'il est respectueux ? Est-ce qu'il a une hygiène correcte ? Est-ce qu'en gros, il se tient bien ? Est-ce qu'il est dans les clous au niveau de ce qu'on appelle le passeport, à savoir grosso modo respect de soi, respect des autres, capacité à intégrer un collectif, en gros. Donc une fois qu'on a regardé tout ça, on regarde beaucoup de choses. On regarde aussi si c'est un primo. En gros, une des premières choses qu'on cherche à repérer, c'est "Comment peut se passer la détention pour lui ? Est-ce que ça

va être tenable ? Est-ce qu'il va être mis en difficulté dans le collectif ou pas ? Parce qu'il faut veiller à ça. Combien de temps il est là ? Est-ce que c'est la première fois", je l'ai déjà dit. Donc on va regarder un peu tout ça et donc à partir de là et aussi forcément – c'est une question de logistique –, en fonction des places qu'on sait disponibles dans chaque unité, en fonction du nombre d'arrivants qu'on a, on va essayer de se faire une petite répartition »
(Gérard, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Cet éducateur continue en pointant les marges de manœuvre et d'incertitude liées au flou des critères d'affectations qui renvoient de manière large à des appréciations de la trajectoire du jeune. Cette zone d'incertitude générée par le caractère indéterminé des critères d'appréciation révèle une contingence des rapports de force.

« De toute façon, nos critères sont complètement à la rue, c'est que nous, on pourra toujours quasiment brandir le "Déscolarisé" ou "Échec de placement". Lui, il venait de faire un placement, hein. Il y a un placement au CEF qui s'était bien passé. Au foyer d'Amiens, il avait agressé un éduc "Ah, échec de placement". C'était bon. Plus la déscolarisation depuis plus d'un an passé. Mais on aurait pu… Là, pour le coup, je crois que tout le monde était d'accord. Ça n'a pas posé de problème. Mais, je ne sais pas, si la 1 était plus remplie, si la 5 ou la 2 étaient un peu vides, si on avait un éducateur qui n'était pas trop au courant du dossier ou mal réveillé, peu importe, et qu'il y avait la psy qui trouvait à ce moment-là que "Ah non, ce n'est pas possible, ce gamin n'a rien à faire là, je ne vois pas pourquoi il serait mis à l'écart, pourquoi on lui mettrait un régime trop dur" » (Gérard, éducateur PJJ, unité « stricte », EPM « Chartreuse »)

Un long extrait d'entretien avec une directrice adjointe présente, en tension, les différents registres et critères qui entrent en jeu : la gestion collective de la *population détenue*, le travail de socialisation sur l'individu et enfin la construction de « *profils* » imbriquée dans cette tension entre la multitude et la singularité.

« Pendant la CPU, il y a eu un petit débat qui s'est lancé. On voyait que le choix d'affectation dépendait de la capacité de se socialiser, et en même temps de la nécessité pragmatique de gérer la détention. Voir pour mettre des gamins partout et identifier s'il y a déjà un leader dans une unité etc. Alors cette gestion collective de la détention, comment est-ce qu'elle s'articule à la nécessité de la meilleure affectation individuelle ?
— C'est vrai que la priorité, ça va être le suivi individualisé, individuel, dès le début. […] C'est pour ça qu'on parle beaucoup de contrat de détention, incluant un parcours éducatif et un contrat éducatif. Les deux mêlés. Maintenant oui, bien sûr que la priorité, c'est le suivi individualisé, bien sûr que si à la CPU arrivants, on a un diagnostic et que l'affectation en unité ne colle pas, on sera en nécessité de poser des questions : "Attendez, vous faites un diagnostic et vous le mettez ici ! Ça n'a ni queue ni tête !". Donc on ne peut pas arriver à cette aberration là. Maintenant, bien sûr que nous, on est quand même… Là, on avait gagné quelques places parce qu'on a eu une petite descente d'effectif mais on voit bien que là, ça remonte, ça remonte et ça ne va cesser de remonter avant l'été. Donc on est souvent, quand même, entre 45 et 55. Donc pas à plein, mais jamais très très loin. Donc oui, on a quand même cette dimension collective qu'on ne peut pas omettre. Alors après, on a aussi cette gestion des retours de détention, comme je te l'expliquais. À savoir les mauvaises coalitions et les unités – parce qu'une seule unité peut être quand même… C'est la théorie du panier avec un fruit gâté. Un fruit gâté peut pourrir une unité. Et un fruit gâté dans une unité plus qu'une autre mettra plus de temps à… pouvoir arriver à ses fins ou alors sera complètement freiné dans le fait de vouloir pourrir le panier. Donc du coup, c'est en cela que les mouvements vont peut-être être plus fréquents pour un jeune que pour un autre, parce que provisoirement, au moment où il connaît sa première affectation, il aura peut-être été préférable en choix numéro un de le mettre à la 5, unité commune, parce qu'on sait qu'à la 5, il connaît Untel, il n'est pas en interdiction de communiquer mais le magistrat nous signale quand même qu'il est co-auteur avec le détenu B qui est également dans cette unité, qu'on sait qu'on a une personne vulnérable ou très influençable et que lui, c'est une grande gueule,

pour rester polie, et que du coup, on va avoir au moins deux, trois personnes fortement influencées, il est vrai qu'il est possible qu'au lieu de bénéficier d'une commune tout de suite, il bénéficie d'une semi-commune pour mieux le connaître. L'avantage aussi de la CPU arrivants, c'est que vu qu'en 5, 6 jours, on ne connaît pas le mineur de façon ultra-approfondie… on ne connaît pas quelqu'un comme ça en 6 jours… On peut encore avoir une marge de manœuvre et se dire "Bon, on le met là. Dans quinze jours, on révise la donne. On voit". Et c'est vrai que des fois, ça permet de désengorger d'un côté pour pouvoir préparer l'affectation d'un autre. Il est certain, de toute façon, que cette gestion collective, elle est présente. On ne peut pas l'oublier. On ne peut pas la mettre de côté. Quand on sait que deux personnes ont réciproquement l'autre dans le collimateur, les mettre dans la même unité, on sait très bien qu'on va au clash. Donc après, oui, peut-être qu'il y a quelques parcours individuels qui pâtiront un petit peu plus que d'autres, mais qui ne pâtiront pas plus que si on n'avait pas de différencié. […] J'ai envie de te dire que là, le problème de gestion de vie collective, c'est inhérent à tout établissement pénitentiaire quel qu'il soit. Et du coup, il faut quand même être assez habile… c'est vrai en termes de nombre pour ne pas charger une unité plus qu'une autre… » (Cécile, directrice adjointe AP, EPM « Chartreuse »)

Plus globalement encore, l'affectation fait jouer quatre critères. Le premier critère, très pragmatique, concerne le nombre de places dans les unités de vie et la nécessité de gérer les flux en détention.

« Cet été comme on était à 50… plus de 50 détenus, y'a pas photo, tu mets le jeune là où il y a de la place » (Antoine, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Quand il ne reste qu'une seule place sur une unité, le choix n'en est pas un, même s'il a pu arriver que les participants décident de différer l'affectation, sachant que des places allaient se libérer au sein d'autres unités de vie. Ensuite, second critère, l'équilibre et le confort de travail au sein des unités. En effet, chaque jeune représente, pour l'équipe d'une unité, une charge de travail supplémentaire, qui doit cependant être pondérée par son profil : un jeune « *casse-couilles* » est plus lourd à gérer qu'un jeune « *tranquille* ». Ainsi il arrive que certains éducateurs d'unités ordinaires viennent en CPU pour défendre « *leur* » unité et éviter que la charge de travail ne soit trop inégale entre deux unités. Des enjeux professionnels liés à la répartition du volume de travail et à la prise en charge des cas difficiles influencent donc également les décisions d'affectation.

[Discussion, lors d'une pause cigarette, entre une éducatrice de l'unité arrivant et une éducatrice de l'unité 1]
— Christine : « A la 1 vous avez de la place ? »
— Virginie : « Oui, oui. Vous en orientez combien ? »
— Christine : « Deux. »
— Virginie : « Nan parce que bon si vous nous en donnez un alors qu'ils sont 6 à la 5… »
— Christine : « Nan mais on va voir. »
— Virginie : « Mais faites en fonction du profil. Si c'est un grand gaillard le mettez pas à la 5, mais bon… »
[Finalement, lors de la CPU, il sera discuté du placement du jeune à l'unité 5, conformément au souhait de l'éducatrice, suite à une discussion où la directrice adjointe de l'EPM faisait montre de son scepticisme quant aux arguments avancés]
— François [lieutenant AP] : « Alors y'a une place à la 1, trois à la 5. »
— Christine : « A la 1, il connaît trois jeunes, alors est-ce que ça créerait une dynamique positive sur l'unité de vie ? Moi je pense que la 5 serait pas mal, mais là y'a pas de collègues de la 5. »
— Virginie : « Nan la 5 c'est bien [rire, l'air de dire "nous on a trop de jeunes"]. Des casses-couilles on en a. »

— Alexandra : « Bah ça s'est stabilisé à la 1, non ? »
— Virginie : « On a quand même Aliou S., Mohamed F., Steven K. [tout le monde approuve] »
— Alexandra : « Oui bah à la 5 ils ont Junior G. »
— Virginie : « Oui mais la 5 ils sont pas là, donc bon je défends mon bifteck » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Un troisième critère est celui de l'affaire judiciaire des jeunes. Ainsi s'est progressivement mise en place, au rez-de-chaussée de l'unité 4 de l'EPM « Agora » (dont l'étage était réservé au régime strict), un régime d'unité de vie doublement étiqueté. Sa première étiquette – officielle, comme en témoignent les documents de présentation de l'EPM – correspond à celle d'une unité pour les temps de détention courts, en raison d'affaires judiciaires appelés à être rapidement jugées (les « jugements à délais rapprochés »). Sa seconde étiquette, officieuse (et sur laquelle nous reviendrons), correspond à celle d'une unité « de protection » pour les jeunes isolés du reste de la détention, en raison du motif de leur incarcération (viol), ou de tensions diverses avec les autres jeunes de l'EPM (des affaires de quartier, notamment). Enfin, un quatrième critère – sans doute le plus important – qui nous renvoie à la production quotidienne de catégories de classement des différents détenus par les professionnels, est celui du « *profil* » d'un jeune, résumé généralement dans son « *attitude* » et dans ce que l'on pressent de son adéquation avec les jeunes en place au sein de l'unité de vie.

> « Y a plusieurs critères qui rentrent en ligne de compte. Donc quand y a des gens avec des caractères dominant, les meneurs entre guillemets, on essaye de les dispatcher dans des unités différents. Pour éveillé… pour éviter de créer des groupes et puis dominants et dominés quoi » (Michel, surveillant (quartier arrivants), EPM « Chartreuse »)

Ainsi, dans des discussions complexes qui donnent parfois l'impression à l'observateur extérieur qu'elles partent dans tous les sens, les participants font émerger des interprétations qui peuvent alors emporter l'adhésion de l'ensemble des professionnels et servir alors de cadre cognitif pour penser le restant des éléments avancés[202]. Souvent, ces interprétations reposent sur des étiquetages binaires du jeune[203] (leader/suiveur, leader positif/leader négatif, surexcité/froid et distant, dans l'échange/en retrait, à l'aise/replié sur soi, ancré dans la délinquance/primo-délinquant, braqueur/violeur, etc.). A propos de Mahamadou, incarcéré pour des faits de vol avec séquestration, dont, selon l'éducatrice qui présentait le jeune, il « *reconnaît la gravité mais avec froideur, sans émotion, pfff… c'est bizarre* », cette dernière estimait à partir de ses premières observations du jeune en collectif que le jeune ne lui laissait « *que trop peu à voir des choses pour qu'on puisse dire dès maintenant s'il a le profil d'un leader ou d'un suiveur* ». Après avoir évoqué sa scolarité avec le professeur présent, l'éducatrice revient sur cette question du profil. La directrice adjointe avance alors que « *selon le déroulé de la séquestration, il avait plutôt l'air meneur* ». Le chef de service de la PJJ présent ce jour, en lisant des observations

[202] Pour une réflexion sur la manière dont des raisonnements se construisent et des savoirs émergent dans l'action, voir Donald A. Schön (1983).
[203] Ces critères ne font cependant pas qu'émerger dans l'action. Egalement utilisés au sein de divers écrits professionnels – en particulier au sein du CEL étudié dans le chapitre précédent – ils apparaissent comme des référents cognitifs plus généraux pour penser les rapports sociaux en détention.

sur le CEL, avance alors qu'« *il a plus l'allure d'un leader que d'un suiveur* ». La surveillante, puis la psychologue, abondent dans ce sens.

> Estelle [surveillante] : « Il est complexe à percevoir… bon après quand on lui dit "non" il comprend, il a compris le fonctionnement du cadre, mais voilà. Hier il a repris Z. [nom de famille d'un codétenu de Mahamadou], quand Z. lui racontait son histoire pourquoi il est revenu, là. K. [nom de famille de Mahamadou] lui a dit "c'est bon, tu me racontes pas des cracks à moi"… A mon avis il est leader, et il est pas mal dans la manipulation avec les adultes. »
> — Éducateur : « Oui c'est vrai… »
> — Elsa [psychologue] : « Moi je crois surtout que c'est un jeune potentiellement violent. D'ailleurs la reconnaissance des actes, moi j'y crois pas du tout, bon faut voir hein, mais pour moi c'est du pipeau. Il a poussé le vice jusqu'à dire qu'il a apporté du jus d'orange à la victime. Oui, oui… manipulateur oui c'est sûr… Moi je demande à voir en unité de vie, on sent qu'il va vite monter pour se mettre à la hauteur face à d'autres qui sont un peu leaders. Après oui c'est un jeune qui parle bien, qui présente bien, il verbalise, c'est trop… Après bon on voit le mal partout (sourire). »
> — Éducateur : « Mais il est partout (rire) » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Cette volonté de rechercher une adéquation entre les profils des jeunes affectés et les jeunes détenus au sein des unités, dans un objectif de pacification des relations sociales en détention (selon un principe de « sécurité active » qui repose sur le caractère « pluridisciplinaire » des prises de décision), peut cependant aboutir à une sorte d'homogénéisation des « profils » de jeunes par unités. Une homogénéisation déplorée par le chef de détention quand il nous fait part de sa crainte de « *créer, un peu malgré nous à vrai dire, une unité dure… même pas plus stricte, mais plus dure, avec des jeunes plus durs* ». S'il ajoutait que « *ça dépend aussi des périodes, chaque unité a ses périodes de tensions* », il reconnaît certaines difficultés pour sortir une unité d'une « *spirale négative* ». La définition du profil des nouveaux arrivants s'ordonne par conséquent aux représentations plus ou moins homogènes du profil des populations qui composent les différentes unités. Ce profilage n'est donc pas indépendant du pouvoir dont disposent les détenus dans ces différentes unités. Les possibilités de « *rééquilibrer* » les unités peuvent de fait se faire ensuite plus délicates, comme en témoignent ces deux exemples en CPU.

> [Lors de la CPU concernant Slimane, considéré comme un « bon jeune », avec un « bon niveau de réflexion », la directrice envisageait une affectation dans l'unité considérée comme la plus dure de l'EPM]
> — Séverine [directrice AP] : « On dit unité 3 alors ? »
> — Virginie [éducatrice] : « Mais pourquoi ? A la 1 il sera avec Ibrahim S., Sofiane S., donc dans un bon groupe avec un bon niveau de réflexion, ça peut être intéressant. »
> — Séverine : « C'était pour relever le niveau de la 3 (rire) »
> — Youssef [éducateur] : « C'est clair, vous ne nous avez pas gâtés ces derniers temps. »
> […]
> — Séverine : « Moi c'est comme vous voulez hein. On tire à pile ou face si vous voulez… »
> — Cindy [psychologue] : « La 1 ils sont plus contenants. S'il a une mauvaise nouvelle vendredi à son jugement en appel, il peut avoir une grosse baisse de moral, et le groupe de la 1 peut le contenir. À la 3 ça risquera d'être plus difficile… »
> — Séverine : « Bon la 1 ! »

> [Lors d'une CPU suivante concerne le jeune Brice, décrit comme « posé », « poli » et « dans l'échange avec les adultes ». Il fut affecté à l'unité 1, alors qu'il restait des places à l'unité 3]

Nous posons alors la question à la directrice adjointe de l'EPM, à la fin de la réunion :
« *Pourquoi pas la 3 ?*
— Bah c'est vrai qu'on essaye de faire redescendre la 3 là, mais bon c'est vrai aussi qu'il a un profil qui correspond pas mal à la 1, plus calme, posé, etc. Il se ferait un peu marcher dessus à la 3… » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

De même, ou à l'inverse, un détenu étiqueté comme « *calme* » sera plus facilement orienté vers une unité également considérée comme « *calme* ». Ainsi pour ce jeune, catalogué comme « *calme, poli, serviable* » et « *dans une bonne dynamique* », par l'une des observations sur le CEL :

Le 05/03/2010
Objet : Fiche de transmission d'informations – (14h56)
Validation le 08/03/2010 à 15:49 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Détail : Ce jour, le détenu E. m'a demandé quelle était l'unité la plus calme. Il souhaiterait y aller pour passer une détention tranquille, il ne souhaite pas être énervé par les autres. Je lui ai indiqué que actuellement la 5 était calme. Lors du retour de l'UCSA, il m'a demandé de passer par l'unité 7 et le gymnase pour ne pas avoir à répondre aux questions des détenus en cellule.
Réponse apportée le 08/03/2010 à 15 :50 par … (Directrice) et validée le 11/03/2010 : Je compte effectivement le mettre sur la 5. (EPM « Agora »)

Le 11/03/2010
Objet : Fiche de transmission d'informations – (09h00)
Validation le 12/03/2010 à 17:36 par … (Directrice)
Rédacteur : …
Détail : A l'attention de Mme S. [nom de famille de la directrice pénitentiaire]
Concernant le détenu E., il serait bon de le mettre dans un groupe calme. Si vous envisagez de la placer à l'unité 5, il faudrait éviter de le mettre avec Z. En groupe avec M., M., et S., cela pourrait être profitable pour lui. (EPM « Agora »)

Cette question du « profil » se pose également quand il s'agit de réfléchir à l'affectation d'un jeune considéré comme *marginal* dans l'espace de détention. Cette marginalité est souvent physique (un jeune obèse, un jeune petit et frêle, un jeune d'origine asiatique ou un « *français* »), et se combine généralement au motif de son incarcération. Ainsi, à propos d'un jeune incarcéré pour viol, pour lequel chacun des participants doutait de sa capacité à tenir durablement un mensonge sur les motifs de sa détention (« *on voit bien qu'il n'est pas ancré dans la délinquance, comme les braqueurs et tout ça* », renchérit une éducatrice), la directrice adjointe, qui dirigeait ce jour la CPU, proposait une affectation au rez-de-chaussée de l'unité 4, où certains jeunes « protégés » se retrouvent ; puis sur l'unité 1, alors réputée accueillir des jeunes « difficiles ». Avant qu'il ne soit, finalement, redirigé vers une tout autre unité.

Alexandra [directrice adjointe AP] : « Ca serait peut-être bien qu'il se retrouve à la 4 avec Lionel U. [un jeune « protégé »], vu qu'en plus ils sont sur le même groupe scolaire. »
— Elsa [psychologue] : « Enfin là y'aura clairement un problème de stigmatisation. »
— Alexandra : « Bon bah dans ce cas on le met sur la 1. »
— Virginie [éducatrice de l'unité 1] : « C'est décidé là ? On discute pas ? »
— Alexandra : « Quoi ? Vous prenez personne aujourd'hui ? (sourire) »
— Virginie : « Bah si on peut prendre personne on prend personne ça c'est clair. »
— Chef de service PJJ : « Oui mais à la 5 on en a déjà mis 1, la 4 c'est complet, donc bon… »
— Christine [éducatrice] : « Attendez c'est le seul argument ? Vous voulez faire un Franck bis [à propos d'un jeune incarcéré pour viol et placé au sein de l'unité 1, qui s'était fait

sévèrement malmener par les jeunes de l'unité, avant d'être placé en « protection » au rez-de-chaussée de l'unité 4] ? »
— Elsa : « Je suis d'accord avec Christine, ça va poser de gros problèmes avec le groupe. Il a une grosse froideur et un certain détachement par rapport à ses actes. C'est du lourd hein, c'est la première fois que je vois un tel détachement. Avec les mineurs de la 1, on va au casse-pipe, même s'il n'a pas un profil identique à celui de Franck. »
— Alexandra : « Oui et après tout la 5 aussi y'a des jeunes qui sont là pour des affaires de mœurs. »
— Elsa : « Et puis ils ont des détenus assez jeunes à la 5. »
— Alexandra : « OK, va pour la 5 ! » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

En dépit des controverses régulières sur les représentations que peuvent avoir les différents professionnels des jeunes qu'ils côtoient au quotidien, les discussions qui portent sur la question des affectations dénotent une forme de mise en accord sur des principes de prévention sécuritaire des troubles qui pourraient agiter la détention. A l'EPM « Agora », la psychologue UCSA n'hésite pas à prendre position sur des questions sécuritaires, évoquant ici un « *potentiel violent* », là un « *esprit manipulateur* » ou là encore une « *froideur sur les faits* », soit autant de jugements hautement appréciés de l'AP[204] et qui pèsent de tout leur poids sur la décision d'affectation du jeune dans telle ou telle unité de vie. Ces jugements, qui semblent se calquer sur ceux de la profession dominante (Freidson, 1970), sont une manière d'obtenir ou de renforcer une légitimité, une reconnaissance et une crédibilité auprès de l'AP pour les professionnels n'appartenant pas à celle-ci.

Tout le monde, en CPU, souligne l'ambiguïté du comportement d'Ibrahim. Il est à la fois enjoué, souriant, mais, selon J. l'éducatrice, « *il occupe tout l'espace, y compris sonore, il parle tout le temps », et il a tendance à « ne pas intégrer totalement le fonctionnement* » (en raison d'un refus de réintégrer sa cellule). La surveillante confirme cette impression, en soulignant sa « *bonne humeur* », mais en regrettant qu'il « *essaye de se positionner comme leader. On l'a recadré, on va voir si ça va faire son effet* ». La psychologue, après la prise de parole d'un membre de l'Éducation nationale, tranche le débat : *« C'est un jeune vraiment dans la manipulation. Moi je le vois plus comme quelqu'un de négatif dans un groupe. Donc affaire à suivre hein, lui il veut être avec Steven Z. et Yanis M. sur la 1. Donc voilà faire attention à où on va l'affecter* ». Réponse de l'éducatrice : *« Oui il a demandé la 1 mais je l'ai prévenu qu'il irait sûrement à la 4 car il a une PIM* [présentation immédiate]. *J'ai préféré le prévenir pour qu'il évite de monter en pression ».* Finalement, il est affecté à la 4. (Journal de terrain, EPM « Agora »)

[En CPU]
— Elsa [psychologue] : « Que dire ? Rémi F. c'est un jeune qui… qui a commencé ses actes au moment où il a appris qu'il ne pourrait jamais devenir pompier. (…) Y'a une part de mythomanie chez lui, une sorte de mégalomanie. On est plus vers un trouble de la personnalité, et le jeune au pays des Bisounours comme il veut nous le laisser montrer, avec ses paroles, je sais pas, je crois au contraire qu'il peut être très violent. »
— Educatrice : « Oui il est un peu plus "Gremlins" que "Bisounours" [tout le monde rit] » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

[204] Nous détaillerons dans la section « soigner/instruire » le fait que la participation de l'UCSA aux CPU est bien plus problématique au sein de l'EPM « Chartreuse », soulevant des enjeux relatifs au problème du secret médical, problème autour duquel se cristallisent des pratiques et des points de vue hautement conflictuels, entre l'UCSA et les autres institutions, mais également à l'intérieur même de l'UCSA.

Un catalogue de représentations et de catégorisations des jeunes détenus assure cette mise en accord relative, les trajectoires carcérales étant institutionnellement impulsées par des référents cognitifs relativement stables. Ici, les catégories de genre sont amplement mobilisées, lorsqu'il s'agit de décrire le comportement des filles en détention :

> [Le père d'Aissa, l'une des trois filles présentes en ce moment à l'EPM, aurait subi un double pontage. L'éducatrice a décidée unilatéralement d'annoncer la mauvaise santé de son père, après le repas de midi et avant le départ au pôle socio. Elle lui aurait annoncé simultanément qu'elle n'aurait pas de parloir. Ce qui constitue une double erreur aux yeux des personnes présentes : il aurait fallu faire cela en binôme, et plutôt en fin de journée pour avoir le temps d'en discuter. Le gradé AP (responsable sécurité, qui dirige la CPU) râle : « *Je ne trouve pas normal que l'audience ait été faite et que le binôme n'était pas là. Tout ce qui est mauvaise nouvelle, il faut l'annoncer à deux. Et vous devez avoir le temps qu'il faut : une demi-heure, trois quart d'heure s'il faut* ». La dénonciation de cette « faute » témoigne de la prégnance de la « pensée du binôme » au sein de l'EPM « Chartreuse », détaillée précédemment dans ce chapitre. La discussion se poursuit ensuite, avec l'objectif de reformulation des objectifs d'Aissa] :
> — Surveillante : « Après, elle a son petit caractère quand même. Depuis quelque temps, elle fait beaucoup parler d'elle. Elle peut être manipulatrice. »
> — Éducatrice : « La première incarcération, c'était une petite fille. Mais là, elle est revenue avec un autre potentiel [de manipulation] ».
> — Surveillante : « Et puis avec les garçons, il y a la séduction ».
> — Gradé : « Il y a tout. Et ben, c'est pas joli joli tout ça. Et concernant le scolaire ?
> — Enseignant : « En maths, elle ne fait rien. Après, si elle a décidé de travailler, elle va travailler. Avec les garçons, elle est limite. Elle les branche quand même beaucoup. Même niveau tenue vestimentaire, c'est limite. Bon après, elle a arrêté l'école en quatrième, donc elle a quand même un bon niveau ».
> — Gradé : « C'était quoi les objectifs ? »
> — Educatrice : « je les ai pas ».
> — Gradé : « C'est pas grave. Tu mettras « remobilisation scolaire. On pourrait rajouter aussi de préparer son jugement. On va la maintenir en surveillance spéciale, parce qu'il y a des hauts et des bas. »
> — Educatrice : « Pour l'alcool, il y a un suivi qui a été entrepris niveau alcool. Visiblement, dans les entretiens, elle fait la distinction entre l'alcool festif et l'alcool pour oublier. Elle consomme de façon chronique ».
> — Gradé : « Indigente ? »
> — Surveillante : « elle a eu des mandats »
> — Gradé : « OK. Bon et bien on va passer à notre Hélène nationale (autre fille détenue présente à l'EPM), toujours égale à elle-même. »
> — Educatrice : « Elle gère quand même les évènements. Si elle n'avait pas son insouciance, elle dégringolerait. »
> — Prof : « Par rapport aux garçons, elles ne sont pas pareil. Aissa, elle est très dans le vice, Hélène elle est très fleur bleue. ».
> — Gradé : « Point de vue scolaire ? »
> — Prof : « Ca va. C'est variable aussi. Bon, parfois, elle peut tout envoyer balader. Elle avait insulté un prof. Mais là elle a repris un bon comportement, elle est dans une bonne phase ».
> Ses objectifs étaient : le suivi psychologique ; travailler sur son image. Ses objectifs seront : tenir les choses dans le temps ; être plus constante et finir ce qu'elle entreprend ; préparer son audience. »
> — Gradé : « Suicide ? »
> — Surveillante : « Non… »
> — Gradé : « Côté argent ? Je rappelle qu'elle peut téléphoner du bureau. »
> (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Pour certains acteurs de la détention, principalement pénitentiaire, la construction de critères consensuels et de procédures (collecte d'informations, partage et discussions,

établissements d'objectifs pour les jeunes, suivi des passeports d'unités…) permet la coordination de l'action et sont un gage d'efficacité et de régularité, comme en témoigne un éducateur, travaillant au sein de l'unité stricte, à propos d'un agent pénitentiaire minutieux :

> « Lui, il est très impliqué parce que lui, c'est Monsieur CPU. À la pénit'. C'est le responsable CPU. Ses dossiers sont bossés, il est très rigoureux. Il faut qu'il ait des objectifs à chaque fin de CPU. Quand il revoit les jeunes plus tard, quinze jours après "Qu'est-ce que tu as fait de tes objectifs ?". À la fin, avec les professionnels "Bon, est-ce qu'on enlève cet objectif ? Quel objectif on remet ?". C'est un peu Mr CPU et Mr Objectifs, quoi. C'est comme ça que pour lui, ça va prendre du sens, et qu'il voit la détention évoluer, en fait. Comme ses dossiers sont très bien bossés et qu'il a besoin de collecter beaucoup d'informations, il est très impliqué parce qu'il va chercher les infos partout. "La PJJ, est-ce que vous sauriez me dire s'il a des courriers, des parloirs, comment est-ce qu'il se comporte, est-ce que cet objectif-là est atteint ? L'UCSA, les psy, est-ce qu'il vient régulièrement ? Moi, je veux le savoir. Est-ce que le suivi est régulier ? Le passeport, les règles du passeport, c'est important". Il est procédurier. Ce qui est un avantage, quelque part. Parce que ça met toujours du cadre. Le passeport, il revient toujours dessus. "S'il vous plaît, est-ce qu'on peut revenir au passeport ? Est-ce que les règles, elles sont là ?". Pour la 1, souvent, c'est le maintien ou pas, le passeport. C'est "On va changer le jeune d'unité ou pas, le mettre en classique s'il répond aux conditions du passeport". » (Gérard, éducateur PJJ, EPM « Chartreuse »)

Nous avons identifié différents registres d'argumentation – de l'organisation pragmatique de la détention à la construction de « *profils* » de jeunes détenus, en passant par la classification juridique des justiciables – dans lesquels sont puisés les critères d'affectation. Finalement, plusieurs logiques de gestion de la détention et des parcours pénaux entrent en tension : logique d'ordre, logique de gestion des flux, logiques individualisées… Mais, les critères formels et les objectifs de chaque professionnel ne font pas forcément consensus.

2.3 Protection et stigmatisation des faibles

Comment les professionnels réagissent-ils à l'exclusion, ou aux menaces d'exclusion d'un jeune du groupe des détenus ? La première manière de réagir, dans les cas où l'exclusion est consécutive de l'affaire pénale qui a mené le jeune en détention (violences sexuelles, souvent), est de demander au jeune de s'inventer une nouvelle affaire, de se construire une « histoire » pénale. Parfois, ainsi, ils réussissent à mentir, ce qui n'est d'ailleurs pas sans poser de problèmes aux éducateurs, pour lesquels la prise de conscience de la gravité de l'acte (délictuel ou criminel) commis par le jeune est l'un des fondements du travail qu'ils mettent en place : *« Moi ça me gêne de demander aux jeunes de mentir mais bon… a-t-on vraiment le choix ? Il faut bien réussir à leur faire comprendre que c'est juste pour leur protection, et que ça doit pas les empêcher d'en revenir à la réalité en entretien éducatif, pour qu'ils réfléchissent à leur acte ».*

> Joachim choisit d'inventer une histoire de braquage pour tenter d'éviter d'endosser l'étiquette de « *pointeur* ». Il raconte à ses codétenus d'unité qu'il a braqué un boucher avec un cutter. La supercherie est vite démasquée : « *tu braques un boucher avec un cutter alors que eux ils ont des couteaux grands comme ça (rires) ???* ». Il s'embrouille également sur la durée de la garde à vue. Mais une éducatrice aurait plutôt opté pour une autre stratégie, « *moi, je leur dis de dire "on était tous les deux bourrés, on a couché ensemble, et le lendemain elle a porté plainte contre moi ; et là, normalement, ça passe ; limite si c'est pas elle qui passe pour une salope* ».

> Outre le « sexisme pragmatique » flagrant de cette éducatrice, je ne peux m'empêcher de penser la contradiction fondamentale entre, d'un côté, le travail sur « la responsabilisation face aux actes », et les stratégies de contournement promulguées par les éducateurs. Autrement dit, à travers cette triste anecdote, il m'apparaît flagrant que la prison est le lieu d'injonctions contradictoires qui participent pleinement des rapports de pouvoir et de domination en prison. Sans cesse l'objet d'un « travail de responsabilisation », il est également enjoint, par les professionnels, à reproduire les pires schémas sexistes et à reporter la responsabilité de l'infraction qui lui est reprochée sur sa « victime », dont on espère qu'elle passera aux yeux des codétenus, pour une « *salope* ». (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

La seconde manière de réagir, en particulier dans les cas où le jeune ne réussit pas à cacher les motifs de son incarcération, est de laisser suivre une trajectoire carcérale « normale », tout en étant vigilant à chaque fois où il pourrait être mis en danger. Cela peut passer par une affectation dans une unité de vie réputée plus « *tranquille* » que les autres, ou, au sein même de l'unité, par un changement de groupe dans les cas où certains jeunes se montreraient menaçants – comme Souhaib qui se ménage une protection individuelle et, dans le même temps, opère des tentatives afin de s'intégrer à la population détenue.

La troisième manière de réagir, pour des jeunes dont les professionnels estiment qu'ils se trouveraient dans des difficultés trop importantes en unité de vie classiques, consiste à modifier le fonctionnement de l'institution. Le parcours de Lionel est, de ce point de vue, symptomatique d'une certaine labilité du dispositif carcéral, qui tantôt accentue la stigmatisation et l'exclusion des jeunes protégés, et tantôt, à condition, comme nous le verrons, d'abandonner le principe pénitentiaire du « risque zéro », permet l'émergence de formes d'expression et de subjectivation individuelles pour des jeunes en difficulté au sein du groupe des détenus. Lionel a été incarcéré pour le viol d'un petit garçon qu'il gardait lors de séances de baby-sitting. Très timide et souffrant d'un problème visible d'obésité, le jeune est très vite pris en grippe par les détenus qui, malgré les dénégations répétées du jeune, cataloguent son « anormalité » comme un stigmate de « *pointeur* ». De fait, très vite (dès le lendemain de son incarcération), son incompatibilité avec les autres détenus incarcérés est signalée par le personnel de l'EPM, à travers, notamment, diverses observations inscrites dans le CEL :

> Le 16/12/2009
> Objet : Ambiance générale – (12h22)
> Validation le 16/12/2009 à 17:00 par … (Chef de service PJJ)
> Rédacteur : …
> Détail : Premier contact avec le mineur. Il paraît un peu "simple d'esprit". Je ne crains qu'il soit stigmatisé lorsqu'il sera en unité de vie. A faire attention !!!
> (EPM « Agora »)

> Le 18/12/2009
> Objet : Fiche de transmission d'informations – (09h32)
> Validation le 22/12/2009 à 09:15 par … (Chef de service PJJ).
> Rédacteur : …
> Détail : Ce matin au petit déjeuner, le mineur n'est pas venu. Nous avons appris par la suite par un des autres mineurs de l'unité arrivants, que les autres unités avaient fait "la misère" à Lionel car ils disent qu'il n'est pas là pour vol mais pour viol. Toujours selon le mineur un surveillant aurait dit en présence d'autres mineurs que Lionel n'était pas là pour un vol, ce qui a probablement laissé penser à ces derniers qu'il était là pour un viol.

(EPM « Agora »)

Finalement, faute de solutions d'affectation, et face à la crainte d'une agression, la décision a été prise, dès sa première semaine d'incarcération, de le maintenir « en protection » au quartier arrivants. Des cas similaires sont observés à l'EPM « Chartreuse », où un surveillant et une éducatrice intervenants au sein du QA racontent les difficultés de prise en charge des mineurs victimisés au sein de l'unité arrivants – les « *faux arrivants* ».

> « Y a des jeunes qui ne sont pas, enfin, qui ne sont pas arrivants et qu'on nous met ici parce qu'en unité classique ça fonctionne pas bien quoi. Ça perturbe. Ouais. Et on est tous d'accord au quartier "arrivants" sur ce point là. Ils ont pas le même discours avec nous, ils sont plus détendus, ils sont même un petit peu plus familier je vais dire. Donc par rapport aux arrivants c'est pas très… ça ne montre pas le bon exemple. Ils connaissent des petites combines, ils leur expliquent… La dernière fois, on a eu des arrivants, il leur a dit : "Ben vas-y, tu fais ça avec ta télé, tu coupes le câble, tu te branches là-dessus, t'enlèves le néon". Donc les autres ne sachant pas, enfin, ils savent très bien que c'est interdit mais bon. Si lui il dit : "Va, ils te diront rien" et tout ben ils vont le faire pour avoir la télé la nuit » (Jérôme, surveillant AP, EPM « Chartreuse »)

> « Les faux arrivants, en général c'est des cas psy ou des gamins qui sont victimisés dans leur unité, je sais pas si ça se dit, et que du coup on les met en protection sur "l'unité arrivants". parce que nous, du coup, on doit gérer, ben on doit gérer le gamin à table. Et après, ben c'est pas… c'est une prise en charge particulière, parce que ben nous en même temps on doit conserver notre rôle ben d'unité d'arrivants avec une prise en charge quand même particulière par rapport au gamin, où le gamin est peut-être aussi encore sous le choc de la détention et… voilà, c'est pas, c'est pas pratique » (Magalie, éducatrice PJJ, EPM « Chartreuse »)

Provoquant une dérogation au cahier des charges de l'EPM, le jeune côtoie ainsi, pendant plus d'un mois, une succession de jeunes arrivants. Lorsque le QA est plein, ce double usage du QA peut donner lieu à d'étranges jeux de chaise musicale qui parfois égratignent la procédure même du quartier arrivant.

> Le fait que le QA soit plein me permet d'observer les tensions inhérentes à ce double usage. Ainsi, au cours de l'après-midi, le surveillant apprend qu'un jeune parti en HO va revenir ; or le QA est déjà plein. Il apprend presque simultanément qu'un nouvel arrivant est sur le point d'arriver. Autrement dit, il n'y a manque deux places. Il sera finalement décidé que le jeune sorti d'HO partira directement en unité (Unité 4) et qu'un jeune du QA sera affecté en unité un jour avant la fin de son parcours arrivant, afin de libérer une place. Dans ce jeu de chaises musicales, les critères informels d'affectation et les dilemmes des professionnels sont mobilisés à vif : tel jeune dans telle unité présente t-il un risque ? Comment composer avec l'exigence de respecter le cursus de l'arrivant lorsqu'on n'a pas le temps de le faire ? Fait-il garder un jeune deux jours supplémentaires en QA au nom du fait que son jugement a lieu dans deux jours, et que le résultats des courses influera sur le « projet », « l'objectif » à suivre, et sur la trajectoire en détention, etc. (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Ces complications sont dénoncées à la fois par les surveillants et les éducateurs du quartier arrivant, qui estiment que la hiérarchie, par ses choix de mises en protection de tel ou tel jeune, perturbe l'ensemble du fonctionnement du quartier arrivant. Les « *protégés* », en outre, apprendraient les « *combines de l'EPM* » aux arrivants, qui sont parfois des primo-arrivants, ce qui aurait un impact néfaste sur leur trajectoire future en détention. Un détenu ainsi réaffecté au QA ne participe que ponctuellement aux activités collectives proposées à l'EPM et ne se

rend pas au pôle scolaire. L'arrivée, fin janvier, d'un second jeune en « protection », Franck, également incarcéré pour viol et malmené en unité de vie, ne change pas fondamentalement la donne, ce qui questionne beaucoup ses éducateurs.

> Christine [éducatrice] : « L'Education nationale au départ s'était engagé pour des cours individuels et en fait ils ont expliqué que c'était pas possible en termes d'emploi du temps. »
> — Isabelle [éducatrice] : « Ah, mais hier ça a changé… »
> — Christine : « Oui enfin sauf que ça fait longtemps qu'ils sont là et y'a un gros manque et ça commence à me prendre sérieusement la tête ! Mais sérieusement ! »
> — Cindy [psychologue] : « Hier en CPU Monsieur Q. [le proviseur à l'EPM] a expliqué qu'ils ont prévu un groupe spécifique pour eux et ils vont se déplacer à l'unité arrivants [Finalement cette solution ne tiendra pas]. En tout cas ils vont faire un effort… enfin ils vont prendre sur eux-mêmes, quoi. »
> — Christine : « Sauf qu'ils n'ont pas non plus le même niveau scolaire. Enfin bon… »
> — Khaled [éducateur] : « Et puis on sent bien que les profs prennent sur eux-mêmes, et si y'a un nouveau groupe qui se créé, R. et D. ne seront pas prioritaires… sinon pour les activités y'a eu un tour de table, y'a pas eu d'idées, donc on sollicite des idées au niveau des équipes pour qu'ils aient des activités comme sur le régime d'unité de vie. »
> — Isabelle : « Déjà ils ont sport, les moniteurs les prennent à deux… » (EPM « Agora »)

Avant l'arrivée du jeune Franck, grâce au renouvellement régulier de l'équipe de jeunes, il était régulièrement observé que Lionel se trouvait dans « *une bonne dynamique* », même s'il restait toujours « *un peu en retrait* ». Les insultes des autres détenus ne s'arrêtaient cependant pas de pleuvoir, notamment lors des quelques mouvements du jeune au sein de l'EPM, le faisant parfois « *craquer* », comme en témoigne cette observation d'une éducatrice du quartier arrivants.

> Le 08/01/2010
> Objet : Risque grave constaté – (13h19)
> Validation le 11/01/2010 à 12:01 par … (Chef de service PJJ).
> Rédacteur : …
> Détail : Suite aux propos tenus par B. (pointeur), D. s'est mis à pleurer lors de la réintégration en cellule ; la surveillante m'en a fait part et j'ai appelé l'ucsa afin que le mineur puisse voir la psychologue. En montant pour le lui dire, le mineur était encore en pleure, je l'informe de la possibilité de pouvoir voir T. [la psychologue de l'UCSA], ce qu'il accepte, et je prends un moment pour discuter avec lui afin de le réconforter face à la situation. (EPM « Agora »)

La situation de Lionel évolue favorablement au moment où Franck a été réaffecté « en protection » au sein du quartier arrivants. Ils participent aux activités sportives entre eux et tentent de s'entraider pour apprendre quelques codes de l'habitus carcéral, dont l'hyper-masculinité (Solini, Meyrand, Basson, 2011) ce qui provoque les rires des moniteurs sportifs, particulièrement appréciés des deux jeunes : « *ça y est les gars, vous devenez des caïds* [rires] ». Cependant, cette protection entraînait, de la part des éducateurs notamment, trois types de critiques. En premier lieu, ils reprochaient les effets stigmatisants qu'entraînait le maintien de ces deux jeunes au sein du quartier arrivants. Ils se plaignaient également de la charge de travail supplémentaire que constituait la gestion de ces deux jeunes, craignant ainsi de voir la situation devenir impossible si le quartier arrivants venait à se remplir. Enfin, ils soulevaient un problème de fond, révélant la tension dans laquelle se trouvaient pris ces deux jeunes « protégés », problème selon lequel cette protection ne favorisait pas l'émergence d'un

sentiment de responsabilité de leur part. Autrement dit, en ne se voyant pas confrontés à la « *réalité carcérale* », ils ne pouvaient faire face à la « *gravité de leurs actes* » et à leur « *responsabilité* », comme le soulignait une éducatrice lors d'une réunion PJJ de l'unité arrivants.

> « Ce qui nous pose problème c'est qu'ils se renferment progressivement sur eux-mêmes, ils sont un peu comme dans un cocon. Ils sont pas confrontés à la réalité carcérale, ça les met pas face à leurs actes, et y'a pas de réflexion sur la prise en compte de la victime »
> (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

> [Tandis que Lionel venait d'être placé au rez-de-chaussée de l'unité 4]
> [A propos d'une mise sous pression du jeune par un autre jeune de l'unité, réputé comme étant l'un des anciens « *meneurs* » de l'unité la plus agitée de l'EPM, une éducatrice nous expliquait son point de vue, qui confirmait ce double enfermement de Lionel, exclu par les jeunes et critiqué pour son « *manque d'initiative* » par les éducateurs]
> « *Mais ça doit être terrible pour lui*…
> — Ha bah il est en panique totale, c'est clair. Mais bon je veux dire, il pourrait se bouger aussi un peu, il pourrait répondre, s'affirmer, enfin je sais pas quoi. Moi je trouve qu'il y a eu trop de protection autour de lui, et du coup il ne se bouge plus… » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

De plus, les éducateurs dénonçaient l'impasse éducative devant laquelle les mettaient les cas de ces deux jeunes, estimant ne pas être suffisamment formés pour de telles prises en charge.

> « Moi j'ai un sentiment très particulier par rapport à Lionel. Je trouve que ce mineur s'installe dans quelque chose qui me déplaît fortement, j'ai du mal à l'exprimer. J'ai l'impression qu'il est ici comme dans le ventre de sa mère, il n'a aucun recul sur ses actes […]. Et moi j'ai le sentiment d'un risque de réitération des actes pédophiliques, mais je ne sais pas, on n'a aucune formation pour ce genre de prise en charge. Je me sens quand même très démunie »
> (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Renvoyé à son inaptitude à s'intégrer au sein des groupes de détenus, Lionel se voyait également stigmatisé comme un jeune « froid » par ses éducateurs, confortés dans leur position par la psychologue de la PJJ, adepte d'une psychologie orientée par les outils psycho-criminologiques de prévention de la récidive (« *il a un profil pédophilique typique, avec la froideur, ça glace quoi. Mais il a accès à un certain niveau d'élaboration sur ses actes* »). Après le départ de Franck, Lionel a cependant été affecté au sein d'une autre unité de vie. Mais ne souhaitant pas prendre le risque de l'affecter au sein d'une unité classique, la direction de l'EPM a décidé de le placer au rez-de-chaussée de l'unité 4, unité dont la particularité était d'être délaissée par les éducateurs depuis l'ouverture d'un régime strict au premier étage de l'unité, ouverture à laquelle la PJJ s'est fortement opposée. Destiné en partie à l'accueil « des mineurs qui font l'objet d'une procédure de jugement rapide ou qui sont très vraisemblablement écroués pour une période de courte durée »[205], le rez-de-chaussée de l'unité 4 est composé de détenus dont les éducateurs référents sont les éducateurs du quartier arrivants. Depuis l'arrivée de Lionel, il sert donc aussi d'unité « de protection », pour les quelques jeunes qui ne peuvent, en raison de leur exclusion par le groupe des détenus, être affecté au sein d'une unité classique. Ici encore, nous pouvons esquisser un parallèle entre les deux établissements ; en effet, au sein de l'EPM

[205] Selon le rapport annuel 2009 de l'établissement.

« Chartreuse », l'existence d'une unité « stricte » pose également la question de la protection des individus en faiblesse.

> « On pourrait presque dire l'unité disciplinaire. Moi, je serais à peu près prêt à l'assumer. Pas tout à fait mais presque, on va dire. Ce qui n'est pas le discours de la PJJ, surtout par ici. Je suis hors cadre. Je suis hors cadre mais en même temps, je crois que c'est… Je suis pas aussi en langue de bois, quoi. La PJJ est naturellement contre la pénitentiaire, l'enfermement des jeunes, tout ça. Au départ, on a eu des gros problèmes, les syndicats, machin : "La PJJ, faut pas, ce n'est pas sa place en taule", etc., machin et compagnie. Bon, bref, on y est, quoi. Enfin moi, je pars de ce principe-là. On y est, on fait, donc après, on fait comme il faut faire, quoi. Dans ce cas précis, pour moi, on peut presque parler de sanction disciplinaire. Mais la 1, elle doit servir à autre chose. Le cas dont je te parlais tout à l'heure, ce n'était pas de la sanction disciplinaire, c'était de la protection, mais en même temps, il y avait quand même cette dimension un peu coercitive, quoi. Là, on en a un finalement qui ne veut plus partir. Pour lui, c'est clairement de la protection. En groupe, il ne s'y retrouve pas : problème pour faire sa place et compagnie. On le protège là. Et on essaye pendant ce temps-là de travailler avec lui sur pourquoi ça ne va pas dans le groupe. » (Gérard, éducateur, EPM « Chartreuse »)

En ne faisant que déplacer la stigmatisation attachée à la protection, cette solution de « moindre mal » (selon les termes d'une éducatrice du quartier arrivants) souligne avec force la manière dont l'institution carcérale reproduit l'exclusion de certains jeunes, voire la renforcer tout en tentant d'en limiter les conséquences néfastes. Cependant, grâce à l'activité de certains membres du personnel, en particulier les moniteurs de sport qui ont modelé leur emploi du temps pour dégager des temps individualisés à destination des quelques détenus protégés, les effets d'inertie du régime de protection se trouvaient ponctuellement rompus. En témoigne cette observation notée par l'un des moniteurs sportifs sur le CEL.

> Le 04/02/2010
> Objet : Comportement d'un détenu – (14h07)
> Validation le 04/02/2010 à 18:23 par … (Chef de détention).
> Rédacteur : …
> Détail : Les détenus Lionel U. et Franck I. participent activement aux activités sportives qui leur sont proposées de 13h45 à 14h45. Il s'en découle une bonne dynamique de groupe, de plus ces deux jeunes à l'origine renfermés s'expriment et manifestent leur enthousiasme.
> Réponse apportée le 04/02/2010 à 18h23 par … (Chef de détention) et validée le 05/02/2010
> -> Je pense que vous mesurez vous aussi l'importance pour ces deux jeunes des activités que vous leur proposez. N'hésitez pas lorsque vous le pouvez à leur en proposer d'autres… (EPM « Agora »)

De plus, l'ouverture d'esprit de la directrice de l'EPM, alliée à sa volonté de faire de l'espace carcéral un espace éducatif (bien que sous la pression de la nécessité de remplir le cahier des charges de l'EPM), ont permis de réduire considérablement l'isolement de Lionel. C'est respectivement sur la demande des éducateurs et avec l'accord des professeurs que Lionel a pu, après le départ de Franck, réinvestir certains temps collectifs, ainsi que progressivement intégrer le pôle scolaire, au sein de groupes composés de jeunes qui, tout en étant parfaitement intégrés au groupe des détenus, semblaient permettre à Lionel de s'insérer dans les temps collectifs sans risquer pour sa personne.

Toujours fragile, voire manipulé au sein du groupe des jeunes, Lionel a également pu, à certains moments, servir de variable d'ajustement pour réinsérer en collectif certains autres

jeunes « protégés ». C'est notamment le cas pour Jalil, isolé de l'ensemble de la détention en raison de bagarres successives et d'insultes répétées avec un grand nombre de détenus, et qui, bien qu'il ne « *supporte pas les pointeurs* », selon ses propres termes, était heureux de pouvoir jouer au ping-pong avec un détenu qui ne lui voulait aucun mal.

> [Lors d'une CPU, était évoqué le cas de Jalil, jeune isolé du reste de la détention et qui se plaignait de son isolement, faisant craindre à la hiérarchie pénitentiaire des crises d'angoisse, voire un éventuel état suicidaire]
> — Séverine [directrice AP] : « Bon bah Jalil, on a qu'à dire qu'il va en activité avec Lionel cette après-midi. »
> — Isabelle [éducatrice] : « C'est pénible car ça pénalise Lionel, on le sort de son groupe quoi. »
> — Séverine : « Oui mais c'est juste pour aujourd'hui… »
> [Après la CPU, je demande donc à l'éducatrice]
> — *Donc c'est Lionel qui sert de variable d'ajustement*…
> — Isabelle : « Ouais c'est surtout qu'il ferme sa bouche quand on le bouge comme ça… Hein, c'est un peu la bonne pâte on va dire » (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Néanmoins, dans les interstices d'une organisation orientée vers la sécurité et la prévention des troubles, Lionel, bien que doublement stigmatisé par un grand nombre de détenus et certains des éducateurs, comme un « *pointeur* » pour les uns et un « *être froid et sans émotions* » pour les autres, a pu progressivement trouver à l'EPM des espaces d'expression et de subjectivation individuelles qu'il n'aurait certainement pas trouvés dans un espace où le « risque zéro » pénitentiaire s'impose à toutes les autres considérations. Sa participation aux cours, au sein desquels nous avons pu mesurer son enthousiasme, tranchait avec certains moments de sa détention où il paraissait au plus mal.

Les exemples précédents – les individus considérés comme « faibles » et nécessitant une prise en charge particulière – illustrent l'absence d'univocité dans les fonctions attribuées aux unités, et donc aux régimes différenciés. L'approche « par le groupe » montre la tension entre les objectifs d'ordre, de sécurité et pénologiques d'un côté, et les logiques de gestion de population et d'individualisation de la prise en charge de l'autre.

Conclusion : un autre regard sur les régimes différenciés

La mise en place des régimes différenciés répond à une triple tension. D'abord, il s'agit d'une interprétation spécifique d'une contrainte nationale légale, liée à la loi pénitentiaire, qui oblige les établissements à adapter le régime de détention aux individus incarcérés. Cette « contrainte » peut cependant avoir été anticipée puisque, comme on l'a vu, l'un des deux EPM observés a mis en place les régimes différenciés avant la promulgation de la loi, par mimétisme avec le fonctionnement d'autres prisons. Ensuite, les régimes différenciés impliquent une réflexion sur la construction des trajectoires individuelles en détention, durant la durée d'incarcération ; ils supposent de réviser, adapter ou ajuster le projet pénologique qu'est, ou devrait être, un EPM. Enfin, les régimes différenciés sont l'occasion de réfléchir à la gestion quotidienne d'une détention, en particulier dans ses dimensions sécuritaires. Ce sont principalement les deux derniers points – projet pénologique et gestion sécuritaire – qui

entrent en tension dans le cadre de la mise en place et du fonctionnement quotidien des régimes différenciés. A cet égard, les enjeux soulevés par l'analyse des régimes différenciés en EPM ne sont pas fondamentalement distincts de ceux posés par les régimes différenciés en détention pour majeurs, à la différence (notable) près que le vocable de la « socialisation », et donc du volume d'activités collectives, est beaucoup plus présent en EPM.

Cette tension était déjà perceptible avant même la mise en place des régimes différenciés, et nous voudrions conclure ce chapitre en effectuant un petit exercice de rétropédalage. Comme on a eu l'occasion de l'aborder à travers les controverses publiques, le service PJJ était d'emblée très méfiant quant à la possibilité d'adapter un outil pénitentiaire et d'en faire un outil éducatif ; en deux mots, de transformer un « régime sécuritaire différencié » en une « individualisation des prises en charge éducatives ». En témoigne une réunion de service PJJ à l'EPM « Chartreuse », qui réunit le directeur PJJ de l'établissement, les deux chefs de service, les coordinateurs d'unité et quelques autres éducateurs. L'objet de la rencontre est de « discuter », sur la base d'un tour de table, sur la future mise en place des régimes différenciés :

> Directeur PJJ : « L'objectif est de déterminer une position globale et cohérente du service sur la question des régimes différenciés. La nouvelle loi pénitentiaire autorise ces régimes différenciés, mais la question est de savoir quel sens ça peut avoir ici, à l'EPM : faut-il les mettre en place, et si oui, comment ? (…) Précédemment, nous avions l'unité 3 qui était en régime renforcé. Nous avons vite vu les dérives du fonctionnement : certains jeunes y restaient plus longtemps que prévu. A partir de cette expérience, il faut aussi se demander, si les régimes différenciés sont mis en œuvre, s'il faut les mettre en œuvre unité par unité, ou à l'intérieur même des unités. Si nous le faisons par unité, l'inconvénient, ça peut être la stigmatisation du jeune ; stigmatisation par rapport au comportement, mais également par rapport au statut pénal du jeune, comme par exemple pour les agresseurs sexuels. (…) Dans les régimes différenciés, ce qui me semble problématique, c'est la manière dont on donne un costume au jeune, alors qu'ils peuvent évoluer, qu'ils évoluent (…) J'aimerais que chacun puisse s'exprimer là-dessus librement, par exemple en faisant un tour de table. »
> — Educateur 1 : « Faire les régimes différenciés unité par unité, ça peut se retourner contre nous. Les jeunes, dans les unités plus strictes, vont se donner une image du dur vis-à-vis des jeunes et des professionnels. »
> — Directeur PJJ : « L'autre inconvénient de le faire unité par unité, c'est le changement des éducateurs référents lorsqu'un jeune change d'unité. »
> — Educateur 2 : « La question, avant de réfléchir aux modalités de mise en œuvre des régimes différenciés, c'est de réfléchir au sens que ça peut avoir. Or le sens des régimes différenciés, pour la pénitentiaire, n'est pas le même que le nôtre. Pour la pénitentiaire, les régimes différenciés, c'est une manière de produire l'ordre ; et le risque, c'est l'étiquetage. »
> — Directeur PJJ : « Il ne faut pas que les régimes différenciés soient de la gestion de la sécurité publique. »
> — Educateur 3 : « Faire des régimes différenciés unité par unité, c'est stigmatiser les jeunes. Mais le faire au sein des unités, c'est extrêmement compliqué.
> — Educateur 4 : « Oui, mais là, tu parles de l'unité 3 [où avait été mis en place, avant son abandon, un régime différencié interne dans cette unité dite « renforcée »], or tu es arrivé sur la 3 quand elle n'avais plus de sens. »
> — Directeur PJJ : « J'insiste là-dessus. Les régimes différenciés ne doivent pas forcément être une déclinaison de ce que l'on a fait à l'unité 3. Ce n'est pas "la moitié mange en cellule", "l'autre moitié en collectif". »
> — Educateur 5 : « Par unité, ça peut renforcer une image de caïdat : "Ouais, nous on est les plus balèzes". »
> — Directeur PJJ : « Les régimes différenciés, ça peut être de l'éducatif, mais ça peut aussi être du disciplinaire. Et en même temps, il faut faire ça dans le respect des textes. »

— Educateur 2 : « A Lavaur, ils fonctionnent en unité fermées, semi-fermées, et unité de confiance. Or le projet initial [des EPM], c'est de faire de la socialisation. Le régime différencié, c'est une manière d'éviter les problèmes. »
— Directeur PJJ : « C'est quand même bien notre mission primordiale d'individualiser les prises en charge éducatives. Or, je le répète, le risque des régimes différenciés, c'est la multiplication des référents. »
— Educateur 2 : « En même temps, avec X. [jeune détenu], il a changé d'unité, et j'ai réussi à rester son référent. »
— Directeur PJJ : « Oui, mais c'était un travail d'équilibriste, et c'est l'exception qui confirme la règle. Bon, ensuite, vous le savez, pour les transferts disciplinaires, ce n'est pas nous qui décidons, c'est la pénitentiaire. Il faut éviter de faire à l'interne l'équivalent des transferts disciplinaires (…). Si on met en place les régimes différenciés de cette manière, on aura des groupes de méchants, des groupes de conformistes, et des semi-gentils. » (Journal de terrain : réunion de service PJJ avant la mise en place des régimes différenciés, EPM « Chartreuse »).

Il n'est donc pas inutile, pour comprendre l'irréductibilité de la dimension sécuritaire des régimes différenciés, de saisir la vivacité des controverses telles qu'elles se sont cristallisées sur le terrain autour des régimes différenciés, alors que leur mise en œuvre était imminente[206]. L'analyse en groupe réalisée avec des professionnels de l'EPM « Chartreuse » (surveillants, éducateurs, médecins, psychiatre, psychologues, enseignants) représentants des différentes administrations (administration pénitentiaire, PJJ, UCSA et Éducation nationale) fournit là aussi des données intéressantes. Cette analyse en groupe s'est en effet révélée des plus appropriées pour cerner les controverses qui, de fait, allaient perdurer une fois leur mise en œuvre effective (ce que nous ne constaterons qu'ultérieurement, lors de notre retour, quelques mois plus tard, sur le « terrain »), et sur le sens, ou plutôt les sens, que leur attribuent les professionnels en détention. L'analyse en groupe a en effet permis permet notamment de saisir finement les référents et les différentes représentations mobilisées par les acteurs lorsqu'ils appréhendent un phénomène social et les convergences et divergences entre ces représentations (Van Campenhoudt, Franssen, Chaumont, 2005). En bref, la nature des controverses évoquées lors de l'analyse en groupe fait directement écho aux controverses et aux pratiques en détention, analysées tout au long de ce chapitre, et dont on a noté le caractère à la fois spécifique et concret vis-à-vis des termes plus généraux et abstraits du débat public.

De fait, tout un débat s'est organisé autour des inconvénients du traitement de masse en vigueur jusque là à l'EPM et de la nécessité d'y remédier par une individualisation de la prise en charge pour certains jeunes qui ne peuvent se fondre dans un collectif en raison des particularités de leur profil. Le traitement de masse mettrait ainsi en difficulté ces jeunes au profil spécifique, ainsi que certains professionnels dont les conditions de travail ne sont pas adaptées au public en EPM. C'est précisément pourquoi, selon certains participants, la demande d'une plus grande individualisation trouve un prolongement dans l'instauration d'un régime différencié qui permettrait de singulariser la prise en charge assurée par les professionnels en proposant des réponses et un cadre de vie adapté aux spécificités de certains

[206] Soulignons ici le contraste entre le niveau des controverses professionnelles et celui des controverses publiques : comme nous l'avions vu dans la première partie de ce rapport, la question des régimes différenciées est demeurée très marginale dans les discours publics, n'émergeant que timidement et tardivement.

jeunes, tout en assurant une routinisation du traitement pour les jeunes les plus aptes à se fondre dans le collectif. A cet égard, le régime différencié est apparu comme une troisième voie qui dépasse, voire transcende l'opposition classique entre traitement de masse (qui ne permet pas d'apporter des réponses adaptées aux problématiques singulières mais facilite la gestion des flux et des mouvements) et singularisation complète des prises en charge qui suppose, elle, un alourdissement de la charge de travail pour les différents professionnels.

Les divergences sur la nature et le contenu de la différenciation

Des divergences apparaissent entre les différents professionnels quant au contenu de la différenciation et à sa justification. En première approche, on discerne deux représentations principales de la différenciation qui sont pour partie le reflet des divisions professionnelles : une approche sécuritaire portée par les surveillants côtoie une vision éducative mobilisée par certains enseignants et éducateurs. De fait, les différences de conception de la différenciation tiendraient aux écarts entre les finalités sécuritaires, centrées sur le présent et la régulation des troubles à un instant « t », dominantes au sein de l'AP, et des finalités éducatives, orientées vers le futur d'une trajectoire individualisée, plus spécifiquement présentes au sein de la PJJ et de l'Éducation nationale :

> « Je pense que c'est ce qui pose problème en ce moment, parvenir à…on a les 2 administrations qui ont envie d'aller vers un régime différencié sauf qu'on a pas la même représentation de la différenciation et je pense que c'est une des raisons pour lesquelles on n'arrive pas à bosser ensemble là-dessus. C'est-à-dire que l'administration pénitentiaire réfléchit à un régime différencié en termes de gestion de population pénale et la PJJ réfléchit à un régime différencié en termes de prise en charge éducative et on a beaucoup de difficultés à se mettre d'accord. Je pense que le problème c'est de lier les 2. » (éducateur, EPM « Chartreuse »)

A chacune de ces visions, sécuritaire d'une part, éducative de l'autre, est associée un certain nombre d'avantages et d'inconvénients. Néanmoins, ce ne serait pas faire justice à l'analyse en groupe et aux professionnels qui y ont participé que de s'en tenir à cette seule ligne de fracture. On voit en effet qu'au-delà de ces divisions, certains professionnels mobilisent et hybrident les deux conceptions, brouillant quelque peu les frontières entre administrations.

- La représentation sécuritaire de la différenciation

Au côté de la différenciation opérant sur un mode éducatif et fondé sur ses éventuels bienfaits pédagogiques (voir *infra*), coexiste une conception tournée en priorité vers le maintien de l'ordre carcéral. Cette conception, qui est l'objet d'une controverse au sein du corps des surveillants, n'est mobilisée que par un surveillant moniteur de sport (Frédéric) et une première surveillante (Nathalie), qui signalent la nécessité de différencier les régimes pour pallier à la transformation d'un certain nombre de quartiers mineurs en EPM. Cette disparition aurait en effet, selon cette première surveillante et ce surveillant moniteur de sport, mis fin à la différenciation et au système de récompense et générerait actuellement de nombreux

problèmes de maintien de l'ordre. C'est pourquoi cette différenciation devrait être réintroduite au sein même des EPM de manière à produire à nouveau l'ordre en façonnant les conduites. Le corollaire de cette différenciation serait dès lors la progression, progression des récompenses à laquelle serait associée automatiquement une progression des conduites et des comportements individuels :

> « Alors que si on avait les quartiers mineurs, les détenus continueraient à aller dans certains quartiers mineurs au niveau géographique pour la famille, et ça pouvait être pas mal aussi d'avoir l'EPM comme une opportunité : si tu te tiens bien… Mais au moins il y avait 2 systèmes déjà différents à l'extérieur. Nous au sein de l'EPM, on aurait peut-être pas été obligé d'en venir à un régime différencié si on avait gardé le système d'avant » ; « la seule différence qu'on a par rapport aux détenus qu'on avait en tout début quand on a ouvert, c'est que c'était des détenus qui avaient connu des quartiers mineurs. Ils savaient ce que c'était en maison d'arrêt, en quartier mineur qu'ils n'auraient rien, qu'ils ne pourraient pas sortir de la cellule. Ils avaient un élément de comparaison, ils savaient que c'était moins bien en quartier mineur, donc ils étaient bien à l'EPM. Que maintenant, on leur donne tout, ils savent même pas… » (première surveillante, EPM « Chartreuse »)

A ce système de récompense serait adjoint un système de punition à effet immédiat, sorte de *plea bargaining* faisant office de garant du respect collectif des normes et de vecteur de changement des conduites et des comportements tout à la fois des détenus et des agents pénitentiaires :

> « Je voudrais préciser qu'avec les régimes différenciés, on veut mettre une réponse immédiate à chaque acte posé avec les mesures de bon ordre, c'est ce qui pour l'instant en application à X. [autre EPM] et on veut le mettre en application dans le sens où ce serait pas une insulte une menace une agression, on attendrait pas une semaine avant de le faire passer en CD, il se souvient même plus de l'insulte parce qu'il a insulté au moins 5 fois depuis. Il faudrait une réaction immédiate à l'acte par les personnes concernées, à savoir l'éducateur ou le surveillant présent : il y a une bêtise qui est faite, on lui propose une sanction, enfin une sanction, on peut parler de sanction disciplinaire. Le jeune peut accepter une sanction sans passer par la commission de discipline. » (première surveillante, EPM « Chartreuse »)

La fonction sécuritaire associée aux régimes différenciés n'est pas seulement défendue par certains surveillants. Elle est également reconnue nécessaire par certains enseignants et la psychologue PJJ :

> « Et si il y avait un cadre qui était posé avec des règles clairement, est-ce qu'il y aurait vraiment besoin d'un régime différencié ? Avec une réponse face à un comportement, à des délits, à des insultes, pour l'instant c'est une réponse : "toi, je t'aime bien, donc tu vas pas aller au QD ou tu vas y aller pendant 1 jour". » (Enseignant, EN, « Chartreuse »)

> « Je suis tout à fait d'accord avec ce que [enseignant] a annoncé tout à l'heure, ça arrive dans un contexte où l'établissement ça fonctionne pas bien, on manque de cadre, on manque de règlement, au niveau des jeunes c'est extrêmement difficile et compliqué. » (Psychologue PJJ, « Chartreuse »)

Cette différenciation fondée sur des motifs sécuritaires présenterait également l'avantage de simplifier le travail des surveillants et de faciliter l'individualisation de la prise en charge tout en officialisant des pratiques déjà existantes en détention :

> « Après ce que j'apprécie dans les régimes différenciés, c'est vrai que l'individualisation c'est bien joli mais on a essayé dans l'unité 3 ça a pas marché. Pourquoi t'as beau faire, t'as 3

> niveaux sur une unité [il est fait référence à une expérimentation à laquelle il a été mis fin depuis, qui consistait à mettre en œuvre des régimes différenciés à l'intérieur d'une même unité]. Dans la pratique, c'était difficilement gérable de dire : "Lui, il a été confiné, lui il a été confiné, lui, il a sa télé, lui il a pas sa télé…", on n'en sortait plus. Tandis que là au moins ça va beaucoup plus facilement définir les choses, y'aura une unité stricte, une unité semi-stricte, une unité de confiance et après des unités communes. » (première surveillante, « Chartreuse »)

> « Pour la différenciation, les avantages, la prise en charge est facilitée, Nath le disait, ça clarifie les choses avec un ensemble de jeunes pas identiques mais qui ont la même problématique. Donc peut-être que ça facilitera la prise en charge, qu'elle sera plus différenciée, et peut-être plus efficace. » (psychiatre UCSA, « Chartreuse »)

Une limite à la différenciation résiderait dans la concentration spatiale de détenus partageant le même type de problématique, ce qui rendrait la prise en charge particulièrement difficile : « *ça a ses limites après comme on dit, on aura 10 places dans l'unité stricte, on aura 10 casse-pieds, comment on va faire, chaque système a ses limites* » (Première surveillante). La représentation sécuritaire de la différenciation des régimes de détention qui consiste notamment à inférer du système progressif de récompense la progression des conduites est contesté par deux surveillants (un homme, une femme). Ces derniers estiment en effet que la progression est beaucoup plus facile pour les éléments perturbateurs, pour « *ceux qui partent de loin* » que pour ceux qui se comportent correctement au départ. Ce déséquilibre structurel inhérent à la conception purement sécuritaire de la différenciation peut se traduire par des conduites inappropriées de la part des plus corrects initialement et empêcher en pratique la construction de l'ordre :

> « Ben moi par rapport à certains unités, enfin avec des régimes différents pour chaque unité, c'est vrai qu'on a pu constater l'unité 4, avant c'était les jeunes de confiance, c'était l'unité de confiance, on a pu apercevoir qu'au début ça allait, ils ont pris leurs marques, et puis maintenant, c'est parti un peu en… C'est n'importe quoi, ils ont pris trop de confiance, ce qui fait que l'unité, on n'a plus du tout les jeunes qui devaient être mis à la base. Donc là y'a un projet au mois de février, c'est avril, avec unités très stricte, semi-stricte, cool. Mais là je me dis cool qu'est-ce qui va se passer ? Il va falloir leur donner des limites, mais le problème, c'est ils vont en profiter » (surveillante, EPM « Chartreuse »)

Un autre surveillant ne partage pas non plus cette conception sécuritaire du régime différencié. Selon lui, du point de vue de l'AP, il est possible de maîtriser individuellement les groupes sans aucune organisation différenciée des régimes en mobilisant des compétences professionnelles adéquates. L'intérêt de la différenciation des régimes tiendrait plutôt, selon lui, au niveau de l'organisation du scolaire et de la gestion des groupes en socio :

> « Moi j'ai bien des jeunes qui adhèrent un peu plus au règlement, qui sont un peu plus comme on va les appeler des victimes, on peut les différencier des autres qui ne posent pas vraiment problème et j'ai à côté des gens qui ne pensent qu'à fumer, qu'à désobéir au règlement, à faire des yoyos. Et pourtant, j'arrive dans certaines situations, notamment au repas à pérenniser tout ça et à faire que ça se passe bien. Et des jeunes qui au départ s'en prenaient plein la tronche ben à la fin ils s'habituent quoi. Je sais pas si c'est le bon moyen aussi de tous les regrouper dans une même unité, une idée qui serait difficilement gérable d'ailleurs ou de les redispatcher, moi je vois plus un côté pédagogique… parce qu'en unité, quoiqu'il arrive, si le problème se pose, il y a la réponse qui est là… C'est plus quand ils sont en dehors de l'unité. Vous prendriez une unité et vous l'amèneriez au socio, il y aurait

> sûrement moins de problème qu'à force de les dispatcher chacun d'un groupe différent et d'une unité différente. Y a une cohésion, y a un groupe et il est plus facile de gérer un groupe qui se connaît et qui est d'une même unité, plutôt que d'en prendre un là, un là et si vous avez perdu au tirage, ben voilà ce sera que les gens qui veulent pas bosser et ce groupe là c'est mort » (surveillant, « Chartreuse »)

La conception sécuritaire de la différenciation n'est pas non plus partagée par certains éducateurs qui estiment que l'application d'un régime de sanctions/récompense fait peu de place à l'humain : « *Et régime différencié pourquoi pas, mais moi quand j'entends si le jeune est sage il va à l'école, j'ai l'impression de travailler avec des animaux, c'est l'âne et la carotte. Ca ça me gêne* » (éducatrice PJJ). Cette application sécuritaire des régimes différenciés contreviendrait en outre au respect des droits et devoirs qui caractérisent la citoyenneté :

> « En fait, au niveau de l'école, par exemple pour les moins de 16. On dit oui, ben ce serait s'il est sage, il va à l'école. Enfin, au départ, si t'es inscrit dans la société et que t'as moins de 16, c'est une obligation, c'est la loi. Je veux dire on fait un rappel de la loi au jeune par rapport au passage à l'acte. Je veux dire on est là aussi pour leur apprendre leurs droits et leurs devoirs. Et dans les devoirs au départ, un enfant de moins de 16 ans, il a le devoir d'aller à l'école » (éducatrice, « Chartreuse »)

- La représentation éducative de la différenciation

Une représentation éducative de la différenciation des régimes est mobilisée par certains des enseignants qui insistent sur l'intérêt qu'il y aurait à différencier différents modules, en particulier au sein du module enseignement où il faudrait pouvoir jouer sur le dosage entre les cours généraux et les cours techniques, tout en regrettant qu'il n'y ait peut-être pas suffisamment d'infrastructures techniques. Cette idée est également exprimée par le psychiatre de l'UCSA :

> « Concernant la différenciation et l'individualisation dans la prise en charge éducative, c'est déjà une réflexion qu'il y a en dehors de l'EPM, les classes de niveau ou des classes hétérogènes, ou prise en charge individuelle : l'école à la maison (les parents qui enseignent à leurs enfants), etc., donc pourquoi pas des prises en charge individuelle également à l'EPM, pourquoi pas faire quelque chose de plus professionnalisant avec l'idée effectivement que les jeunes parlent beaucoup de certains métiers et pas de tel ou tel cours ? » (psychiatre UCSA, « Chartreuse »)

Il faudrait aussi, selon les enseignants, parvenir à un savant dosage entre des moments collectifs et des moments individuels, et à un dosage équilibré entre la partie strictement scolaire et la partie formation qui serait extra-scolaire. Cette répartition devrait s'effectuer en fonction du profil des jeunes de manière à enseigner plus efficacement. Une approche plus individualisée de l'enseignement présenterait de nombreux autres avantages, notamment ceux de faciliter le travail des enseignants, de ne plus stigmatiser le jeune et de lui renvoyer une image plus positive de lui-même et de la scolarisation, ainsi que celui de ne plus être en représentation devant ses pairs :

> « Quand ils sont tout seul face à un adulte, ils ont moins d'appréhension à poser des questions et à montrer vraiment le meilleur d'eux-mêmes. Des fois, ils peuvent montrer le

pire pour ne pas perdre la face devant les autres et c'est ça la difficulté. » (éducatrice PJJ, « Chartreuse »)

« On se doute que c'est des jeunes qui vont exister au travers cette étiquette de gamin qui été collée aussi depuis le plus jeune âge, justement gamin pas en capacité de rester dans le système scolaire classique. Et c'est aussi toute cette étiquette là, tout ce versant identitaire qui reste à travailler et qui effectivement aura plus de chances de fonctionner dans une relation individuelle que dans un collectif. » (psychologue UCSA, « Chartreuse »)

La représentation éducative de la différenciation est également défendue par la psychologue de l'UCSA qui y voit la possibilité de construire des projets les plus individualisés possibles et le moyen de responsabiliser les jeunes :

« Moi en termes de ce qu'on mettrait derrière régime différencié, je mettrais pas tellement l'aspect sécuritaire, mais plus introduire des axes de travail, des projets individualisés dans un cadre individualisé. » (Psychologue UCSA, « Chartreuse »)

« Mais voilà avec l'idée d'une progression, et pourquoi pas envisager que pour les plus avancés, ils puissent gérer une partie de leur quotidien eux-mêmes, se faire à manger, avec une responsabilisation du jeune au sein de sa détention plutôt que de faire subir, d'essayer de le rendre acteur, faire avec, faire plus avec… » (Psychologue UCSA, « Chartreuse »)

Le régime différencié comme compromis entre les différentes représentations de la différenciation

Si le régime différencié est l'objet de représentations différentes, il n'en reste pas moins qu'il semble réaliser un compromis entre des aspirations parfois contraires portées par les professionnels. Aux yeux des professionnels, le régime différencié leur paraît tantôt inutile, tantôt une troisième voie qui dépasse les clivages de conception et de représentation de la différenciation, ce qui en assure son succès dans le dernier cas.

- L'inutilité du régime différencié comme dépassement des différences de représentation

Certains professionnels s'accordent sur l'inutilité du régime différencié au-delà des différences de représentation de la différenciation. Le constat de cette inutilité fédère ces professionnels, à travers une critique qui se situe sur deux plans différents, celle de l'opportunité de sa mise en œuvre et celle de la nocivité de ses effets. D'une part, l'existence de dispositifs d'individualisation et d'encadrement des conduites largement sous-utilisés rendraient inutile l'instauration et la mise en œuvre d'un régime différencié :

« La question simplement d'individualiser le parcours de peine à l'individu, mais c'et un truc qui existe déjà. La pénitentiaire, dans la terminologie ils parlent de parcours d'exécution de peine (PEP), nous dans le domaine éducatif on parle de projet éducatif individualisé (PEI). On a chacun nos sigles et on est content d'en faire référence quand il faut, on les a ces termes-là, donc il n'y a pas besoin de créer un régime différencié » (éducateur PJJ, « Chartreuse »)

> « Je serai assez d'accord avec [éducateur PJJ] qui disait que déjà tous les jeunes sont difficulté, avec une histoire personnelle différente, avec une histoire éducative différente, une histoire pénale différente, une histoire psychique différente et qu'on pourrait dès lors qu'on pourrait se passer des régimes différenciés, puisque la prise en charge est déjà différenciée et que chacun des personnels s'adapte au jeune. » (psychiatre UCSA, EPM « Chartreuse »)

D'autre part, certains de ces professionnels écartent l'idée même d'un régime différencié en évoquant sa nocivité et ses effets contre-productifs, à commencer par la stigmatisation inhérente au processus même d'étiquetage spatial et humain et au processus de concentration de problématiques identiques qu'il réalise. En somme, c'est par les effets induits par le principe même d'homogénéisation spatiale et humaine que le régime différencié apparaît le plus indésirable :

> « Donc il n'y a pas besoin de créer un régime différencié avec des unités où on va compartimenter les gamins en fonction de : "toi, t'es pas fait pour aller en activité, donc tu vas pas y aller et puis on va bien te le rappeler, on va t'enfermer avec tous tes camarades qui veulent pas y aller et puis tu vas passer ton temps avec eux et t'iras jamais en activité, tu seras content". Là on enferme le gamin et là ce sera une vraie prison, puisqu'on va l'emprisonner dans ses difficultés à lui. » (éducateur PJJ, EPM « Chartreuse »)

> « Enfin, je serais contre un régime différencié par rapport à leur pathologie ou parce qu'ils sont plus en difficulté, ça stigmatise. Donc, c'est vrai que je pense que de régime différencié, il vaut peut-être mieux parler de prise en charge individuelle, parce que régime différencié, ça ne me parle pas. Je pense que ça stigmatise plus que prise en charge individuelle. » (cadre UCSA, EPM « Chartreuse »)

> « Les inconvénients c'est ces jeunes qui ont tous la même problématique et qui se retrouvent ensemble, on pourrait se dire aussi qu'ils ne sortiront pas de cette problématique parce qu'ils ne sont pas confrontés à des jeunes qui ont d'autres parcours. » (psychiatre UCSA, EPM « Chartreuse »)

- Le régime différencié comme compromis entre représentation sécuritaire et représentation éducative et entre traitement de masse et individualisation

L'une des forces du régime différencié est peut-être de pouvoir supporter des conceptions différentes de la différenciation. Toutefois, ces clivages de représentation pourraient aboutir en pratique à des difficultés à accorder ces représentations. Au-delà même des divergences considérées fondamentales entre conception sécuritaire et conception éducative, certains professionnels mêlent ces deux conceptions au service d'une représentation d'un régime différencié servant au mieux les intérêts de cet entrelacement. Les régimes différenciés fourniraient ainsi des possibilités de combiner utilement ces deux fonctions. Ainsi, si l'un des surveillants défend l'idée de différencier les groupes sur une base éducative, il mêle également des considérations de maintien de l'ordre en estimant que le critère de différenciation ne devrait pas résider dans les niveaux scolaires comme l'indiquent les enseignants, mais s'établir selon la motivation des intéressés. Dans cette optique, la fonction éducative de la différenciation peut donc aussi servir une fonction sécuritaire. Une ligne de partage devrait ainsi s'établir entre ceux qui veulent apprendre et ceux qui se montrent réfractaires aux apprentissages. Le critère de motivation serait en effet plus pertinent et efficace que celui du

niveau scolaire car il se traduirait progressivement par une émulation[207] et une élévation générale du niveau des groupes. Quant aux moins motivés, l'individualisation de leur prise en charge accélérerait leur progrès, leur évolution étant facilitée par leur niveau de départ très faible :

> « Au niveau de l'Éducation nationale, y'a ceux qui veulent bosser, ceux qui veulent bosser mais qui sont contre une frustration quand c'est pas l'heure et ceux qui sont pas là pour ça. Pour ceux qui sont pas là pour ça, ils sont incultes, il faut…comme ils ont jamais appris, ils ont pas envie d'apprendre, donc c'est sûr qu'une mesure individualisée où ils seraient tout seul en face d'un prof avec une feuille et un crayon, ça va limiter quand même le public et puis en même temps c'est eux qui ont l'évolution la plus grande à faire et la plus facile, mais en mesure individualisée. Après pour ceux qui ont envie de bosser, vous avez quand même des groupes avec lesquels vous arrivez à pas mal de choses, c'est sûr qu'un collectif ça peut être un avantage aussi, ça peut les tirer vers le haut. Par contre, c'est sûr qu'un élément perturbateur, ça suffit pour tuer tout un groupe, parce que la plupart sont pas contre le fait d'apprendre, mais ils préfèrent glander. » (surveillant, EPM « Chartreuse »)

Inversement, à en croire un autre surveillant, la seule fonction sécuritaire que l'on pourrait prêter aux régimes différenciés se double d'une fonction éducative[208]. La fonction sécuritaire des régimes différenciés trouverait ainsi son prolongement dans une capacité à éduquer les jeunes de l'EPM :

> « Le mec il a pas envie, il a pas envie, c'est le côté obligatoire. Si tu veux accrocher le gamin, tu vas pas faire du sport sur le terrain. J'en ai un qui va foutre le bordel sur le terrain admettons, je le vire, il va voir les autres s'amuser : "Si j'avais su, je pense que…". Mais tout leur donner : "toi tu va aller là, toi tu vas aller faire des matchs". Il faut aller les chercher le gamin et pas leur imposer, c'est tout le projet EPM (…) Celui qui veut rien faire, il va changer d'esprit. Au bout de 15 jours, il va se dire "merde, il faut que je fasse un effort". » (Moniteur de sport AP)

Le régime différencié constitue également un compromis entre traitement de masse et individualisation de la prise en charge. De fait, l'idée de différencier des régimes ou des unités de vie ne combine pas seulement fonctions sécuritaire et éducative, mais apparaît également comme un compromis et une troisième voie entre une offre standardisée unique et une offre totalement singularisée. Les régimes différenciés allieraient, de fait, individualisation pour certains individus incapables de se fondre dans un collectif, et maintien d'un niveau collectif de prise en charge (à travers les groupes). En pratique, il s'agirait de différencier les unités selon des libertés graduelles de mouvement concédées aux détenus et des temporalités différenciées de collectif. Coexisterait ainsi une unité stricte qui n'autoriserait pas les repas collectifs et où les activités auraient lieu uniquement en unité, et une unité ouverte qui proposerait au contraire les temps de repas en collectivité ainsi que les activités au socio (à l'extérieur des unités), et enfin une unité semi-stricte :

---

[207] Sur les différentes conceptions et techniques de l'émulation, voir Ihl (2007).

[208] Nous interrogerons plus précisément, au sein du chapitre « Eduquer/Punir », les principes d'éducation « pénitentiaires », portés par différents surveillants de l'EPM.

> « Le 4 janvier on m'a évoqué le régime différencié, qui est un autre mode de gestion de l'EPM. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, on a l'unité arrivant, l'unité fille et les 5 unités garçons. Ils évoquent l'unité arrivant, mais maintenant ce sera plus l'unité 1, 2, 3, 4… ce sera unité fermée, unité classique et unité semi-fermée, c'est ça le régime différencié pour ce qui est en train d'être mis en place dans l'établissement pénitentiaire. Et derrière ces régimes différenciés, y'a des choses… en tout cas au niveau des unités fermées, c'est pas encore très très clair. En tout moi ce que j'ai compris, ils mangeraient en cellule et plus en collectif comme c'est le cas aujourd'hui, les activités socio se feraient dans les unités et non pas au niveau scolaire comme c'est proposé actuellement si j'ai bien compris pour le quartier fermé. Le quartier semi-fermé c'est encore un peu flou, l'unité classique ça resterait comme c'est comme aujourd'hui. » (Psychologue PJJ, EPM « Chartreuse »)

On passe ainsi progressivement des controverses sur la nature de la différenciation aux controverses sur la faisabilité de la mise en œuvre des régimes différenciés :

> « Moi je m'interroge sur les régimes différenciés au sein des unités. Puisque vous expliquez qu'il y a des impératifs vu le nombre de mineurs, il va dans telle unité, parce qu'il y a uniquement de la place là, qu'est-ce que ça va changer ? Si l'unité stricte est pleine, si un cas arrive qui doit aller en strict, on fait quoi ? » (enseignant EN, EPM « Chartreuse »)

Le plus frappant, dans ces controverses entre professionnels de l'EPM « Chartreuse », est qu'elles allaient perdurer lorsque les régimes différenciés seraient effectivement mis en œuvre, comme on l'a détaillé tout au long de ce chapitre. D'où le flou et la labilité des critères d'affectation, pris entre des rapports de force structurellement asymétriques, des situations tactiques où un professionnel « *faible* » peut néanmoins emporter la donne en CPU, des situations consensuelles, ou au contraire pleinement divergentes. Là où, au sein de l'EPM « Agora », la fonction infradisciplinaire des régimes différenciés ne fait de mystère pour personne (qu'elle soit assumée ou décriée), le jeu semblait rester quelque peu ouvert au sein de l'EPM « Chartreuse »… du moins du point de vue des professionnels. Les jeunes, eux, y voient au mieux un système de récompenses/punition en fonction de leur bon ou mauvais comportement, au pire un système dont il ne faut pas vraiment chercher à comprendre les Voies impénétrables, ce qui, *in fine*, n'est que le miroir renversé des incertitudes des professionnels eux-mêmes à expliquer de manière cohérente au jeune le pourquoi de leur affectation, notamment en fin de CPU.

C'est là que l'analyse peut suivre son cours : outre les régimes différenciés, et, comme nous l'avons examiné lors du premier chapitre, les pratiques d'observation et de surveillance, les autres modalités d'organisation et de régulation de la vie en détention en EPM témoignent elles aussi des hybridations et/ou des fractures entre pratiques professionnelles, de leurs incertitudes et de leur capacité à agir. A ce titre, l'analyse des conceptions et des pratiques éducatives en détention par le personnel PJJ, parce qu'elles sont naturellement mises à l'épreuve d'un cadre traditionnellement « hostile » (prison et éducation ne faisant pas bon ménage dans les manières de penser de la PJJ), et parce qu'elles sont concurrencées, ou infléchies, par celles des surveillants, fournira avec une intensité redoublée une illustration de la nature d'un EPM : une prison certes, mais néanmoins, aux yeux des professionnels, un objet pénologique non identifié.

CHAPITRE 3
EDUQUER/PUNIR

C'est super compliqué de s'extraire d'ici. Je pense que tu as vite fait de t'enfermer.
(Bertrand, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

On se sent moins porte-clés ici que dans une autre prison.
(Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

Les éducateurs, ils servent à te remettre en place… comme avec un chien : « fais pipi là, wesh ». Ou, des montons… on nous pousse en troupeau, comme des moutons, wesh.
(Ikram, détenu, EPM « Agora »)

Éducateur, c'est éduquer. Moi, je suis déjà élevée.
(Sylvie, détenue, EPM « Chartreuse »)

Introduction

Les EPM ont la particularité de promouvoir le rôle de la « pluridisciplinarité » dans la prise en charge des jeunes incarcérés, et notamment le rôle, aux côtés du service de surveillance pénitentiaire, du personnel éducatif, de soin et enseignant dans le quotidien de la détention. Les éducateurs et les surveillants sont notamment censés, selon le terme consacré dans les présentations formelles des EPM, travailler en « binôme » au sein des unités de vie, en alliant les principes sécuritaires portés par l'AP et la prise en considération de la personnalité des jeunes détenus dans l'action qui est menée auprès d'eux, appelée de ses vœux par la PJJ.

Deux questions se posent ici d'emblée. Premièrement, une question pratique de conciliation de ces deux objectifs de production de l'ordre en détention et de construction de trajectoires éducatives individualisées. Les surveillants doivent-ils assumer une part de la prise en charge éducative ? Les éducateurs doivent-ils se soucier des objectifs sécuritaires propres aux établissements pénitentiaires ? Deuxièmement, une question symbolique liée à l'identité respective de ces deux administrations, que l'analyse de la controverse publique a déjà permis d'aborder. La PJJ est devenue une division autonome du Ministère de la Justice au sortir de la

Seconde Guerre mondiale (sous le nom d'Education Surveillée, devenue PJJ en 1990), en s'émancipant de la tutelle de l'AP. Or, selon de nombreux membres de la PJJ, cette intervention quotidienne des éducateurs à l'EPM signerait l'abandon de l'ambition éducative de l'institution, qui se verrait à nouveau soumise aux principes répressifs du service pénitentiaire. En étudiant l'activité des éducateurs de la PJJ en détention, nous nous trouvons donc aux frontières d'un groupe professionnel dont l'éthos dominant s'est construit, depuis la fin des années 1960, en référence à une action éducative au sein du « milieu de vie » des jeunes délinquants.

Le projet d'ouverture des EPM s'inscrit explicitement dans un mouvement de réforme des institutions éducatives à destination des jeunes délinquants. En promouvant l'adéquation entre la contrainte liée à l'enfermement carcéral et à son rythme de vie réglé *a priori*, et la prise en charge éducative, sa mise en œuvre s'inscrit dans un processus de redéfinition des contours de l'action éducative, pensée par différentes personnalités du champ de la PJJ[209], qui permet, *in fine*, d'assurer simultanément la neutralisation et la correction éducative des jeunes délinquants. Pour autant, au sein des deux EPM qui ont été l'objet d'observations de longue durée, la diversité des modalités concrètes de l'intervention des éducateurs au quotidien, liée à la variété des conceptions éducatives que ces derniers mettent en avant, nous oblige à considérer les marges de manœuvre dont ils font preuve, chaque jour, pour mener à bien leur activité.

Cependant, le problème est plus complexe. Parfois revendiqué comme une compétence personnelle avant d'être une compétence professionnelle, l'acte d'éduquer n'est ainsi pas réservé, *a priori*, aux éducateurs. De fait, les surveillants de l'AP peuvent également revendiquer faire œuvre d'éducation, soit en mobilisant des compétences personnelles qu'ils peuvent maîtriser, ou non, comme tout un chacun, soit en définissant leur métier de surveillant comme intégrant une part éducative, liée aux compétences relationnelles nécessaires dans le déroulement de leur activité[210]. Une réflexion sur ce que recouvre l'acte d'éduquer à l'EPM constitue, en ce sens, un exemple paradigmatique de « conflit de juridiction » au sens de la sociologie du travail, un groupe professionnel revendiquant quotidiennement, aux yeux d'un autre, le lien privilégié qu'il a historiquement construit avec un « problème » qui lui appartiendrait en propre, ici l'éducation des jeunes délinquants. Comme le souligne Andrew Abbott, dont les travaux de sociologie des professions sont indissociables d'une sociologie des savoirs, et notamment des savoirs pratiques (*knowledge in use*), la revendication du monopole d'une tâche, dans un conflit de juridiction, passe par un processus de réinterprétation des

[209] En 1998, le numéro 12 de la revue interne à la PJJ mais à visée de diffusion publique, *Les Cahiers dynamiques*, était consacré aux prisons pour mineurs et à la manière dont les éducateurs pouvaient réinvestir les espaces carcéraux, au gré d'une transformation de la pensée éducative. Voir notamment Daumas, Palacio (1998). En 2000, Dominique Youf (2000), actuel directeur de la section recherche de l'ENPJJ, publiait un article dans la revue *Esprit* consacré à une redéfinition des contours de l'action éducative permettant selon lui, notamment, de penser l'éducatif en prison.

[210] Philip Milburn (2002) a montré, dans une analyse comparative des pratiques professionnelles des avocats et des médiateurs de justice, comment les compétences relationnelles, en particulier dans le cas des avocats, pouvaient participer à la construction d'une autorité professionnelle auprès des usagers et, par là, étaient des éléments indispensables dans la construction de leur professionnalité.

tâches, nécessitant, de la part du groupe professionnel, la stabilisation d'une représentation du problème à traiter (Abbott, 1988). De ce fait, la question des conceptions de l'action éducative revendiquées par les différents professionnels de l'EPM et celle des modalités concrètes de l'éducation des jeunes détenus implique une interrogation à plusieurs niveaux. L'acte d'éduquer doit en effet être appréhendé à la jonction : (1) de conceptions de l'action éducative dont la construction historique, dans le cadre de controverses politiques et professionnelles sur la délinquance juvénile, a permis la justification de l'ouverture de lieux pénitentiaires qui seraient des lieux éducatifs ; (2) de positionnements d'équipes professionnelles, à un niveau local, dans le contexte de la cohabitation naissante de plusieurs corps professionnels au sein d'un même univers de travail ; (3) de conceptions éducatives propres à chaque agent, fonction de son parcours professionnel et personnel.

Le problème qui surgit, à la vue de ces différentes questions, est un problème d'espace et de frontière. En effet, au contraire de l'Éducation nationale et de l'UCSA, qui disposent d'un espace propre leur permettant de soutenir la construction d'une extériorité au sein de l'espace carcéral, support de leur autonomie administrative et/ou professionnelle, les éducateurs de la PJJ, qui travaillent quotidiennement au sein des unités de vie ainsi que dans le « bureau des éducateurs » situé au « pôle administratif » des EPM, ne disposent pas d'un lieu d'exercice spécifique qui leur permettrait de construire et de soutenir une telle extériorité au sein de l'espace de détention. Ainsi, l'une des questions que se posent quotidiennement les éducateurs est de savoir comment, pour défendre leur espace professionnel, ils doivent se positionner au sein de l'espace carcéral. S'agit-il de s'en mettre à l'écart, afin de penser une éducation qui puise dans un regard par-delà les murs, dans l'histoire personnelle et la trajectoire pénale et socio-éducative des jeunes détenus ? S'agit-il de se saisir de la réalité carcérale, pour la mettre en sens et faire advenir, chez les jeunes détenus, un sentiment de responsabilité vis-à-vis des actes délictuels qui les ont menés en détention ? S'agit-il de repérer différents espaces de la détention pour les investir et les soutenir comme des espaces proprement éducatifs afin, le temps de moments éducatifs, d'espérer pouvoir opérer une mise à distance de la réalité carcérale ?

En décrivant ces différentes conceptions éducatives, nous aurons prise à la fois sur la manière dont se configurent, à l'EPM, des modalités singulières de gouvernement des jeunes détenus, et sur les modalités de construction de la professionnalité éducative. Cette question engage celle de la construction d'une autorité professionnelle propre aux éducateurs de la PJJ. Si, comme l'ont montré différents travaux de sociologie des professions, d'inspiration interactionniste, cette autorité professionnelle se construit et se module dans un réglage des interactions avec les usagers (Milburn, 2002), nous montrerons qu'elle est également en jeu, pour ce qui concerne les éducateurs, dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'espace carcéral et, par là, dans les relations qu'ils nouent avec les surveillants pénitentiaires.

D'abord, nous décrirons les regards croisés des éducateurs et des surveillants sur leurs missions respectives au sein de l'EPM et leur capacité (ou non) à les mener à bien. Nous montrerons qu'il s'agit essentiellement, pour les éducateurs, et ce quelles que soient leurs

visions des vertus et des vices de la peine de prison en EPM, de se placer en position d'extériorité par rapport à la détention en resituant le temps et l'expérience de réclusion du détenu dans une trajectoire socio-pénale plus large. Le cœur du métier de surveillant reste quant à lui caractérisé par l'effort de réduction, au quotidien, des troubles et des tensions ; cependant les compétences relationnelles du « *bon surveillant* » prennent une coloration spécifique en EPM, à la fois parce que les détenus sont mineurs, et parce que les interactions sont démultipliées par rapport à d'autres prisons.

Ensuite, nous prolongerons l'analyse de ces regards croisés en nous focalisant sur les formes du « *bon partenariat* » (ou de son absence) revendiquées par les éducateurs et les surveillants. Nous serons conduit à objectiver les formes de distinctions et d'indistinctions relatives entre corps professionnels au quotidien, notamment à travers le fonctionnement du « binôme ». La question de « l'investissement éducatif de la sanction », tant du côté des surveillants que du côté des éducateurs, sera, à cet égard, révélatrice des consensus et des dissensus irréductibles qui caractérisent les relations entre les deux corps professionnels.

Enfin, nous présenterons les quatre conceptions éducatives dominantes en détention. Elles s'ordonnent selon deux critères principaux. Premier critère : « l'autorité » mise en œuvre dans le cadre de la relation éducative, selon qu'elle est définie comme un moyen et un cadre pré-donné de l'action éducative, ou qu'elle est appréhendée comme un processus en (re)construction permanente et comme finalité de l'action éducative. Second critère : l'accent mis sur la nature « individuelle » ou « collective » de l'action éducative, ou, plus précisément, la focalisation sur les entretiens individuels entre jeunes et éducateurs, ou sur les activités collectives « éducatives » en unité de vie, en sport, ou au pôle socio-éducatif. Ce double critère nous permettra de structurer une typologie de quatre conceptions éducatives distinctes : la responsabilisation, le conditionnement, le travail biographique, et le « faire avec ».

1/ Regards croisés sur des espaces professionnels en tension

1.1 Quand les éducateurs justifient leur présence en détention. Peut-on penser une pénologie propre à l'EPM ?

Dans la continuité des réticences des éducateurs à intervenir en QM analysées précédemment dans ce rapport, le mouvement de protestation anti-EPM qui s'est répandu des différents services de la PJJ aux couloirs de l'ENPJJ a provoqué un sentiment de défiance de la part du personnel titulaire (ou en cours de titularisation) vis-à-vis de ces nouvelles structures. Ainsi, certains jeunes titulaires racontent les difficultés qu'ils ont rencontré, lors de leur décision de rejoindre un EPM, soulignant qu'en amont de la réponse à la question de savoir si l'EPM ou, de manière plus générale, l'enfermement carcéral, peut être éducatif ou non, les éducateurs rencontrent la nécessité de se justifier au sein d'une profession qui stigmatise ceux de ses membres qui ont décidé de travailler intra-muros. Guillaume, par exemple, raconte son

choix de rejoindre un EPM à la fin de sa formation à l'ENPJJ, annoncé « devant un amphi » d'éducateurs en formation :

> « Les gens qui ont choisi de bosser en EPM on a été hués. Je me suis pris des trucs dans la figure en disant, "ouais, c'est honteux, je comprends pas, pendant deux ans t'apprenais plein de choses, t'as dit que t'étais éducateur, que tu revendiquais des choses et je comprends pas ton choix"… Sauf que moi mon positionnement par rapport à ça, je suis pas pour l'incarcération des mineurs sauf que… que je sois pour ou contre, l'incarcération des mineurs elle aura lieu. Et à l'époque, à l'EPM "Chartreuse", y avait que des contractuels quasiment, y avait quoi, cinq titulaires. Alors le choix c'est soit on se dit, "ben ces établissements, les EPM existent, y a des éducateurs qui sont contractuels, et c'est eux qui vont faire le travail avec tout ce que ça implique en termes de précarité du fait de leur statut" […] Ou alors on fait le choix, ben de se dire que un, les jeunes, on doit travailler avec eux où qu'ils soient et deux, en tant que titulaire dans un service on a beaucoup plus de poids pour affirmer des convictions et des pratiques éducatives. Et auquel cas on les fait valoir et on va dans ces lieux là et puis on les investit et puis on défend des choses. Et là c'est le côté militant ; et ben moi c'est ça, mon choix c'est ça. Donc j'ai aucun état d'âme à travailler ici. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Outre l'argument, à propos duquel nous allons revenir, selon lequel la présence des mineurs, à elle seule, et indépendamment de l'opinion du professionnel sur le lieu de prise en charge, justifie une intervention éducative, apparaît dans cette citation un élément essentiel dans les questions posées par l'intervention de la PJJ à l'EPM : celui du statut salarial des éducateurs qui y travaillent quotidiennement.

En effet, du fait de la réticence générale des personnels de la PJJ à intervenir en détention, s'est mis en place, à l'échelle de la PJJ dans son ensemble, un processus de délégation du « sale boulot », de ce que Hughes a nommé une « division morale du travail » (Hugues , 1996), selon les structures organisationnelles dans lesquelles interviennent les éducateurs (Sallée, 2010). Les éducateurs intervenant en détention (EPM comme QM) ont donc en moyenne moins d'expérience à la PJJ et sont, plus que la moyenne, « contractuels », autrement dit titulaires de contrats courts et renouvelables (ou non) chaque année, contrairement à leurs collègues « titulaires », fonctionnaires de catégorie B, titulaires du concours d'entrée à la PJJ et bénéficiaires d'une formation interne, dispensée par la PJJ à ses nouvelles recrues. Selon le « bilan social 2008 » de la direction de la PJJ, le degré d'ancienneté des éducateurs titulaires et des chefs de service de la PJJ va décroissant entre les services de milieu ouvert, dont la moyenne d'ancienneté est de 15 ans et 11 mois, les services de placement (des foyers ouverts aux centres fermés), dont la moyenne d'ancienneté est de 10 ans et 5 mois, et les services de détention, dont la moyenne d'ancienneté est de 6 ans et 5 mois. Pour ce qui est de la seconde variable, le taux de contractuels, celui-ci est de 8,5% au sein des services de milieu ouvert, de 25,6% en services de placement, et de 37,68% en détention. Dans le discours de Guillaume (*supra*), cette situation n'engendrerait pas tant des conséquences sur le degré de compétence des professionnels concernés que sur leur degré d'engagement. La protection salariale dont bénéficient les éducateurs titulaires serait ainsi un moyen d'affirmer des convictions éducatives fortes. Cette question des différences de statuts soulève cependant d'autres questions, notamment en termes de formation. En particulier, les éducateurs contractuels peuvent ne pas maîtriser toutes les compétences professionnelles nécessaires à l'activité d'un éducateur à

l'EPM. En raison de la diversité des parcours scolaires et professionnels des éducateurs contractuels, la difficulté de certains d'entre eux à maîtriser l'écrit (compétence indispensable en vue de la rédaction des rapports, notamment des rapports destinés aux magistrats) préoccupe ainsi les équipes de direction.

1.1.1 La structuration des équipes éducatives

L'une des différences entre l'EPM « Agora » et l'EPM « Chartreuse » tient justement à cette question des profils professionnels. Ainsi, à l'EPM « Chartreuse », le taux d'éducateurs titulaires a significativement augmenté, passant d'un peu plus de 44% au premier janvier 2009 à 72% au premier septembre 2009. A l'inverse, les difficultés de recrutement des éducateurs à l'ouverture de l'EPM « Agora » ne se sont pas taries avec le temps. Non seulement l'équipe éducative était composée, à la fin de l'année 2009, de 60% d'éducateurs contractuels, mais de plus, l'EPM « Agora » constitue un premier poste pour une large part des éducateurs titulaires de l'équipe. A la spécificité de la structure et au scepticisme quant à la possibilité, ou non, d'en faire un espace éducatif, s'ajoute, pour les éducateurs titulaires, un facteur géographique. En effet, le faible taux d'éducateurs titulaires constitue une spécificité de l'EPM « Agora ». De fait, la région au sein de laquelle l'EPM est implanté dispose de suffisamment de structures éducatives pour l'empêcher de constituer un « appel d'air », comme ont pu l'être les autres EPM, et notamment l'EPM « Chartreuse », dont l'ouverture a été l'occasion, pour certains éducateurs, de revenir dans leur région natale. Si le fort taux d'éducateurs contractuels au sein de l'équipe « Agora » offre, selon les termes d'un éducateur titulaire, « *une diversité de parcours et de pratiques* », hors des sentiers balisés de la PJJ, il nécessite aussi des temps informels d'apprentissage des routines de travail et de raisonnements propres à la profession d'éducateur de la PJJ, d'autant que les éducateurs titulaires de l'EPM sont souvent jeunes dans la profession. S'il refusait en entretien le qualificatif de « *bon* » éducateur (« *il n'y a pas de bon ou de mauvais éducateur, on est éducateur avec ce qu'on est, point* »), l'un des chefs de service PJJ établissait pourtant des critères d'évaluation de la qualité du travail, en pointant certaines difficultés qui se posent aux jeunes professionnels :

> « Dans cette unité, ils ont envie de bosser. Bon T. [éducateur titulaire] il part un peu dans tous les sens mais il est motivé, y'a Y. [éducateur contractuel], bon il a encore un peu de mal à se positionner sur les cas qu'on discute… Après bon là [en évoquant une autre unité], y'a H. [éducateur contractuel], alors lui le problème c'est les écrits, c'est pas mal écrit mais c'est trop factuel, et C. [éducatrice contractuelle]… Sa posture professionnelle par rapport aux gamins c'est pas… elle est trop dans l'affectif… elle a pas encore trouvé la distance qui doit accompagner le travail éducatif… » (Bertrand, chef de service PJJ, EPM « Agora »)

De plus, le directeur du service éducatif estime que le *turn-over* important qui touche l'équipe d'éducateurs, combiné au déficit d'expérience professionnelle des jeunes éducateurs titulaires et des contractuels, a rendu plus délicate la mise en place de procédures de travail formalisées. « *On est beaucoup passé par l'oralité* », nous explique-t-il, regrettant l'absence, après

deux ans de fonctionnement, de tout « *projet de service* » commun à l'ensemble de l'équipe éducative :

> « C'est pas simple je pense à mettre en place un projet de service avec une équipe très peu expérimentée, et qui est en perpétuel renouvellement… Voilà. On n'a pas pu se poser pour dire "voilà ce qu'on fait", qu'on s'interroge sur le sens de notre mission, le sens du travail, et du coup on est confronté à une prise en charge du quotidien qui prend le dessus et la distance nécessaire dans la prise en charge, dans l'accompagnement, c'est compliqué de la mettre en place. Y'a un espèce de mouvement d'inertie dont il est très compliqué de se détacher. » (Hervé, directeur SEEPM, EPM « Agora »)

Cette absence de projet de service, que les éducateurs, sur le terrain, ont tendance à expliquer, quant à eux, par le déficit d'encadrement qui émane de leur hiérarchie, est symbolique des difficultés de la PJJ à se positionner au sein du projet de l'EPM « Agora ». D'où ce paradoxe que la PJJ semble en être à la fois la pierre angulaire, en tant que ses membres sont ceux qui suivent la trajectoire individuelle des mineurs et assurent la continuité de leur prise en charge éducative, et à la fois le mauvais élève, critiqué en permanence par les trois institutions qui interviennent à ses côtés.

1.1.2 Controverses organisationnelles et théories de la peine. Les positions des éducateurs PJJ sur l'EPM

Parmi les raisons invoquées par les éducateurs pour justifier leur présence à l'EPM revient régulièrement l'argument selon lequel n'est pas premier le « lieu » de l'éducation, mais le « sujet » de l'éducation, à savoir le jeune. Ainsi, pour de nombreux éducateurs, c'est la présence d'un jeune, et non le cadre de la prise en charge, qui rend possible l'intervention éducative :

> « Partout où y a un mineur, partout où y a un enfant, c'est possible de faire de l'éducatif. Que ce soit derrière les barreaux, que ce soit dans la rue, que ce soit à la maison chez le gamin, à l'école. Après ici ça prend une tournure particulière parce que le gamin est entre guillemets "contraint" à respecter et à acquiescer. Mais c'est vrai qu'on peut pas le forcer non plus malgré lui. » (Magalie, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Fabrice, lui aussi éducateur à l'EPM « Chartreuse », évoquait quant à lui, et contre les éducateurs opposés à une intervention éducative en prison, l'idée que l'éducatif peut avoir lieu partout, y compris au sein du « quartier disciplinaire » de l'EPM :

> « L'éducation se fait partout, sans exception, même au quartier disciplinaire. Moi si j'ai un dossier, j'ai un de mes jeunes qui va en quartier disciplinaire, si c'est moi qui ait son dossier, j'irai le voir au quartier disciplinaire. Alors bien sûr je vais pas aller passer une heure avec mais deux ou trois minutes pour voir comment ça se passe. Parce que c'est mon boulot, moi je trouve que partout y a de l'éducation. Partout y a de l'écoute, voilà. Donc y a du partage partout, une fois qu'y a un partage c'est déjà une partie de l'éducation. Si le mec arrive à t'écouter, c'est déjà ça. » (Fabrice, éducateur, EPM « Chartreuse »)

A cette idée d'une primauté du « sujet » de l'éducation sur le cadre dans lequel elle se déroule, partagée par des éducateurs des deux EPM, vient s'ajouter une seconde idée selon laquelle la présence éducative est un devoir professionnel. Cette idée est notamment défendue par certains éducateurs qui se disent pourtant, *a priori*, opposés à l'incarcération des mineurs.

« *C'est quoi ? On est contre la prison, donc on les laisse crever en prison, c'est ça ?* », s'offusquait ainsi une éducatrice de l'EPM « Agora », à propos du refus de nombreux éducateurs de la PJJ de rejoindre les établissements pénitentiaires. Elle ajoutait ensuite :

> « Même si c'est des personnes qui ont commis des actes graves, je pense que ces gens là ils ont quand même droit à une deuxième chance. Et peut-être même à une troisième, ou une quatrième chance. Donc si y'a personne qui vient leur donner cette chance, ça sera jamais fait. Donc c'est un cercle vicieux. Je suis jamais pour car je me dis que la liberté c'est quelque chose qu'on ne peut pas remplacer, tout le temps qu'ils passeront ici ils ne pourront jamais rattraper. Mais ceci étant ils sont là, donc on doit être là. » (Alexia, éducatrice, EPM « Agora »)

Au contraire, certains éducateurs, plus radicaux dans leur critique de l'incarcération, estiment que l'univers carcéral ne saurait être un lieu d'éducation :

> « La prison, c'est fait pour punir. C'est pas fait pour aider. On apprend pas la vie en prison ; c'est souvent rabâché, répété, on va te traiter de gauchiste ou de machin quand tu dis ça, mais… faut arrêter les conneries quoi. Moi, c'est mon point de vue, après chacun pense ce qu'il veut, je m'en fous moi. Mais, non, non, ben non, on apprend pas à être adulte en prison. Comment tu veux qu'un gamin apprenne à se contrôler, à respecter les autres… de force. C'est pas le but quoi. Enfin si ! On fabrique la main d'œuvre à bas prix, servile et docile, respectueuse des lois parce que ils ont peur du bâton… qui vote Sarkozy. Bah voilà, c'est tout, qu'est-ce tu veux ?! » (Antoine, éducateur, EPM « Chartreuse »)

En opposant « *punition* » et « *aide* », « *force* » et « *apprentissage* », cet éducateur s'oppose explicitement à l'idée d'un rapprochement entre éducation et contrainte, qui est précisément au cœur du renouvellement des conceptions éducatives qui a rendu possible, et d'abord *pensable*, l'intervention continue d'un personnel éducatif au sein d'établissements pénitentiaires. Le problème posé à ces éducateurs par l'emprisonnement des mineurs ne concerne donc pas seulement la *nécessité* de l'incarcération, mais la *possibilité*, ou non, d'une action éducative au sein de l'espace carcéral. Ainsi, une autre éducatrice se dit sceptique quant à l'idée d'une intervention éducative en détention, mais ne remet pas en cause le « *sens* » que peut avoir la prison, « *sur le plan social, même pour un mineur* ». Elle met alors en relief l'opposition entre une fonction symbolique de la peine, réparatrice et indissociablement rétributive, et les conditions de possibilité, notamment organisationnelles, d'une intervention éducative au quotidien :

> « J'étais anti-milieu carcéral dans le sens où pour moi pffff… enfin si la prison a un sens sur le plan social, même pour les mineurs, je veux dire la peine ça a du sens, par rapport à réparer ses actes, purger sa peine, et par rapport au citoyen lambda qui doit être en sécurité… voilà bon… mais si tu veux moi avant d'arriver à l'EPM, je trouvais qu'il était pas possible de faire de l'éducatif en détention, notamment au quartier mineurs. Parce que pour moi c'était des entretiens éducatifs parfois saupoudrés de quelques activités qu'on mettait en place si on s'entendait bien avec les surveillants, si on avait du budget, mais ça restait très très fragile… » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

En vertu même de cette fonction symbolique de la sanction pénale, nombreux sont d'ailleurs les éducateurs qui estiment que la peine de prison, « *à un moment donné, ça peut avoir du sens pour le gamin* », pour reprendre les termes d'un éducateur contractuel à l'EPM « Agora » : « *c'est pas seulement un coup d'arrêt, au sens où il va arrêter ses conneries, c'est aussi un moment pour lui de se poser, de réfléchir à ses actes, au pourquoi du comment, etc.* », ajoute-t-il. D'autres éducateurs

combinent cette fonction symbolique à une fonction rétributive et neutralisante du délinquant, en s'offusquant parfois de « *l'hypocrisie* » de certains éducateurs anti-détention :

> « C'est hypocrite de dire "non" à l'incarcération des mineurs, le mec a tué tu veux faire quoi ? Qu'est-ce que tu proposes ? Il faut bien que la société elle réponde, le mec a tué il va pas rester là sans payer sa dette. » (Alexia, éducatrice, EPM « Agora »)

Le plus souvent, cependant, la prison est justifiée par les éducateurs comme la « *dernière étape* » d'un parcours délictuel, une sorte de « *bout de chaîne* », pour reprendre les termes d'un éducateur contractuel à l'EPM « Agora », quand il n'y a « *plus d'autre solution* ». Elle n'est alors que l'un des chainons d'un dispositif plus large de prise en charge qui vise non seulement à pallier le manque de solutions alternatives viables pour le jeune, en amont de sa mise en détention, mais également à trouver des solutions de sortie, à la suite de son incarcération :

> « C'est pas la prison qui fait que le jeune va aller mieux… mais bon c'est que souvent à l'extérieur y'a rien qui correspond au jeune, y'a pas forcément de structures adaptées pour tous les jeunes, enfin voilà, donc à nous de trouver quelque chose d'adapté pendant son temps de détention… » (Samia, éducatrice, EPM « Agora »)

Les éducateurs mobilisent donc, pour justifier leur intervention en détention, différents arguments qui croisent diverses fonctions et/ou théories traditionnelles de la peine (réparatrice, rétributive et neutralisante, principalement) et la singularité d'un modèle de justice fondé sur la notion d'éducabilité d'un être en devenir. Cette singularité ne peut cependant être mise en œuvre qu'au prix d'aménagements organisationnels qui seuls, *in fine*, pourraient permettre de créer une pénologie propre à l'EPM. En appelant à minimiser les contraintes caractéristiques du fonctionnement carcéral habituel (l'inertie de l'ordre carcéral qui laisse peu de place aux initiatives innovantes, l'incertitude des temps de détention, etc.), l'objectif est de s'appuyer sur les spécificités d'un établissement conçu pour soutenir un projet correctionnaliste, mais également d'en concevoir certains principes, afin de pouvoir différencier, d'un point de vue pénologique, l'incarcération en EPM d'une incarcération en quartier mineurs. Parmi ces principes, est souvent posée la question du « profil » des jeunes incarcérés : à l'organisation carcérale spécifiquement éducative de l'EPM répondrait en effet un « public » spécifique à « accueillir ». Parmi les critères avancés pour définir ce profil, celui du *temps* revient régulièrement chez de nombreux personnels de l'EPM, éducateurs comme surveillants. Les temps d'incarcération trop courts ne permettraient pas, en effet, la mise en œuvre d'un véritable travail éducatif de fond :

> « Après y'a la question qu'il faut se poser, les EPM est-ce que ça doit être uniquement pour les condamnés ou on sait qu'ils sont là pour un certain temps, ou on peut mettre vraiment en place des trucs avec eux, ou est-ce que c'est pour les prévenus qui arrivent quinze jours et qui restent un mois et qui ressortent quoi. Et moi je pense qu'un projet comme l'EPM ça serait bien qu'il y ait que des condamnés quoi. Que des condamnés, parce que c'est quelque chose qui se met dans la durée, avec tout l'éducatif qui se met en place, donc l'éducatif c'est quelque chose qui prend du temps, les mineurs il faut qu'ils l'assimilent, donc moi j'y verrai bien que des condamnés, au moins on sait qu'ils sont là pour un certain temps et on peut vraiment travailler pour eux quoi. Là y'a des mineurs ils arrivent, et au bout de un mois et demi, t'as une lettre qui arrive et hop il est libéré quoi. » (Florian, chef de service SEEPM, EPM « Agora »)

Au-delà de la seule question de la durée de détention apparaît ici la nécessité de réduire l'incertitude qui entoure le temps de détention et peut rendre délicate la mise en place d'un projet éducatif :

> « C'est très compliqué, ce temps judiciaire parce qu'il nous oblige parfois à prévoir des choses qu'on n'est pas sûr de réaliser finalement. Et puis l'incertitude du temps judiciaire c'est aussi ben des jeunes qui arrivent chez nous pour… pour une révocation d'un mois. Et s'enchaine d'autres révocations ce qui fait… et ça arrive pas mal de fois, enfin, j'ai eu l'expérience de jeune qui arrivait pour… dans le cadre d'une éventuelle révocation de sursis. Il devait passer en débat contradictoire. A l'issue du débat contradictoire, il devait être orienté dans un CEF. Au final il est pas resté une semaine, il est resté… il est arrivé en octobre 2008 et il est sortit là en septembre 2009 dans le cadre d'une conditionnelle. Donc voilà… (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Construits sur l'idée d'une détotalitarisation de l'institution carcérale[211], les EPM prétendent également incarner une pénologie renouvelée en direction des jeunes délinquants. En investissant divers espaces de la détention pour en faire des espaces proprement éducatifs, l'objectif, tel que le définit notamment le chef de service PJJ de l'EPM « Chartreuse » est de construire une continuité entre l'organisation des journées à l'EPM et le déroulement des journées à l'extérieur. Cette « *continuité sociale* » permettrait d'observer et de qualifier l'évolution du jeune à travers un rythme carcéral calqué sur le rythme social « normal » à l'extérieur, réduisant par là même les risques de désocialisation consécutifs de la rupture radicale d'avec l'extérieur que constitue l'incarcération en maison d'arrêt :

> « C'est vrai que la prise en charge ici, par rapport à ce que j'ai connu avant, c'est critiquable sur plein d'aspects, mais sur le principe même d'engager une continuité sociale pour un mineur, moi je trouve ça formidable quand même. Parce que avant, on en était où avant ? On en était chez un garçon qui entrait dans un service, une unité pour mineurs dans un établissement pénitentiaire… Et puis qu'est-ce qu'il y faisait ? Ben il mangeait de la télé. C'est-à-dire que en fait, on le désocialisait encore un peu plus. Et que le projet de sortie était très très très délicat, bien plus délicat à mener que maintenant. Y avait pratiquement une rupture avec la scolarité, en tout cas il en faisait très peu. Il faisait beaucoup de cellule, alors c'est vrai que là, il était contenu. Mais ça empêche totalement d'observer une possible ou une quelconque évolution. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

En faisant du travail sur le comportement des jeunes dans la quotidienneté de leurs interactions l'un des éléments centraux de l'action éducative, ce chef de service met cependant en avant une conception singulière du travail éducatif. Une ligne de tension oppose en effet, en son cœur, la profession d'éducateur à la PJJ, entre les tenants d'une culture éducative dite « de milieu ouvert » et les tenants d'une culture éducative dite « *de foyer* ». Ces deux « cultures » ne doivent pas être pensées comme l'opposition étanche entre deux éducateurs, ou deux groupes d'éducateurs, mais comme l'opposition entre deux idéaux-types du travail éducatif, lesquels d'ailleurs se subdivisent à leur tour entre diverses modalités que nous analyserons plus loin dans leur contenu propre. Là où les éducateurs plus proches du premier idéal-type insistent sur l'importance de la construction d'une trajectoire éducative individuelle qui suive le

---

[211] Pour une présentation des travaux sociologiques qui traitent de ce processus de « détotalitarisation », voir Chantraine (2000).

jeune le long de la « chaîne pénale », par la tenue d'entretiens individuels avec le jeune ou d'entretiens *in situ* avec sa famille, sur l'écriture de rapports à destination du magistrat, sur les liens noués avec les membres de « *l'environnement* » du jeune, ainsi qu'avec son éducateur « de milieu ouvert », sur la construction d'un projet de sortie, etc., les éducateurs plus proches du second idéal-type insistent sur l'importance d'offrir aux jeunes des « moments vécus », au quotidien, parfois par la mise en place d'activités qui leur permettent de nouer d'autres types de relations que celle offerte par la mise en place d'entretiens individuels, sur l'attention à porter à la qualité de l'animation quotidienne des unités de vie, éventuellement en « binôme » avec les surveillants, sur l'apprentissage progressif des règles de savoir-vivre et de savoir-être, etc.

> « Tu es peut-être surpris par mon ton familier avec les jeunes. Moi, je peux leur dire des choses, avec d'autres, ça ne passerait pas. Je peux leur dire « petit con », ou leur mettre un coup de pied au cul. Avec d'autres, ça ne passerait pas. Mais c'est une manière pour moi d'avoir le contact. Il faut savoir qu'avant, j'étais en foyer. En foyer, il y a pas de surveillant pour faire la sécurité. Ici, il y a des éducateurs qui arrivent directement ici, en EPM, sans passer par le foyer. Moi, je crois que c'est une chance ». (Karima, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Au sein de l'EPM « Agora », les éducateurs mettent majoritairement l'accent sur ce deuxième idéal-type. Certains d'entre eux dénoncent le peu de place que cette structure laisse à la possibilité de mettre en place un véritable suivi individuel des jeunes détenus. Ainsi une éducatrice, présente depuis l'ouverture de l'EPM « Agora » et qui explique demander sa mutation depuis sa première année d'exercice au sein de cet établissement, se plaint du poids trop important accordé à la question du collectif, et de l'absence de réflexions engagées par l'équipe éducative de l'EPM sur la notion de « *référence* » éducative (autrement dit, le repérage, par un jeune, d'un adulte comme étant l'éducateur qui va suivre sa trajectoire individuelle). Elle en vient alors à envier les conditions d'exercice des éducateurs en QM :

> « Je ne crois pas que l'EPM soit un espace éducatif. En fait y'a deux manière de penser, y'a ceux qui ont la culture de l'hébergement, donc du collectif, et ceux qui ont la culture de milieu ouvert, donc de la prise en charge individuelle, rien que là c'est deux cultures différentes, moi j'ai la culture de milieu ouvert, je l'ai jamais caché donc je me fais pas que des copains ici. Après voilà ça veut pas dire que je suis pas là dans le collectif, mais pour moi on ne peut pas faire que du collectif, il faut de la prise en charge individuelle et quotidienne avec des entretiens etc. C'est pas assez fait ici faut être réaliste. Moi je m'attache à le faire, mais faut pas rêver c'est pas fait partout dans toutes les unités […] A la base je me disais que y'a pas beaucoup d'espaces et de temps pour faire du travail éducatif en quartier mineurs, et finalement en bossant ici, maintenant je pourrais dire que je pourrais très bien travailler en quartier mineurs. Je sais qu'il y a des arguments contre… mais je me dis le cadre est tellement plus carré en quartier mineurs que les espaces éducatifs qu'on propose, comme y'en a moins ou comme ils sont beaucoup plus repérés en tout cas en tant que tels, les jeunes s'y engouffrent. Et du coup c'est du pain béni pour les éducateurs pour bosser, pour faire des entretiens. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

La justification, par cette éducatrice, de la nécessité d'un cadre carcéral « *carré* » rejoint la critique selon laquelle les EPM, au contraire des QM, entretiendraient une confusion des genres. Selon les professionnels qui la dénoncent, cette confusion peut être d'au moins deux ordres. D'une part, une confusion d'ordre professionnel. Certains éducateurs,

indépendamment d'une réflexion sur l'éventuelle amélioration des conditions de détention permise par l'organisation carcérale en EPM, dénoncent le risque d'une dilution de l'identité éducative dans une identité « EPM » qui ferait perdre à la PJJ sa spécificité : c'est ici le principe du binôme surveillant/éducateur qui est en cause. D'autre part, une confusion d'ordre pénologique. Dans ce cas, ce sont les conditions de détention aménagées par l'EPM qui sont directement en cause. Elles sont dénoncées comme trop souples, accusées d'éloigner l'EPM d'une « *véritable prison* », empêchant l'émergence d'une « *prise de conscience* » du délinquant de la gravité des faits délictuels qui l'ont mené en détention. Selon cette conception, les éducateurs devraient au contraire assumer, au moins pour certains jeunes particulièrement rétifs à l'intervention éducative, le caractère punitif de la peine de prison, étant donné que seules des conditions de détention suffisamment dures permettraient, pour ces jeunes, de déclencher un processus éducatif :

> « Les jeunes qui ont un parcours institutionnel, qui ont fait énormément de placements, dans des degrés de placement de plus en plus coercitif quoi, de cadrant : FAE, CER, CEF... et ben faut qu'ils sachent qu'ils sont en prison quoi. Y'a beaucoup de jeunes qui de part la profusion d'éducateurs, de part la profusion d'activités ont tendance à l'oublier. Donc moi ça m'emmerde, moi je suis pas là… voilà, moi je suis pas animateur, je suis pas là pour encadrer du ping-pong, je suis pas là pour faire de la gestion de détention. Même là…
> — *Tu veux dire que l'éducateur PJJ doit assumer le caractère punitif de la peine de prison ?*
> — Oui. J'ai vraiment le discours récurrent auprès des mineurs, "t'es en prison, t'es en prison t'es en prison, t'es en prison". Ils sont tellement occupés ici, ils ont tellement peu… Ils ont pas le temps de réfléchir. Ils ont pas le temps de se faire chier, ils ont pas le temps de pleurer. Ils ont des activités toute la journée, voilà. Maintenant ça choque plus personne de mettre des jeunes de 13-14 ans en prison parce que y'a des éducateur autours, parce que… alors que c'est pas rien et… voilà la banalisation de l'incarcération. Je suis quasi abolitionniste de l'incarcération des mineurs dans le sens où pour certains mineurs qui ont causé des faits graves, eux, pour pouvoir gérer, ils ont besoin, leur culpabilité, pour pouvoir avancer sur les actes ils ont besoin de la réponse la plus ultime. » (Antoine, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Pour autant, si cette apologie de la prison considérée comme un « coup d'arrêt » – curieusement adossée à une posture dite « *quasi abolitionniste* » – est relativement populaire parmi les professionnels de la PJJ extérieurs à l'intervention en milieu carcéral (en centre de milieu ouvert et en structures d'hébergement, notamment), les éducateurs qui interviennent à l'EPM, quant à eux, s'en démarquent le plus souvent. La logique d'une telle conception, qui fait reposer l'efficacité éducative sur la symbolique de la sanction pénale, réduirait en effet l'intervention des éducateurs à un rôle secondaire. De fait, certains éducateurs de l'EPM, sans nier cette fonction de la peine de prison, expliquent qu'elle n'est pas incompatible avec un travail éducatif de fond : « *on doit toujours être là pour les accompagner dans cette prise de conscience et bon… moi je trouve que le quartier mineurs… non, je suis mieux à intervenir quand même en EPM* », explique ainsi une éducatrice de l'EPM « Agora ». D'autres éducateurs, quant à eux, se font plus explicites dans leur critique de cette fonction de la peine de prison, à l'image du chef de service PJJ de l'EPM « Chartreuse » :

> « Je pense qu'on a encore trop l'idée que "tu vas venir ici, parce que la punition va te faire du bien".
> — *Le "coup d'arrêt" … ?*

— Ouais. Ce fameux coup d'arrêt utopiste, totalement utopique, illusoire, comme quoi ça y est, tu vas… ça va te faire mal donc tu vas t'arrêter. »
(Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Loin de se réduire à une opposition binaire « pour ou contre » les prisons pour mineurs (comme pouvait le laisser supposer des représentations médiatiques parfois simplificatrices), les controverses internes à la profession d'éducateur de la PJJ sur l'incarcération des mineurs offrent donc une gamme de positions qui, par la mobilisation de diverses théories de la peine, ainsi que par une réflexion sur les conditions organisationnelles propres à l'EPM, autorise la préférence d'une incarcération en EPM plutôt qu'en QM, et inversement[212].

1.1.3 La construction d'une trajectoire socio-éducative individualisée : l'extériorité relative de l'intervention éducative

Nous avions montré comment, au quartier mineurs, les éducateurs travaillaient quotidiennement à l'établissement d'une frontière, mouvante et controversée, entre l'intérieur et l'extérieur de l'espace carcéral. En pensant une éducation parallèle au quotidien carcéral, les éducateurs défendaient une extériorité (toujours relative) leur permettant de se préserver collectivement, autant que faire se peut, du risque d'envahissement de leur identité professionnelle par les principes sécuritaires de l'AP. De fait, la situation ne peut qu'être différente à l'EPM. En effet, au contraire du QM au sein duquel les éducateurs étaient, en un sens, invités à venir travailler dans un espace qui n'avait pas été conçu, originairement, pour les accueillir, l'EPM, dans ces grandes lignes organisationnelles et architecturales, a été pensé avec l'idée d'une complémentarité fonctionnelle entre les surveillants et les éducateurs, dans le cadre d'une prise en charge en « binôme » des jeunes détenus. Pourtant, l'une des formes de l'action éducative à l'EPM est bien d'aborder les jeunes détenus « par-delà les murs ». Si cette conception éducative peut, dans la pratique, et pour un même éducateur, se combiner à d'autres formes d'action éducative (que nous décrirons et analyserons plus loin), elle permet néanmoins aux éducateurs de concevoir une partie de leur activité, et une part importante de leur professionnalité, dans un à-côté, voire un au-delà, du quotidien carcéral et de ses prérogatives sécuritaires.

En appréhendant l'EPM ou, plus précisément, le service éducatif de l'EPM (SEEPM), comme un élément d'un maillage institutionnel plus large, l'éducateur se considère lui-même comme l'un des maillons de la chaîne judiciaire, allant du magistrat qui a décidé l'incarcération du jeune,- à l'éducateur extérieur qui suit sa trajectoire (celui que l'on appelle, selon les usages, éducateur de « milieu ouvert » ou éducateur « fil rouge »). Plus largement, l'éducateur se considère comme un intermédiaire entre l'intérieur et l'extérieur de l'EPM. C'est ce dont rend

[212] Sur la base d'un tableau idéal-typique original, nous reviendrons plus loin (au cours de la troisième sous-partie de ce chapitre) sur ce qui distingue les différentes conceptions éducatives en détention, en fonction du type d'autorité que chacune de ces conceptions requiert et de la nature des activités envisagées avec le détenu.

compte une éducatrice de l'EPM « Agora », qui tient tout de même à souligner, de ce point de vue, la spécificité des éducateurs de l'unité arrivants de l'EPM :

> « En tant qu'éducateur on est un peu un axe entre l'intérieur et l'extérieur. Alors nous [au quartier arrivants], comme on est le lieu d'accueil, de fait ça veut dire voir plein de personnes, faire venir les informations de l'extérieur, donc du coup on appelle tous les gens en contact avec lui à l'extérieur, le milieu ouvert, les anciens lieux de formation, de placement, je sais pas moi le Conseil Général, tout tout. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Ce travail de mise en lien avec les différents acteurs institutionnels, du champ judiciaire comme du champ de l'action sociale, qui ont eu affaire ou qui auront affaire au jeune détenu, nécessite un effort de partenariat dont les membres de la hiérarchie des différents SEEPM sont les garants, comme l'explique l'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Chartreuse » :

> « La plus grande mission, c'est de leur poser, de leur offrir un cadre de travail dans lequel ils peuvent évoluer avec une certaine cohérence. Après il y a toutes les missions annexes qui consistent à travailler sur le relationnel avec les autres structures, d'abord les autres administrations de l'établissement et aussi les autres structures de la protection judiciaire de la jeunesse. Je suis le garant de cette relation là, veiller à ce qu'y est ce partenariat là avec les autres structures de la PJJ et de veiller aussi à ce que tout ce qui consiste à travailler, enfin l'envoi des rapports avec les magistrats, les audiences, la présence d'éducateurs dans ces lieux là. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Cette facette du travail d'éducateur à l'EPM exige ainsi, de la part des différents éducateurs, une connaissance de ce maillage institutionnel dont le service éducatif de l'EPM n'est que l'un des éléments. Les éducateurs doivent donc apprendre à travailler en regardant vers l'extérieur, condition *sine qua none* de la préservation d'une identité professionnelle propre à une institution dont les principes fondateurs se sont construits dans un processus d'indépendance, après la Seconde Guerre mondiale, vis-à-vis de l'AP. L'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Agora » s'inquiétait du déficit de connaissance de ce contexte institutionnel d'intervention chez une large part des éducateurs de l'EPM, dont nous avons déjà mentionné qu'ils étaient, pour la plupart, jeunes dans la profession, ou contractuels. En pointant notamment leur difficulté à « *s'extraire d'ici* », combinée à leur connaissance superficielle de l'histoire de l'institution au nom de laquelle ils travaillent, ce chef de service soulignait les difficultés qu'ils rencontraient à soutenir l'existence d'un espace professionnel qui leur appartienne en propre (« *ils ont le sentiment d'appartenir à rien* ») :

> « C'est primordial pour moi de s'extraire, d'inscrire le service éducatif de l'EPM dans un schéma départemental de la PJJ, parce que je pense que tu as vite fait de t'enfermer quoi.
> — *Avec les jeunes ?*
> — Oui et même intellectuellement… dans la mesure ou tu es sur ton tout petit champ d'intervention. La dynamique éducative au sein des unités de vie et ce qu'on peut mettre en place au plan juridique, les aménagements de peine, et puis voilà, t'as tes différents trucs qui sont propres à ici, t'as plein de petits trucs, et les activités, et c'est des choses importantes qu'il faut pouvoir faire et faire bien, et en même temps il faut arriver à sortir de là. Et le problème des éducateurs c'est que pour la majorité ils n'ont connu qu'ici. Et puis dans des conditions d'ouverture où il fallait créer tout ça. Et ils ont pas conscience… ou ils veulent pas… mais ils ont pas conscience du cadre d'intervention. Voilà. Tu vois ? Et, ça ça me sidère… C'est une des conséquences du fait de rester enfermé, dans le sens où ils ont le sentiment d'appartenir à rien. En gros ils sont le service éducatif d'une administration au sein d'un établissement pénitentiaire. Ils sont pas rattachés à l'AP. Et concrètement y'a rien qui

> marque leur rattachement à la PJJ de manière plus globale… parce que tu sais ici ils signent un contrat… alors tu vois quand même la différence entre ceux qui ont fait la formation d'éducateur et ceux qui l'ont pas faites hein. » (Bertrand, chef de service SEEPM, EPM « Agora »)

Ce regard extra-pénitentiaire des éducateurs sur la trajectoire des jeunes détenus porte aussi bien sur leur histoire en amont de leur incarcération que sur leur orientation en aval, concernant un projet de sortie. La majorité des jeunes de l'EPM étant incarcérée en mandat de dépôt, l'aide à la préparation du jugement est donc un aspect central du travail éducatif, qui nécessite, de la part des éducateurs, de composer avec le temps judiciaire. C'est ce dont rend compte la pratique de la psychologue PJJ de l'EPM « Chartreuse ». Souhaitant voir en entretien l'ensemble des jeunes qui arrivent à l'EPM, cette dernière, pressée par le temps, hiérarchise ses priorités de travail en fonction du calendrier judiciaire, et notamment de « *l'échéancier des libérables* » :

> « C'est la quantité de travail pour une seule psychologue PJJ qui est compliquée. Déjà cinquante jeunes, par rapport aux réunions qu'on a, à la durée d'un entretien etc., j'avais fait le calcul, il me faut un mois et demi pour tous les voir. Et là encore, les cinquante… J'ai pas donné de suivi tu vois. Je les ai tous positionnés en termes de rendez-vous et j'ai pas donné de suivi, de deuxième rendez-vous. Alors je prends l'échéancier des libérables. Je prends ceux qui ont les audiences les plus tôt. Et puis quand j'arrive à jour avec justement les audiences qui approchent, tu vois, je me donne un délai de quinze jours à peu près, quand j'ai atteint ce délai, je prends ceux qui ont des audiences plus éloignées. Qui ont des choses un peu plus espacées. Des procédures plus longues ou qu'en terme de procédure criminel, ce genre de choses. » (Joséphine, psychologue, EPM « Chartreuse »)

Dans le cadre de cette préparation du jugement, les éducateurs mettent souvent en avant la nécessité d'un « travail sur les actes délictuels » commis par les jeunes. Ce travail ne vise pas seulement, à ce stade, à faire émerger un sentiment de responsabilité morale du jeune vis-à-vis des délits qu'il a commis (sur cette conception responsabilisante de l'action éducative, cf. *infra*), mais également à ce que le jeune sache « *se présenter* » face à son juge. De fait, quand ils évoquent le travail de leurs éducateurs, les détenus insistent essentiellement sur deux éléments. En premier lieu, le travail de lien avec l'extérieur, en vue, tout particulièrement, de la préparation d'un « *projet* », soulignant l'importance de ce regard extra-carcéral porté par les éducateurs sur les jeunes détenus :

> Nous évoquions avec Abdel les différences entre sa relation avec la psychologue de l'UCSA et sa relation avec les éducateurs :
> « Non, la psychologue, je parle pas comme avec les éducs. La psychologue, je parle avec elle, comme si je parlais à une femme normale. Tranquille. Vous voyez ce que je veux dire ?
> — *Ouais. Et les éducateurs, c'est quoi qui est différent alors ?*
> — Les éducateurs, ben c'est éducatif. C'est pour dehors. On parle plus pour dehors. Les éducateurs, quand je les vois, ils font plus penser à dehors. Quand je les vois, je pense plus à mon projet qu'à la détention. » (Abdel, détenu, EPM « Agora »)

En second lieu, les jeunes détenus insistent sur la fonction judiciaire de leurs éducateurs, en vue de la préparation du jugement. Les jeunes perçoivent souvent cette fonction d'une manière ambivalente. Ils la considérant dans le même temps comme une aide utile et comme

un éventuel danger, qui nécessite de sélectionner ce qu'il est possible de dire, ou non, à son éducateur :

> « Même parfois, on est là entre nous, tout ce que l'on dit, les éducateurs ils enregistrent. Ils écrivent. Ils sont malins, eux. Ils savent pas… ils nous prennent pour des cons. Ils croivent qu'on est plus cons qu'eux, wesh.
> — *Parce que vous n'êtes pas plus cons qu'eux…*
> — Ben, non. On n'est pas plus cons qu'eux, wesh. On est plus malins qu'eux, même, pour dire. Moi, à la base ont m'a dit : "eux, les éducateurs, dès qu'ils sont là, tout ce qu'on dit, ils n'oublient pas. Ils écrivent, ils font leurs petits écrit : ouais, il a dit ça, nanani. Patati, il était comme ça ce matin". Ils écrivent tout. » (Steve, détenu, EPM « Agora »)

Steve, le « caïd » déchu ?

Steve est incarcéré à l'EPM « Agora » depuis deux mois, dans le cadre d'une affaire de viol collectif qui remonte à l'année 2007. Il avait alors 14 ans. Après une première incarcération de deux mois au sein d'un QM, fin 2007, Steve a été placé, durant une année, au sein d'une famille d'accueil, avant de rentrer chez lui. Mais, en raison de « *petits problèmes avec des mecs* » de son quartier, Steve est parti vivre chez sa petite amie, manquant la convocation du tribunal pour le jugement de son affaire de viol. Placé en « mandat d'arrêt » et jugé « par défaut » à 5 ans d'emprisonnement (dont 2 ferme), sans qu'il ne soit au courant, Steve a finalement été retrouvé par les forces de police avant d'être incarcéré à l'EPM. Après un entretien avec sa juge, il a obtenu le droit d'être rejugé prochainement, en sa présence cette fois. Il espère une peine plus clémente : « *J'espère, hein. Moi, je dis si ils me mettent un an… Moi, je dis si c'est un an, c'est parfait. Même si on sait que c'est beaucoup un an, hein* ». D'une mère aide ménagère et d'un père à propos duquel il restera très évasif, Steve, d'origine haïtienne, n'avait connu, avant son incarcération, que quelques ennuis avec la police, mais sans que jamais cela n'aille jusqu'à une convocation au tribunal. L'expérience carcérale de ce jeune, travaillé par l'idée d'être enfermé (« *ça fait bizarre, wesh* »), est déterminée par le rapport qu'il entretient à son acte délictuel. Au moment de l'entretien, Steve n'était pas au courant que nous connaissions les motifs de son incarcération. Il nous a alors raconté être incarcéré « *pour les émeutes* », sans nous en dire plus. Jouant le jeu, nous n'avons pas cherché à insister. A plusieurs moments de l'entretien, ce rapport au viol rejaillissait cependant, implicitement. Ce fut notamment le cas lorsque nous lui demandions si certaines personnes de l'EPM étaient plus en difficultés que les autres au sein du groupe des détenus, en raison des motifs de leur incarcération. Steve répondit alors sans hésitation : « *Des potes à moi, ils étaient là pour pointe. Mais, moi je te dis, il n'y en avait pas un qui ouvrait leur gueule avec eux. Tu vois ou pas ?* » Très proche des détenus de son unité, au point qu'il explique ne passer que de « *bonnes journées* » à l'EPM, Steve connaissait, à la fin de notre observation, un passage plus délicat. Par un jeu de rumeurs et de vérifications, de plus en plus de détenus étaient en effet au courant du motif de son incarcération. S'il comptait, selon les mots d'une éducatrice, sur « *son image de caïd* », rompu aux codes corporels et langagiers de la cité, pour garder la face, il risquait cependant de passer des moments plus délicats dans les semaines et les mois à venir.

En travaillant dans le sens de la future sortie du jeune, les éducateurs jouent un rôle essentiel qui consiste à signifier au jeune qu'il n'est pas seulement aux prises avec un environnement clos mais également avec un environnement extérieur plus épais, d'où il vient et dans lequel il repartira à la fin de sa période de détention. C'est ce sur quoi insistait un éducateur de l'EPM « Agora » dès l'entretien d'accueil d'un jeune, réalisé en binôme avec un surveillant de l'unité arrivants. Incarcéré pour la révocation de son contrôle judiciaire, Jilal se voyait alors immédiatement rappelé que son passage en détention n'était qu'une étape en vue de la préparation d'un futur projet de sortie. Après avoir présenté, conjointement avec le

surveillant, le fonctionnement de l'EPM et ses grandes lignes réglementaires, l'éducateur évoquait avec lui, et ce pour la première fois, l'éventuelle préparation d'un projet de sortie :

> Khaled : « Ta juge elle est d'accord à 1000% pour un projet de sortie. »
> — Jilal : « Ha ouais ? »
> — Khaled : « Oui j'ai eu l'éducatrice de MO au téléphone… Elle m'a dit comme il y a eu un blocage parce que tu ne voulais pas aller au CER, bon, c'est possible de travailler une sortie. Et la juge je la connais elle incarcère pas facilement, mais le projet il doit venir de toi, je veux pas l'imposer. »
> — Jilal : « Moi je veux continuer la formation. »
> — Khaled : « He bien il faudra en parler à l'éducatrice référente. Nous on est qu'un maillon dans ton histoire longue, et cette histoire longue c'est Madame Bazette, c'est elle qui te connaît le mieux ». (Khaled, éducateur ; Jilal, détenu, EPM « Agora »)

A la suite de l'entretien, tandis que nous questionnions l'éducateur sur la manière dont il avait orienté l'entretien, celui-ci insistait sur ce premier entretien comme socle pour « *bâtir* » une relation duale, afin que le jeune « *puisse se saisir de quelque chose* », dans un objectif de subjectivation, « *pour qu'il prenne conscience de ses potentialités* » :

> « C'est important de bien lui avoir signifié que bon, OK, il était incarcéré, mais que y'avait des choses à faire, qu'on allait retravailler… je pense que c'est important pour qu'on puisse commencer à bâtir et qu'il puisse se saisir de quelque chose pour la suite, pour qu'il prenne conscience de ses potentialités » (Khaled, éducateur, EPM « Agora)

De plus, l'éducateur réinterprétait les multiples questions que posait le jeune autour de l'usage du téléphone en détention, comme une « *angoisse* » relevant d'un « *besoin de lien* », et consécutive de « *carences familiales* » : « *j'ai un peu agi comme son imago-parental. Tu vois là il a insisté pour que je sois son éducateur référent… tu vois c'est Dolto qui parlait de carapace et à l'intérieur en fait c'est toujours fragile. Vu son histoire ça fait sens* ». Opérateurs d'une « individualisation » de la prise en charge des détenus, les éducateurs seraient donc, également, les opérateurs d'une « psychologisation » de cette prise en charge. Souvent analysés comme nouvelle forme de domination qui viendrait « naturaliser » des phénomènes sociaux comme le chômage, la fatigue au travail voire l'échec scolaire[213], les usages professionnels des disciplines « psy » doivent ici être considérés différemment. En effet, tandis que la naturalisation psychologisante des phénomènes sociaux prend sens dans « la mise en scène et en fiction […] d'intériorités autonomes, calculables et conformables » (Demailly, 2008, 50), différente en cela des acceptions psychanalytiques de l'intériorité, qui la pensent comme « divisée, aliénée et conflictuelle » (Demailly, 2008, 50)[214], de nombreux éducateurs tentent de replacer ces dimensions psychologiques plus ou moins élaborées dans un travail sur la trajectoire biographique et l'environnement familial du jeune détenu. En ce sens, ces éducateurs peuvent se faire les représentants, malgré leur intervention en milieu carcéral, d'un modèle politique de

[213] Pour un panorama des réflexions sociologiques sur la « psychologisation », et un retour critique sur la notion et les usages sociaux de la psychologie, voir Demailly (2006).
[214] Lise Demailly (2008) rappelle d'ailleurs, à juste titre, que des psychanalystes dénoncent eux-mêmes la psychologisation de la psychanalyse dans certaines pratiques psychothérapeutiques.

justice, conforme aux principes directeurs du mouvement de la « défense sociale nouvelle »[215], fondé sur la prise en compte de l'individu et de sa personnalité derrière l'infraction qu'il a commise.

1.2 Produire l'ordre au quotidien : le métier de surveillant de prison

Si les professionnels de la PJJ appréhendent donc la prison comme une étape, parmi d'autres, d'une trajectoire qui déborde les murs, le cœur de l'activité du personnel pénitentiaire consiste en une gestion, intra-muros, du quotidien carcéral. Le comportement des détenus n'a plus tant vocation à s'inscrire dans une trajectoire socio-pénale plus large, mais doit être saisi, à un instant « t », dans la visée d'un contrôle qui devient alors sa propre fin :

> « Moi par exemple, je n'ai pas connaissance des dossiers. En général, les collègues, on n'a pas trop connaissance des dossiers, sauf les collègues qui travaillent au quartier arrivants et donc on sait pas trop ce qu'ils ont fait. Enfin, moi je sais pas trop, ça m'intéresse pas hein. Moi ce qui m'importe c'est l'attitude qu'ils ont à l'instant "t", au quotidien, dans l'unité, le matin, midi et soir. Enfin, bon, voilà c'est donc bon…alors que eux [les éducateurs], je pense qu'ils sont, dans leur travail, ils pensent sans doute au-delà, ils ont peut-être une vision différente quoi ». (Jérôme, EPM « Chartreuse »)

1.2.1 Le dialogue au cœur du métier, ou le choix de travailler en EPM

L'une des caractéristiques centrales que les surveillants mettent en avant quand ils évoquent leur activité en prison pour mineurs est l'importance du dialogue et de la négociation avec les détenus. Ces deux éléments les éloigneraient des prérogatives sécuritaires plus classiques du métier de surveillant, fondées sur l'obéissance et le rapport de force physique avec les détenus. Si ces caractéristiques se retrouvent également, dans une certaine mesure, dans les espaces de détention pour adultes, le faible nombre de détenus et l'importance des temps collectifs passés par les détenus hors de leurs cellules (qui augmente le nombre de mouvements, de réintégration, d'interactions directes entre les surveillants et les détenus, donc de situations de mise à l'épreuve de l'autorité professionnelle des surveillants), implique un recours plus fréquent qu'ailleurs à ces compétences langagières :

> « Moi qui ai fait un stage chez les majeurs, chez les mineurs, on prend beaucoup plus soin, on prend le temps de leur expliquer plus les choses. Quand ils font un refus, on essaye de comprendre ce qui va pas. En plus, ils sont que dix. Donc on essaye de faire un travail plus personnalisé, plus personnel sur le détenu. Quand y a une intervention, une bagarre, c'est pas non plus la même façon d'intervenir non plus. Parce que c'est des mineurs, ils ont plus jeunes, plus petits. C'est pas la même législation, ils ont pas les mêmes jours de quartier disciplinaire, ils ont pas les mêmes sanctions, ça rend un travail spécifique en étant surveillant

[215] La défense sociale nouvelle est un mouvement de réforme pénale et de politique criminelle né dans la deuxième moitié du XX^e^ siècle et présenté dans un ouvrage du juriste Marc Ancel (1966 [1954]), qui vise « à une action systématique de resocialisation des délinquants, qui ne peut se développer […] que par une humanisation toujours croissante du système répressif et doit se fonder sur des assises scientifiques : étude de l'acte, étude de la personnalité de l'auteur de l'acte », selon les termes de Christine Lazerges (2000, 18).

d'un EPM. Autant chez les majeurs, c'est physique parce qu'on a besoin de notre physique, ici c'est psychologique. C'est celui qui aura l'ascendant sur l'autre. » (Jonathan, surveillant, EPM « Agora »)

En particulier, certains surveillants usent régulièrement de l'humour avec les jeunes, registre d'interaction spécifique qui permet non seulement de « dégonfler » des situations, mais également de signifier l'épaisseur d'un métier qui ne se limite pas à sanctionner :

« Malgré qu'on soit surveillant, je pense qu'à un moment donné faut savoir rigoler avec eux aussi. Et eux ouais, ça leur fait du bien, oui ils ont l'impression de partager quelque chose avec nous quoi. Ils voient aussi que finalement on s'intéresse quand même à ce qui se passe. Quand t'arrives à leur sortir une petite blague ou tu rentres dans leur jeu aussi, ben ça les fait rire, ça détend l'atmosphère et puis tu passes une bonne journée. Je pense que il faut savoir faire ça aussi.
— *Ça sert aussi à dégonfler des situations ?*
— Ben ouais, pis pour leur montrer aussi qu'on n'est pas là que pour les serrer, quoi. On n'est pas là que pour les sanctionner, les engueuler. Il faut aussi savoir rigoler avec eux, leur dire quand c'est bien, quand c'est pas bien. Mais c'est sûr aussi que d'un moment à un autre, tout peut basculer, hein. Mais bon faut savoir le faire aussi. Sinon on serait toujours en guerre. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

De telles compétences (« *avoir l'attitude* ») relèvent cependant d'un art qui ne s'acquiert que par l'expérience et l'apprentissage. S'il arrive à tous les surveillants de faire « *des erreurs* », le temps passé en détention leur permet d'incorporer de telles compétences relationnelles, indispensables à l'exercice de leur mission en EPM :

« Ça s'apprend hein euh. C'est un métier qui s'apprend de toute façon, c'est…, au début on fait des erreurs, malheureusement c'est souvent les jeunes qui en pâtissent, quoi, puis après plus les mois passent, plus les années passent, mieux on sait trouver les mots, avoir l'attitude, etc. Ne pas en rajouter, enfin voilà quoi. C'est pas une question de charisme, enfin c'est pas une question de… [il cherche ses mots]. C'est du relationnel. » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Si cela permet à un certain nombre de surveillants de réaliser une sorte de « *fibre éducative* » en évitant de se cantonner dans le rôle traditionnel du surveillant[216], attaché au stigmate du « *porte-clefs* » (auquel les jeunes, en cas de conflit, les renvoient régulièrement : « *Me parle pas, t'es là pour ouvrir et fermer des portes, alors joue pas au malin avec moi* »), c'est pour d'autres (voire pour les mêmes) ce qui les éloigne de leur cœur de métier. Ils ne seraient plus des « *vrais surveillants* », ce discours s'accompagnant généralement d'une posture critique sur l'EPM, qui ne serait pas une « *vraie prison* », mais « *un foyer* » voire « *un club Med* » :

[Dans le bureau binôme d'une unité classique, un jeune surveillant stagiaire discutait avec le gradé de roulement du jour]

[216] Cet effet peut également être à double détente. Ainsi, un surveillant nous expliquait qu'en quittant un quartier mineur, qu'il avait rejoint volontairement car mû par une fibre éducative, il pensait que ce rôle allait encore se renforcer en EPM. Déception : là où il « faisait tout avec les jeunes en QM », les ateliers, les activités, etc., la multiplication des intervenants et de la PJJ en EPM le recentre sur ses fonctions de garde. La représentation selon laquelle le métier de surveillant est davantage éducatif que dans d'autres prisons dépend donc très largement des trajectoires professionnelles de chacun.

— Jules : « Ha bah moi de toute façon c'est clair dès que je quitte l'EPM je crois que je refais une formation, pour bien me remettre au clair, droit etc. [avec un geste de la main pour dire "je recadre"] »
— Michel : « Ha bah oui c'est sûr qu'ici on se demande parfois si on est surveillant hein. On est plus négociateur – manipulateur, "tu veux pas réintégrer ? Allez viens [il mime alors le geste professionnel en me prenant par les épaules]. Tu vois rien que ça bah non normalement tu dois pas le faire, hein y'a plein de choses que tu fais ici et que tu devrais pas faire. Là dans deux mois je vais en mutation en centre de détention, ça va me faire tout drôle. Un détenu qui veut pas réintégrer… [silence] »
— Jules : « Bah tu le plies quoi ! »
— Michel : « Et voilà. Tu fais ton boulot de surveillant. » (Jules, surveillant, et Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Sont en effet exigées, de la part des surveillants, des compétences relationnelles qui s'inscrivent dans la promotion de l'idée de « sécurité active » (autrement appelée « sécurité dynamique »), qui vise à « prendre en compte le rôle actif des relations sociales dans la pacification des mœurs », selon la définition qu'en offrent Antoinette Chauvenet, Françoise Orlic et Corinne Rostaing (2008, 152-153). Ainsi, notent les trois auteures, « on a enseigné depuis les années 1990 aux nouvelles promotions de surveillants à "faire du social". Dialoguer, écouter et négocier participent de la sécurité dynamique et constituent le meilleur moyen d'établir l'ordre et la tranquillité, tout en assurant la protection de tous » (Chauvenet, Orlic, Rostaing, 2008, 154). Ces compétences relationnelles doivent ainsi permettre aux surveillants de jouer de proximité (dans leur manière de s'adresser aux détenus, de se tenir face à eux), voire de tact (quand il s'agit de prendre un détenu par le bras, de jouer avec lui et de s'engager corporellement dans l'interaction), sans pour autant abandonner la distance nécessaire au maintien d'une posture de surveillant, non seulement garant d'un règlement disciplinaire, mais également soumis à des normes réglementaires dans les relations quotidiennes avec les jeunes détenus. La question, qui se posait avec une acuité particulière à l'EPM, du tutoiement des surveillants vis-à-vis des détenus, dont l'usage est interdit mais qui permet la construction *a minima* d'un lien de confiance permettant d'asseoir fragilement la légitimité de l'autorité professionnelle de l'agent, résume bien cette ambivalence constitutive de la pratique du métier de surveillant en prison pour mineurs :

« Les surveillants ici ont beaucoup d'initiatives…ça dépend des agents en fait. Y a des agents qui savent très bien…je sais pas comment expliquer ça en fait, c'est compliqué, je pense qu'il y en a qui sont débordés par les détenus, qui savent pas… Bon déjà, ils sont tous dans le tutoiement, moi personnellement, je sais pas si tu l'as déjà entendu, mais je tutoie jamais les détenus… ça pose souci de tutoyer. Ca fait 24 ans que je suis dans le pénitentiaire. Il se peut à un moment donné que j'ai pu tutoyer un détenu mais parce que j'étais dans une situation de crise. Où ma langue a un peu fourché, et après je me reprends, je me dis qu'il faut pas. Après je reprends le truc…Mais j'ai l'impression qu'il y en a qui, au départ… je pense qu'ils veulent se mettre bien avec le détenu, ça leur permet de faire passer des choses, de gagner un peu le respect. Le souci c'est qu'il faut pas oublier le rôle. C'est pas leur copain, faut faire attention. Faut pas qu'ils oublient ce rôle là. » (François, lieutenant, EPM « Agora »)

1.2.2 De l'imposition d'un « cadre » à la pratique du donnant-donnant

L'une des particularités de l'EPM, en comparaison notamment avec l'organisation de la détention au sein des QM, est la rigidité apparemment plus forte des règles comportementales qui pèsent sur les détenus, combinée aux difficultés plus importantes que ces derniers éprouvent à les contourner au quotidien. Le fort taux d'encadrement de l'EPM permet en effet de faire plus strictement observer certaines pratiques interdites (fumer, faire des yoyos, etc.), ceci étant alors interprété dans le cadre de la finalité éducative de l'EPM : « *qu'est-ce qu'on apprendrait aux jeunes si on les laissait faire tout ce qu'ils voulaient ?* », questionnait ainsi un surveillant de l'EPM « Agora ». Néanmoins, le principe du « donnant-donnant »[217] est loin d'être absent dans la gestion de l'ordre à l'EPM. Les surveillants peuvent notamment en faire usage dans la gestion personnelle de « leur » unité, en accordant certaines faveurs à un groupe « *correct* » :

> « Pour moi c'est du donnant-donnant. Il me demande, il est correct, moi je l'emmerde pas. Il me demande quelque chose, si je peux le faire, tout ce qui est légal hein, je peux le faire. Et ça je leur explique. Normalement ils doivent…on doit pas le faire… Mais bon, c'est à moi de gérer mon unité aussi, savoir si tout ce passe bien avec moi, ensemble… Mais y d'autres surveillants qui n'accepteront pas d'échanges, qui ne feront pas… qui n'iront pas chercher un bout de pain pour l'autre… Y en a qui sont plus réglementaires. » (Sophie, surveillante, EPM « Agora »)

Inversement, en cas de non-respect de certaines règles, il convient de savoir réguler les comportements des détenus autrement que par la voie officielle des procédures disciplinaires. Les surveillants peuvent alors décider d'administrer des micro-sanctions informelles, comme en témoigne cette surveillante intervenant à l'unité fille de l'EPM « Chartreuse » :

> « Chez les filles, on essaie de limiter les yoyos. Mais ça se fait tu vois…mais je sais que moi aussi quand je travaille, derrière mon dos, je vais partir en pause, elles vont faire des yoyos, je le sais. Mais comme je leur ai dit, "Faut le faire quand personne ne vous voit. Sinon…"
> — *Sinon, tu fais un rapport d'incident ?*
> — Non, non, non je ferai pas de rapport d'incident. Par contre, ben si elle me demande, je sais pas moi… de mettre de la musique, ben je dirai "Non pas de musique ce soir, vous l'aurez demain". Tu vois, d'essayer de trouver des choses qui…elles aiment bien se maquiller…dire "Ben écoute le maquillage, non tu te maquilleras pas ce soir. De toute façon, tu restes ici en unité, ça sert à rien de te maquiller." On essaie de trouver des choses qui les embête un petit peu quoi. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

Le moteur de cette modalité de régulation de l'ordre carcéral réside dans la valeur morale, souvent partagée par les professionnels et les jeunes détenus, du « respect » : « *C'est du respect mutuel. Je n'attends que ça d'eux. On se respecte l'un l'autre et puis on fait une partie de baby ou quoi, y'a pas de souci. Moi je suis ouvert* », expliquait Jérôme, surveillant à l'EPM « Chartreuse ». Le principe du donnant-donnant peut ainsi devenir un élément constitutif de l'autorité du surveillant, comme l'illustre cet échange entre un surveillant et plusieurs jeunes, à la fin d'un repas du midi, alors que les détenus, qui finissaient une partie de baby-foot, devaient être remontés en cellule depuis plusieurs minutes :

---

[217] Pour une analyse de cette manière de produire de l'ordre en détention et de ses effets sur les professionnels de surveillance, voir notamment Chauvenet, Benguigui, Orlic (1993).

Selim : « Je suis pas là pour vous faire chier les gars, vous savez quoi, je ne fais qu'appliquer les règles hein. Par contre c'est clair si vous êtes tranquilles avec moi je peux essayer de vous laisser 10 minutes de plus en bas. »
— Jeune : « Pas de soucis, t'es un bon toi surveillant. »
— Selim : « Par contre faut être réglo sur les 10 minutes. Sinon la prochaine fois c'est "non" » (Selim, surveillant, EPM « Agora »)

Il arrive par ailleurs que les surveillants dérogent à certaines règles dans un objectif affiché de pacification de l'unité de vie. En témoigne cette discussion avec un surveillant de l'unité qui était considérée comme la plus turbulente de l'EPM. Un jeune regardait alors, seul, la télé dans la salle de repos. Ce jour, l'absence d'école durant les vacances implique un réaménagement de l'emploi du temps. Le matin, l'un des deux groupes a activité pendant que l'autre a droit à une promenade :

« *Mais ce jeune-là il est en activité ?*
— Ha non lui en fait il a promenade tout seul, parce que en fait bon il a fait des bêtises, donc il est privé d'activités (sourire, en me montrant le tableau où il est indiqué "mesure éducative pour R.G.").
— *Mais il n'est pas dehors ?*
— Bah nan parce que bon il fait froid. Et puis tu vois il regarde la TV alors qu'il a été privé de TV en commission… mais bon faut aussi savoir être souple pour gérer son unité. Surtout que cette unité c'est clairement la plus turbulente de l'EPM en ce moment. Donc si on veut éviter que ça pète… » (Sébastien, surveillant, EPM « Agora »)

L'art du surveillant à l'EPM s'étend donc de la gestion des interactions en face-à-face avec les détenus jusqu'à la régulation du « *climat* » des unités de détention, dans un continuum qui s'élargit d'une gestion individuelle à une gestion du collectif des détenus. De la même manière que la pratique de l'affectation des détenus dans les différentes unités de détention consiste aussi en une gestion des unités de vie, et non uniquement en une évaluation individuelle des détenus, les surveillants, dans leur application quotidienne des règles, estiment avoir en charge la régulation de la « psychologie » du groupe des détenus. Ils peuvent alors s'appuyer sur certains profils de jeunes, qu'il s'agisse de ceux qu'ils nomment les « *calmes* » ou, comme ici, les « *leaders positifs* » :

« Ce qui est intéressant, dans notre boulot, par rapport à la maison d'arrêt, justement, c'est qu'on voit une psychologie de groupe qui évolue, suivant les individus qui arrivent, qui partent, tout ça, ça c'est intéressant, les leaders positifs, tout ça… C'est des choses qu'on ressent quoi sur le terrain. On se dit « Tiens, oui, effectivement, lui il apporte tant de choses etc.
— *C'est quoi un leader positif par exemple ?*
— Ben leader positif, c'est celui qui va calmer les tensions, quoi, qui va intervenir vis-à-vis de ses camarades pour calmer ou alors qui va se servir de nous justement aussi, qui va se rapprocher de nous parfois pour, ben je parle pas de dénonciation hein, mais simplement indirectement, enfin ça va se faire naturellement, qui va être, enfin voilà, qui va nous donner un coup de main de temps en temps, tout simple. "Ben lui il est à tel endroit." Machin, enfin voilà c'est des choses toutes simples. » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Tous les surveillants n'appliquent cependant pas les règles de la même manière. Certains utilisent fréquemment, dans leur pratique quotidienne, le principe du donnant-donnant, pendant que d'autres ont la réputation d'être plus stricts et de ne rien laisser passer. C'est ce que nous déclare un jeune, tandis que nous jouions au baby-foot : « *Y'en a ça va. Mais y'en a*

laisse tomber, des gros chiens. "Non", "non", "non", vas y casse pas les couilles, t'es pas en prison toi ». Quand il s'agit de demander des choses qui dérogent au règlement, les jeunes choisissent alors les surveillants auxquels il s'agit de s'adresser :

> [Tandis qu'un jeune avait réussi à « grappiller » un temps d'activité auprès d'un premier surveillant, l'un de ses codétenus venait le voir]
> — Hicham : « Je t'avais dis wesh, ce 1er surveillant lui il faut lui demander il est pépère lui… »
> — Abdou : « Ouais lui il est tranquille. Y'en a des surveillants tu leur demandes ils disent "non c'est la règle" (en imitant une grosse voix), ha ouais y'en a c'est des nazis, des nazis ».
> (Journal de terrain, EPM « Agora »)

De même, un jeune de l'EPM « Chartreuse » nous faisait part de son étonnement face à l'attitude du directeur de l'EPM, qui applique avec lui certains principes de « donnant-donnant » :

> « *Quand on s'était croisé la première fois c'était en… au quartier disciplinaire et tu m'avais dit, "moi, le directeur il m'aime bien" en fait.*
> — C'est pas qu'il m'aime bien c'est… depuis le temps, on… disons que voilà, on se connaît. Disons que il va me demander de faire des travaux, je vais les faire. Par exemple, je vais demander… je vais lui demander pour appeler quelqu'un, il va pas dire non, non plus. C'est donnant-donnant en fait quelque part. Puis, genre quand ça va pas, ben disons qu'y a encore quelques semaines ça aller pas et puis, un directeur, ça… j'ai jamais vu un directeur comme lui, il est venu me voir, il m'a demandé qu'est-ce qui n'allait pas et tout. Il a essayé de trouver une solution pour que ça aille mieux après. » (Fabien, détenu, EPM « Chartreuse »)

De ce fait, les jeunes différencient régulièrement entre les « *bons surveillants* » et ceux qui « *font trop de chichis* », comme en témoigne cet extrait d'entretien avec Karim, incarcéré pour la troisième fois à l'EPM « Agora » :

> « Y'a des surveillants je suis trop proche de les inviter chez moi. En fait les bons surveillants, quand la gradée elle est pas là, ils voient rien. Genre, ils ont les yeux fermés sur certaines choses. Quand la gradée, elle est là, ils ont obligés de jouer leurs rôles. Genre, toi t'es ma chef, je suis ton employé, je vais pas faire le con devant toi. Mais les autres là, ils se font traiter tous les jours. Ils se font traiter tous les jours parce qu'ils font pas… ils font trop de chichis… Tu vois, des fois, dans le frigo, il reste des trucs à manger… Un moment, tu manges en bas, y'en a pas beaucoup, mais y a des trucs à manger dans le frigo. Et les vieux surveillants là, ils veulent pas te donner ça. Ils te disent "non, y en a pas". Alors qu'y en a. »
> (Karim, détenu, EPM « Agora »)

On le voit dans cet extrait, le cœur de l'amertume des jeunes à l'égard de certains surveillants est la dépendance au système carcéral que ces derniers leur renvoient. Cela peut aller d'un surveillant qui refuse de prolonger, le soir, l'autorisation de télévision alors qu'un « *bon film* » termine 20 minutes plus tard, à un surveillant qui reste intransigeant sur l'heure de réintégration en cellule, en passant par des griefs moins directement ancrés dans les relations directes qu'entretiennent jeunes et surveillants, comme un mandat qui n'arrive pas, des coûts de communication téléphonique trop élevés, ou encore un problème dans la distribution des cantines. On peut l'illustrer par cette scène où un jeune, placé au sein de l'unité stricte pour avoir cassé une vitre au pôle socio (il estime, quant à lui, l'avoir simplement fissurée), s'est vu refusé ses cantines par la direction de l'EPM « Agora » :

> Quand le surveillant responsable des cantines s'approche de Jaro, particulièrement enjoué ce jour, il prend un air désolé en lui montrant la feuille de cantines barrée, avec l'inscription

suivante : « pas de cantine pour Jaro T. cette semaine ». Le jeune, à ce moment, « explose » : « *quoi ? comment ça ? Vous vous foutez de ma gueule ?* ». Pendant 15 minutes, le jeune s'énerve, insulte, et demande à voir la directrice de l'EPM. « *Dès que je me calme pour retourner en unité, on te dit vas y calme toi, moi je me calme putain, et ils trouvent quelque chose pour m'énerver* […] *C'est trop là c'est trop, c'est du foutage de gueule, ma mère elle se fatigue à envoyer des mandats, putain de merde, elle travaille pas pour ces connards de surveillants.* » En aparté, le surveillant de l'unité 4 nous dit : « *et voilà c'est pas eux* [la direction] *qui gèrent. Et nous on retrouve avec ça* ». Les surveillants essayent de le calmer : « *Allez Jaro va pas aggraver ta situation, viens en cellule* ». Jaro refuse, reste assis contre le mur à côté de la porte d'entrée. « *C'est pas normal, je rentrerai pas en cellule* ». Il ne rentrera en cellule qu'après l'intervention du premier surveillant, qui lui promet d'arranger cette affaire avec la directrice. (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Cependant, en raison de temps hors de cellule et, de ce fait, de temps d'interaction en face-à-face avec les surveillants plus importants qu'au sein des QM, les espaces de négociation et de controverses entre jeunes et surveillants y sont aussi plus importants. Si cela peut, certes, augmenter les occasions de litiges, voire de violence, cela permet aussi d'ouvrir des espaces de conflictualisation et de protestation favorables à l'apaisement d'une violence que l'on pourrait dire « aveugle », comme quand un jeune « *pète les plombs* » dans sa cellule :

« Des fois je me lève, j'ai fait un rêve chelou, j'ai pensé à ma mère et même des fois la juge et tout… je pleure, hey mais je pleure de rage hein, j'ai envie de tout casser…
— *Et là ça te fait du bien de descendre, de prendre le petit-déjeuner ?*
— Ha ouais, c'est trop important là, tu vois des gens et tout en plus. » (Jilal, détenu, EPM « Agora »)

C'est essentiellement dans les cas où les jeunes s'estiment lésés par l'AP que les relations entre détenus et surveillants sont susceptibles d'être les plus violentes, la gestion de l'ordre par le dialogue et la négociation pouvant parfois laisser place à l'usage de la force par les surveillants :

Pour une affaire de draps déchirés, retrouvés dans la cellule de Jilal qui assure cependant n'avoir fait que récupérer des draps qui ne lui appartiennent pas, ce dernier estime être accusé à tort par la première surveillante. Il est au bord des larmes quand il explique qu'elle l'aurait insulté de « petit merdeux » : « *d'où elle m'insulte ? On nous accuse pour tout ici, pour tout, c'est tout de notre faute, moi non elle me rend pas mon argent mais elle m'accuse pas c'est tout, je m'en fous de mon argent, je veux pas être accusé* ». Jilal refuse d'intégrer sa cellule : « *je veux voir personne nique sa mère moi c'est cette pute de gradé. Je veux voir la directrice, personne d'autre* ». Deux surveillants et l'éducatrice présente essayent de le calmer. Au bout de cinq minutes, deux autres surveillants rentrent. Le jeune s'énerve d'autant plus. Au bout de deux minutes supplémentaires, l'un des surveillants le prend par le bras pour le réintégrer. Le jeune se débat, chacun des surveillant prend une jambe ou un bras, le jeune crie, résiste. Ils le mettent à terre, sonnent l'alarme et le stabilisent. Arrivent une dizaine de surveillants : « *il se passe quoi là ?* ». Ils sont 16 surveillants au final. Dès la réintégration, le lieutenant dit : « *Ok, confinement tout le week-end* ». (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Dans les relations quotidiennes qu'ils entretiennent avec les surveillants, les jeunes mettent régulièrement en avant ce vécu de l'injustice. Ils estiment ainsi, régulièrement, que leur parole n'est jamais prise en compte, comme l'illustre cette discussion entre deux jeunes, Abdel et Abdou, et un premier surveillant, tandis que les deux jeunes attendaient leur tour pour passer en commission de discipline :

Abdou : « Y'a des trucs ils nous tombent dessus on s'y attend même pas… »

— Abdel : « Y'a un moment je vous jure on est à saturation… vas y fais un vis ma vie [émission de télévision où deux personnes échangent leur statut sur un temps donné] vous tenez même pas deux jours. »
— Michel : « Les surveillants ils vous respectent donc respectez les aussi. Et puis vous pouvez leur parler au lieu d'insulter… »
— Abdou : « A quoi ça sert de parler à quelqu'un qui a les oreilles bouchées monsieur ? » (Michel, premier surveillant ; Abdou et Abdel, détenus, EPM « Agora »)

Abdel, de la délinquance de rue à la critique de la vie carcérale

Au moment de notre première discussion, Abdel est incarcéré depuis huit mois pour le braquage d'un hôtel parisien. Il est alors considéré comme l'un des détenus les plus agités de l'EPM (en témoignent ses fréquents passages en commission de discipline). Tout en mettant en cause « *le milieu* » dans lequel il a grandi pour rendre compte du déclenchement de ses actes de délinquance, Abdel souhaite « *assumer [ses] conneries* », qui ont commencé par un vol de vélo à 13 ans, avant d'évoluer vers différents vols avec violence, des recels, etc. ; « *et 4 ans après, je suis là pour braquage. Pfff* ». La multiplication de ses délits correspond à l'arrêt de sa scolarité, après l'obtention d'un brevet des collèges et quelques mois passés dans un lycée général. Il explique alors être « *parti dans la rue* », bien que ses parents aient tout essayé, selon ses termes, pour le « *remettre dans le droit chemin* ». Expliquant qu'il souhaite, à sa sortie de prison, cesser ce qu'il nomme lui-même « *la criminalité* » (« *c'est trop dur, pour réussir là-dedans, faut être un professionnel, moi ça me casse les couilles* »), il envisage de « *retourner au lycée* » afin d'obtenir un baccalauréat professionnel et d'ouvrir, à terme, une entreprise de restauration rapide. S'il est considéré comme l'un des détenus les plus difficiles de l'EPM, il est cependant apprécié de certains membres du personnel de l'EPM qui loue ses capacités à « *échanger avec l'adulte. Il est chiant mais il a de la discussion, du répondant quoi* », expliquait, en riant, un premier surveillant de l'EPM à la sortie d'une commission de discipline. Remonté contre de nombreux aspects de l'organisation de l'EPM (en particulier le déroulement des commissions de discipline, cf. *infra*), il lui est arrivé, durant sa détention, de tenter de manifester ses mécontentements. Ce fut notamment le cas le jour où, pour protester contre la suppression d'un repas collectif par jour, Abdel a souhaité rédiger une pétition, tentative qui a finalement été annihilée par l'intervention de la directrice pénitentiaire qui lui a rappelé le caractère interdit de la démarche. Puis, tandis qu'il nous avait proposé de nous remettre une lettre dénonçant les injustices subies quotidiennement par les détenus à l'EPM, il a finalement, quelques jours plus tard, tenté de nous « vendre » sa lettre contre un paquet de cigarettes (ce que nous avons été contraint de refuser). Si ce revirement mettait au jour son scepticisme quant à une action militante en détention (« *de toute façon pour nous ça va rien changer votre livre, rien peut changer de toute façon* », nous avait-il répondu après avoir refusé de nous donner sa lettre « gratuitement »), elle traduisait également l'importance, pour comprendre l'expérience carcérale au quotidien, de saisir la nature des interdits qui pèsent sur les jeunes, et des frustrations qui les accompagnent.

1.2.3 Du donnant-donnant à la mise à l'épreuve de l'autorité et du pouvoir : les surveillants « testés » quotidiennement à l'EPM « Agora »

La régulation informelle de l'ordre carcéral par le principe du donnant-donnant nécessite, de la part des surveillants, de pouvoir construire et soutenir une autorité légitime auprès des jeunes détenus. La légitimité de cette autorité, ainsi que son pendant, à savoir sa mise à mal, répondent à différentes variables, en particulier le sexe. Ainsi certaines surveillantes expliquent rencontrer plus de difficultés avec certains mineurs que leurs collègues masculins :

« Je suis une femme, c'est pas pareil la relation qu'on peut avoir avec les détenus. Quoiqu'avec les jeunes, c'est encore différent qu'avec les majeurs. C'est plus difficile avec les mineurs qu'avec les majeurs. Les majeurs, ça se passe très bien, les mineurs…c'est pas pareil.

> Disons qu'y a des jeunes ici euh qui supportent déjà pas le fait d'avoir des ordres, qu'on…mais en plus quand ça vient d'une femme, c'est aussi difficile pour eux. Donc y en a certains ici, tu peux pas du tout leur parler quoi. Parce que t'es une femme et que tu sers à rien. Donc…mais bon ça tu retrouves ça aussi chez les majeurs, mais ça se ressent moins. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

De plus, la construction d'une autorité légitime est conditionnée par la maîtrise de différentes habiletés relationnelles, fruit d'un processus d'apprentissage qui fait défaut à certains surveillants, comme le souligne l'un des lieutenants de l'EPM « Agora » :

> « Y a trop d'agents qui pensent qu'avec un CRI [compte-rendu d'incident], on va tout régler. J'ai l'impression des fois qu'ils oublient un peu la com' quoi, de discuter. Y a un manque de dialogue… Après bon ils se font rentrer dedans, mais faut que le métier il rentre quoi. » (François, lieutenant, EPM « Agora »)

Cette insistance sur « *le métier* », terme ici utilisé pour renvoyer à la question de « *l'expérience* », nous plonge directement dans l'une des différences fondamentales entre les deux établissements étudiés.

Tout comme la PJJ et, dans une moindre mesure, l'UCSA, l'AP s'est en effet trouvée confrontée, dès l'ouverture de l'EPM « Agora », à d'importantes difficultés de recrutement. La majorité des surveillants fut recrutée dès la sortie de l'ENAP : les agents sont donc peu expérimentés et une partie d'entre eux est stagiaire en voie de titularisation. Cette réalité socioprofessionnelle engendre des difficultés dans la gestion quotidienne de la détention. La direction pénitentiaire s'inquiète notamment d'un éventuel déficit d'autorité :

> « Dans une équipe, on a besoin de jeunes, de moins jeunes, d'hommes, de femmes. Je pense que, dans l'idéal, il faudrait avoir justement une palette assez hétérogène. Nous, c'est vrai qu'on est plutôt dans l'hypothèse que des jeunes. J'entends pas en termes d'âge mais surtout dans la fonction… alors quand on a en plus les deux, c'est-à-dire à la fois des jeunes dans la fonction et jeunes tout court, ça peut en effet rendre plus difficile… je ne dis pas qu'on part avec une difficulté mais je pense que les agents ça peut leur rendre les choses beaucoup plus difficiles, notamment leurs capacités à asseoir leur autorité auprès de cette population. Parce que par la jeunesse de leur fonction ou leur jeunesse tout court, très rapidement les détenus vont les tester, essayer de les mettre en difficulté […] Et commencer dans un univers comme celui-ci avec le doute, c'est très très compliqué. Donc, oui en effet, on a un personnel qui, pour ces raisons-là, peut avoir des difficultés et connaît des difficultés dans l'exercice de ses missions. » (Alexandra, directrice adjointe, EPM « Agora »)

La volonté d'un certain nombre de surveillants de repartir de l'EPM « Agora » aussi vite qu'ils sont arrivés, combinée à la « *montée en charge* » de l'EPM (au sens d'une augmentation progressive du nombre de détenus), qui nécessite le recrutement de nouveaux surveillants, engendre par ailleurs un *turn-over* important qui impose à la hiérarchie pénitentiaire un imposant soutien, en termes de formation notamment, à ses agents :

> « Que les premiers surveillants interviennent, c'est une chose. Mais que l'officier et la direction interviennent régulièrement sur la détention, c'en est un autre, quoi. Donc oui, on a un haut niveau d'intervention au niveau de la détention, ça c'est certain. Et donc on est conscients des difficultés qu'ont les personnels. C'est vrai qu'on a beaucoup plus tendance à aller voir ce qu'il se passe, à être sur le terrain et à venir en soutien aux agents ne serait-ce que hors problèmes, hors difficultés pour leur donner des conseils sur la tenue de leur poste, sur les informations qu'ils doivent absolument absorber rapidement, etc. »
> (Alexandra, directrice adjointe, EPM « Agora »)

Cette jeunesse du personnel et son déficit d'expérience professionnelle n'échappent pas aux jeunes détenus. Ils cherchent régulièrement, dans le quotidien des unités, à « tester » les surveillants qui arrivent. « *J'ai plus d'expérience dans la pénitentiaire que grave de surveillants ici* », expliquait fièrement un détenu après une fouille (de cellule puis corporelle) où il n'avait pas cessé de jouer avec les missions du surveillant, en riant à pleine gorge :

> [Tandis que le jeune Samir se trouve au pôle scolaire, un jeune surveillant stagiaire, Jonathan, fouille sa cellule, à la recherche d'un CD gravé que le jeune lui a montré la veille. Il ne trouve rien pendant la fouille. Quand le jeune revient du pôle scolaire, le surveillant le prend en aparté pour la fouille corporelle, pendant de la fouille de cellule. Samir crie alors, en rigolant]
> — « Ha ha ha ha t'as le seum (trad : t'es dégoûté), t'as le seum, t'as le seum, ha ha ha… t'as fouillé t'as rien trouvé, la vie de ma mère t'as le seum. Allez, tu crois que je suis con, tu trouveras jamais rien, moi j'ai le téléphone moi… he ouais, et l'important c'est que j'appelle ma copine tous les soirs, et ça elle sait, elle. Ha ha ha regarde ta tête t'as le seum, t'es dégoûté surveillant. Vas-y cherche pas, ta prison je la connais mieux que toi ».
> [Le surveillant ne répond pas grand chose, si ce n'est un bref]
> — « Tu sais ma vie elle s'arrête pas là, et mon boulot c'est pas que de retrouver des trucs pendant une fouille ».
> [Une fois le jeune réintégré, le surveillant ajoute, en soupirant]
> — « C'est chiant, ils ont toujours un temps d'avance ». (Samir, détenu ; Jonathan, surveillant, EPM « Agora »)

Les jeunes peuvent alors, en certains cas, jouer du stigmate attaché à l'inexpérience du surveillant (immédiatement visible par le nombre de barrettes qui figurent sur son uniforme) pour s'adresser à lui, mettant alors en œuvre une définition traditionnelle, si ce n'est conservatrice de l'autorité, fondée sur l'expérience et l'ancienneté :

> Pendant un repas, tandis que le surveillant demandait à Junior de reposer la cuisse de poulet supplémentaire qu'il venait de se servir, celui-ci lui répondait, en riant : « *vas-y de quoi tu me parles avec ta barrette là ? T'es là depuis 3 mois, tu t'es fait viré du MacDo ou quoi ?* [Rire] *Moi je prends ce que je veux, wesh* ». (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Junior, de la critique de l'EPM à l'inéluctabilité de son destin

Incarcéré pour la troisième fois à l'EPM « Agora », Junior nous raconte, sourire aux lèvres, qu'il est l'un des détenus qui connaît le mieux l'établissement : « *J'ai été écrou 006… je peux tout te dire moi sur cette prison en carton* », expliquait-il tandis que nous envisagions un entretien avec lui. Comparant très souvent son expérience à l'EPM et celle qu'il a connu au sein du QM d'une maison d'arrêt, Junior se montre très critique du fonctionnement de l'EPM. « *Ils nous prennent trop pour des gamins ici, y'a trop de règles, on peut rien faire* ». Il met en avant une conception économiciste de la peine, fondée sur l'idée d'une « *note* » à payer, et estime n'avoir de comptes à rendre à personne, pas même à ses éducateurs, vis-à-vis desquels il se montre souvent très critique. Ainsi, l'une de ses préoccupations centrales, durant notre période d'observation, était d'obtenir son transfert pour un QM. Considéré par le personnel de l'EPM comme un « *manipulateur* », il explique, de son côté, avoir les yeux rivés vers l'extérieur : « *Moi je veux faire ma peine, c'est tout* (…). *Je sais que je vais ressortir majeur. J'ai pas besoin d'éducateur, hein. Là, j'ai fait des gros délits, j'ai du ferme, j'ai du mandat de dépôt. Et voilà, quoi. On va faire notre peine, on va ressortir, on va recommencer. Là, la détention, ça va juste nous aider à réfléchir comment ne pas se faire attraper* ». Incarcéré pour des faits de braquage, Junior explique avoir commencé sa carrière de délinquant par des « *petites conneries de cité* » : vols de motos, jets de pierre sur la police « *pendant les émeutes* ». « *Après, l'argent. On a commencé à grandir. Les plus grands que nous, ils ont commencés à nous faire montrer c'est quoi la valeur de*

l'argent. Et voilà, hein. » Expliquant qu'il sait « *très bien* » qu'il ne « *s'arrêtera pas* » en sortant de prison, il compare en ces termes sa filière délictuelle avec une filière scolaire classique, son discours laissant entrevoir l'idée d'une inéluctabilité de son destin : « *Peut-être que je vais avoir mon CAP mais au bout de compte, je n'aurai rien* (…). *Je ne veux pas dire que l'école ce n'est pas bien. C'est bien, mais bon… C'est l'argent d'abord. L'argent appelle l'argent, comme on dit.* »

Après leurs premières journées passées en détention, certains surveillants expliquent leur souffrance. En témoigne cette discussion avec un nouveau surveillant de l'EPM « Agora », qui travaille à l'AP depuis trois ans, et qui arrive à l'EPM après une expérience unique au sein d'un centre de détention, pour enrichir son métier « *d'un côté éducatif* », selon ses propres termes. Après avoir échangé avec lui quelques mots au début de sa première journée, nous le revoyons lorsqu'elle s'achève :

> « Pffff… c'est pas le même métier… [d'un air presque abattu] bon on reste dans la pénitentiaire mais c'est pas le même métier… C'est très difficile… On est toujours dans le rapport de force. Ça s'arrête pas.
> — *Il faut discuter, c'est ça ?*
> — Non c'est pas ça, moi c'est pour ça que je voulais venir, travailler avec les mineurs, pour avoir un côté éducatif, discussion, mais là ils sont tellement dans le rapport de force, ils te parlent mal, franchement t'as pas envie de parler avec des gars qui te parlent mal. C'est fatiguant. Alors que les adultes c'est différent. Y'a du respect quoi. » (Jean-Pierre, surveillant, EPM « Agora »)

Ces particularités du métier de surveillant en EPM expliquent en partie les difficultés de recrutement qu'a connu l'établissement. En partie seulement, car le facteur géographique occupe une place cruciale dans ces difficultés. L'EPM « Chartreuse » dispose ainsi de nombreux surveillants expérimentés, pour lesquels l'ouverture de l'EPM a constitué une occasion inédite de s'installer dans la région. En outre, l'EPM « Agora » souffre d'un problème de réputation qui stigmatise les difficultés rencontrées par le personnel pénitentiaire auprès d'une population pénale réputée plus « *difficile* » qu'ailleurs :

> « L'EPM n'attire pas, et surtout l'EPM celui-ci. A partir du moment où à l'ENAP, un établissement souffre par bouche à oreilles d'une réputation pas terrible… tout le monde alimente des rumeurs, des sensations parce qu'y a des stagiaires qui y sont passés, qui ont donné leurs avis, parce qu'y a des types, c'est leur famille qui y travaille, "tiens j'ai mon beau-frère qui est surveillant à tel endroit, j'ai mon oncle…", etc., tout le monde fabule un peu, et ici, ça souffre d'une mauvaise réputation et donc du coup… (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Cependant, outre la question de l'architecture (cf. *supra*), de nombreux surveillants font de la jeunesse du personnel pénitentiaire une variable essentielle pour rendre compte des difficultés éprouvées par les surveillants au sein de l'EPM :

> « Y'a un gars de la Guadeloupe il est venu en observation ici pendant une semaine, et même en Guadeloupe ils sont au courant de la réputation de « Agora ». Il me disait "je comprends pas comment vous faites, psychologiquement, avec des jeunes comme ça". Après bon est-ce que c'est les jeunes je sais pas, pour moi un jeune c'est un jeune, mais surtout y'a pas d'anciens ici, et faut pas croire pour apprendre le métier c'est les anciens, c'est pas… ils sont gentils à l'ENAP mais c'est pas là-bas que t'apprends.
> — *Ils t'apprennent quoi les anciens ?*
> — Le vice… le vice… y'a que ça de toute façon. Ils en ont vu d'autres hein. »
> (Jules, surveillant, EPM « Agora »)

2/ Vers une indistinction des rôles professionnels ?

La spécificité de l'EPM implique donc, pour les éducateurs, d'investir l'espace carcéral, fut-ce *a minima*, pour mener à bien leur travail éducatif. Bien que nous ayons souligné les importantes différences qui se manifestent entre l'EPM « Chartreuse » et l'EPM « Agora », eu égard, notamment, au fonctionnement différents des binômes dans les deux EPM, les éducateurs d'unité se doivent tous d'être présents, aux côtés des surveillants, à certains moments de la journée. Cette particularité de l'EPM fait naître la crainte, pour certains éducateurs, non seulement de voir leur identité institutionnelle diluée par cette pensée de la complémentarité entre l'AP et la PJJ, mais également de voir leur spécificité professionnelle menacée par la revendication de certains surveillants de faire œuvre d'éducation auprès des jeunes détenus. Pour mieux cerner cet aspect, il nous faut en premier lieu questionner la manière dont les surveillants, en considération de la structuration sociologique des équipes pénitentiaires au sein des deux EPM, envisagent la nature des relations quotidiennes qu'ils entretiennent avec les éducateurs. En second lieu, on s'interrogera sur les conceptions éducatives qui, tout en pouvant donner du sens à cet investissement éducatif du quotidien carcéral, peuvent être revendiquées, avec plus ou moins de légitimité, comme une part de l'activité quotidienne des surveillants. Ce questionnement à fondement écologique[218] sur les territoires professionnels des éducateurs et des surveillants permettra de mettre en relief la frontière floue entre compétences professionnelles et compétences personnelles.

2.1 Visions du partanariat

La manière dont les surveillants envisagent le caractère éducatif de leur mission et, en conséquence, les relations singulières qu'ils nouent quotidiennement avec les éducateurs, n'est pas univoque. Une première posture, que nous pouvons nommer *partenariale*, consiste à envisager son rôle comme comportant une part éducative et à promouvoir une coopération avec les éducateurs, dans une forme d'indistinction relative des rôles professionnels. Une seconde posture, que nous pouvons nommer *strictement pénitentiaire*, consiste à se placer de manière essentiellement critique face au travail des éducateurs, non seulement sur la forme mais également sur le fond, et à regretter que l'EPM ne soit pas une « *vraie prison* ». Les surveillants qui s'approchent le plus de la première posture expliquent trouver intéressant et enrichissant le travail en pluridisciplinarité que propose le projet EPM. Exercer en EPM offre en effet à certains surveillants la possibilité de développer un travail de proximité avec les jeunes, fondé sur l'idée d'un accompagnement qui permet, par la participation au collectif et à l'ambiance des unités, de leur inculquer des règles et des valeurs :

---

[218] Nous reprenons cette conception écologique du développement des professions à la pensée du développement professionnel inspirée par Andrew Abbott (1988).

« On participe au collectif, parce qu'on mange avec eux, donc aussi bien le surveillant comme l'éducateur, on n'a pas un rôle défini. Je sais pas si tu as vu tout à l'heure, mais j'ai distribué le repas, c'est pas écrit. C'est chacun fait avec l'ambiance. Les discussions, tout à l'heure c'est ma collègue qui a lancé la discussion, mais des fois c'est le surveillant qui lance la discussion, donc y'a pas que… Même en sport, en sport nous on y va. On accompagne, l'éducateur accompagne avec nous, mais on fait pas que du sécuritaire. On va jouer avec eux, on inculque des règles. Enfin dans certains domaines où on est plus expérimentés. Je pense qu'on a un rôle à donner… (Estelle, surveillante, EPM « Agora »)

Ce type de position, qui participe d'une forme de revalorisation du rôle traditionnel de surveillant, peut venir s'inscrire dans un parcours professionnel et personnel où l'ouverture à la « jeunesse en difficulté » et à la « misère sociale » vient se combiner à une certaine conception du métier de surveillant, comme le souligne Michel, surveillant au QA de l'EPM « Chartreuse », que nous avons rencontré la veille de son départ en retraite, transformant ainsi un dispositif d'entretien semi-directif en véritable tranche d'histoire orale :

« Je l'ai fait par choix parce que j'avais envie de changer et essayer de me refixer un objectif de… dans ma vie professionnelle. Je me lassais un petit peu de ce que j'avais choisi au départ et je voulais m'ouvrir un petit peu. Après je me suis aperçu que dans la vie courante y a énormément d'enfants en difficulté, de la misère sociale. Et moi, entre guillemets, en toute modestie, mes deux enfants s'en étaient relativement bien sortis. Je leurs ai donné l'éducation que je juge à peu près correcte. Donc je me suis focalisé un peu là-dessus et puis j'ai travaillé, j'ai approfondi les choses et j'ai fais du mieux que j'ai pu jusqu'à présent. Je dis pas que c'est une réussite totale, non, mais je pense que j'ai apporté et qu'en retour j'ai eu quelques petites… retours positifs. Sur V. [quartier mineur d'une maison d'arrêt] j'ai eu des gamins qui m'ont écrit par la suite. "Maintenant j'ai trouvé un boulot, j'ai continué mes études, je vous remercie, toute l'équipe, pour l'encadrement que vous m'avez donné, il me manquait ce que j'ai trouvé à V." » (Michel, surveillant, EPM « Chartreuse »)

En insistant sur l'importance de son expérience personnelle, et de l'éducation de ses enfants, ce surveillant souligne à quel point les tâches éducatives ne sauraient être réservées à une catégorie professionnelle à l'exclusion des autres. Cette posture d'indistinction des rôles professionnels pose, très directement, la question du « binôme » entre éducateurs et surveillants. Si ces deux professionnels, *a priori* attachés à des postures et à des missions si différentes, peuvent être amenés à travailler ensemble, c'est au nom d'une forme d'hybridation des rôles de chacun d'eux, et d'une relative dilution de ces rôles dans un rôle d'« adulte ». Une éducatrice de l'EPM « Chartreuse » fait ainsi usage de cette notion pour illustrer l'importance d'un « binôme » qui renvoie une cohérence collective au jeune détenu :

« J'ai toujours trouvé que le binôme fonctionnait bien. Après, c'est une question de personnalité aussi, à un moment donné, de compatibilité de personnalités. Ça, comme partout. Maintenant le principe du binôme je pense que c'est intéressant parce qu'il y a la symbolique carcérale qui est présente avec l'uniforme effectivement du surveillant, la détention des clefs, etc. Mais, à côté de ça, je pense que quand on aime travailler en lien l'un avec l'autre, à un moment donné, même pour les gamins, même si ils savent très bien que tout ce qui est sécurité, tout ce qui est ouverture de cellule c'est le surveillant qui va le faire ; il voit vraiment deux adultes. Surtout quand c'est deux équipes fixes. Enfin, moi je le perçois comme ça. Et je ne prends pas le collègue pour le porte-clefs, entre guillemets, ou l'aspect hyper-sécuritaire. Je pense qu'il y a des tâches que l'on peut se partager, même si on ne rendra pas compte à nos hiérarchies de la même façon. » (Carine, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

A la fois cause et conséquence de cette pensée du binôme, un professeur technique PJJ de l'EPM « Chartreuse » insiste sur le hiatus entre la représentation commune du métier de surveillant (qu'il image par l'usage du terme de « *matons* ») et sa découverte de surveillants « *humains* », voire « *éducateurs* », lors de son arrivée à l'EPM :

> « Les gens à l'extérieur disent "Oh, tu vas travailler avec des matons…". Et j'ai découvert ici des gens qui ont choisi de venir travailler ici avec les gosses. Qui sont sensationnels, qui sont humains. Qui sont même parfois… sans confondre les métiers… vachement éducateurs. À discuter avec les gamins à table et tout ça, les temps de bouffe. » (Michel, éducateur, professeur technique, EPM « Chartreuse »)

La proportion de surveillants qui se rapprochent le plus de cette posture éducative et partenariale est beaucoup plus grande à l'EPM « Chartreuse », où se développe une véritable pensée du binôme, qu'à l'EPM « Agora », où les quelques surveillants qui tendent vers cette posture se retrouvent, pour la grande majorité d'entre eux, au sein de l'unité arrivants de l'EPM. Nous l'avons déjà évoqué, cette unité, souvent considérée comme « *la seule où le binôme marche bien* », selon les mots du chef de détention, se trouve en effet, à l'EPM « Agora », sous le feu des projecteurs. La certification de l'adéquation de son fonctionnement aux RPE, qui est à la fois une conséquence et une cause de cette importance de l'unité arrivants, se combine à la phase cruciale de « l'accueil » des jeunes détenus, dans le cadre particulier de la prévention des risques suicidaires (cf. *supra*). La directrice pénitentiaire de l'établissement nous explique être particulièrement vigilante sur le choix des surveillants affectés au QA :

> « Sur l'unité arrivants, on a privilégié la stabilité, donc ce sont plutôt des gens qui sont là depuis longtemps. On n'y a mis que des titulaires qui avaient plutôt un bon feeling avec la population pénale, qui étaient à la fois capables de poser du cadre tout en ayant un bon dialogue (…) Parce que c'est quand même un passage qui est vraiment hyper important, c'est eux qui vont impulser la prise en charge (…) Mais ce n'est pas si évident que ça, l'unité arrivants. Ça demande d'abord d'avoir une bonne capacité de passage à l'écrit, parce qu'ils formulent beaucoup d'observations sur le CEL. Ils ont un rôle plus important que la moyenne en CPU, donc ils doivent faire une restitution des observations. Il y a tout un processus, tout un tas de procédures qu'il faut respecter à la lettre. » (Séverine, directrice AP, EPM « Agora »)

De plus, au sein de l'EPM « Agora », les surveillants les plus proches de cette posture éducative et partenariale soulignent l'importance de conserver la primauté de règles pénitentiaires strictes, qui encadrent le fonctionnement de l'EPM, en lui donnant des lignes organisationnelles directrices, dessinant une posture partenariale *sous condition pénitentiaire*. Il s'agit, en quelque sorte, d'assumer la part éducative de la mission de surveillance à l'EPM, dans une forme de partenariat avec la PJJ, mais seulement après s'être assuré de la conformité du fonctionnement de l'EPM à celui d' « *une prison* » (le terme de prison est d'ailleurs souvent utilisé pour couper court aux controverses quant à des manières alternatives d'organiser la détention). Ainsi, l'AP jouit en quelque sorte de la légitimité, auprès des jeunes détenus autant qu'auprès des autres administrations, d'être « *sur ses terres* », comme le soulignait un surveillant de l'EPM « Agora » quand nous lui demandions si la cogestion de la détention avec le personnel de la PJJ causait des difficultés au quotidien. Que ce soit en termes de différenciation des unités et de mise en place des emplois du temps, de sanctions ou de

transferts disciplinaires, c'est bien, de fait, la direction pénitentiaire qui décide des grandes lignes de l'organisation de la détention. Les surveillants, sur le terrain, peuvent donc toujours s'appuyer sur la légitimité de leur place au sein d'une enceinte qui est la leur :

> « De toute façon ici s'ils sont incarcérés c'est parce que, voilà, ils sont condamnés parce que le juge a décidé que… même s'ils sont là, même si y'a des éducateurs tous les jours, le maître des lieux c'est quand même la pénitentiaire. » (Estelle, surveillante, EPM « Agora »)

Ce partenariat sous condition pénitentiaire est une posture défendue également par la directrice pénitentiaire de l'EPM « Agora ». Tout en défendant ardemment l'idée de « *partenariat* » et l'abandon d'une posture pénitentiaire « *stricte* », elle tient tout de même à rappeler la primauté du caractère pénitentiaire de l'établissement :

> « Quand on a travaillé sur la préparation de l'ouverture, on s'est toujours dit que ce qu'il ne fallait pas perdre de vue, c'était que c'est avant tout un établissement pénitentiaire, même si pour beaucoup de professionnels, pour beaucoup d'institutionnels extérieurs, y compris les magistrats, il ne faut pas qu'il y ait d'ambiguïté sur le fait qu'on ne place pas en EPM mais qu'on incarcère en EPM. Parce que ça, je l'ai entendu X fois de la part des magistrats, et on a tôt fait, en fait, dans le sigle EPM, de dire "Établissement Pour Mineurs". C'est "Établissement *Pénitentiaire* pour Mineurs". Voilà. C'est toute l'importance. Avant tout, c'est bien une prison. » (Séverine, directrice AP, EPM « Agora »)

La seconde posture que nous avons dégagé, strictement pénitentiaire, se retrouve majoritairement présente parmi les agents de terrain de l'EPM « Agora ». Nombreux sont en effet les surveillants qui estiment que leur direction est trop laxiste, regrettant que le « *cadre* » ne soit pas plus rigide à l'EPM. L'expression du sentiment suivant, issu d'une discussion avec un jeune surveillant dont ce poste est le premier de sa carrière pénitentiaire, y est monnaie courante :

> « Notre directrice elle est beaucoup trop dans le social, je vais pas dire laxiste mais trop dans le social. Et pour moi du coup ça vient d'en haut, quand la directrice te dit, "ho j'ai vu ce jeune en entretien, il s'est mis à pleurer, quelle fragilité", enfin je veux dire "non", faut pas oublier que c'est des délinquants quoi, et qu'on est en prison. On est en prison. Et y'a des jeunes je te jure ils disent "moi je préfère l'EPM que le foyer"… nan mais t'imagines ? On est en prison… J'aurais bien aimé que tu voies la dernière fois, Ikram il voulait pas réintégrer, c'est l'exemple type de l'EPM « Agora », on était 5 autour de lui, à négocier, avec la 1ère [1ère surveillante] et ça a duré 15 minutes, alors que non bon je veux dire "il veut pas réintégrer bah tu le réintègres, point", y'a pas de négociation, c'est une prison quoi (…). Bon je dis pas qu'il faut pas de l'éducatif, mais il faut un juste milieu, ici on est beaucoup trop dans le social. » (Jules, surveillant, EPM « Agora »)

Ces discours appellent cependant deux remarques. La première est le hiatus entre ce discours de façade et le fait que les surveillants, lors des repas et des temps collectifs passés avec les jeunes, les considèrent autrement que comme des simples détenus, parlant avec eux en établissant une certaine proximité, souvent en retenue. La seconde est que chez certains surveillants, ce discours strictement pénitentiaire, que nous avons très largement rencontré au QM, s'accompagne de la revendication apparemment paradoxale d'être les vrais éducateurs de l'EPM « Agora » :

> « Ici les surveillants on fait souvent… bon je devrais pas dire ça mais on est souvent plus éducateurs que l'éducateur. Regarde là tu vois [signifie par un geste de la main l'absence d'éducateur dans le bureau], si y'a un jeune qui appelle bah c'est nous on va le voir, parler

avec lui, si y'en a un qui déborde, c'est nous on va remettre le cadre (…) Par contre quand je suis allé en foyer, là pour le stage de découverte, c'est là que j'ai découvert que j'étais surveillant. Et je… je sais pas pourquoi… non je saurais pas expliquer… mais voilà je l'ai ressenti… on est allé faire les courses avec les jeunes à Carrefour [rire] ha nan mais ça jamais je l'aurais imaginé [rire].
[Il explique ensuite qu'il envisage de présenter des concours d'éducateur. Nous lui demandons s'il n'y a pas une contradiction entre cette découverte, au foyer, qu'il était surveillant, et cette volonté de changer de casquette. Sa réponse est très instructive]
— Non… mais je serai éducateur différemment. Un éducateur ça pose le cadre [avec un geste sec de la main, de haut en bas], ça rappelle les limites ». (Bruno, surveillant, EPM « Agora »)

En retour, ces controverses sur le positionnement partenarial des surveillants engagent la question de l'investissement, par les éducateurs, du cadre carcéral. Ainsi, nombreux sont les éducateurs qui estiment qu'il fait partie de leur mission de participer, au moins *a minima*, à la régulation de l'ambiance des unités :

« Je n'ai jamais eu de conflits vis-à-vis d'un personnel de surveillance qui ne voulait pas me sortir un jeune ou… Parce qu'en même temps, je pense que j'accompagne aussi leur mission à eux d'une certaine façon. Sans décoller de mes prérogatives, mais je suis facilitante.
— *C'est-à-dire que toi aussi, tu as une mission sécuritaire ?*
— Ben, je… Ouais, pas de surveillance, mais d'observation. Et si je sens que ça va moins monter la tension, je ne vais pas attendre que ça pète pour dire : "maintenant c'est ta mission, c'est toi la sécurité. Il y a bagarre". Je veux dire, il y a aussi tout ce travail d'appréhension de l'ambiance, d'observation des tensions, etc. Je pense que c'est hyper complémentaire et ça marche quand on communique ensemble. Je pense qu'on vite… ça peut vite déraper si il n'y a pas communication effectivement. » (Carine, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Ce rôle entre cependant en tension avec l'idée, développée par de nombreux éducateurs, qu'en leur offrant l'opportunité de déléguer au service pénitentiaire le rôle de « gardiennage », de « flic » voire de « surveillant » qu'ils remplissent, de fait, dans les structures éducatives non pénitentiaires (foyers, centres éducatifs fermés, etc.), le travail à l'EPM leur permet d'être « *vraiment éducateurs* » :

« J'avais le choix entre l'EPM et le foyer et le foyer vraiment je voulais pas… J'en avais fait deux ans déjà… et me taper des nuits et faire du gardiennage ça n'allait pas. C'est pas ma conception de l'éducatif. Enfin moi me prendre la tête pour qu'un jeune me rende un portable qu'il a volé, bah nan ça va pas, ça m'intéresse pas. Pour moi l'éducatif c'est préparer un projet de sortie, les faire travailler sur l'acte aussi, sinon ils recommenceront, le problème c'est que quand t'es happé par la vie quotidienne bah tu fais du gardiennage. »
(Céline, éducatrice, EPM « Agora »)

« En foyer t'es surveillant, papa, maman, flic, éducateur [sourire]. Et ici, t'es éducateur »
(Morad, éducateur, EPM « Agora »)

Ainsi certains éducateurs expliquent-ils leur choix de venir travailler en EPM par les difficultés qu'ils ont rencontrées en foyer :

« Au bout d'un moment j'en pouvais plus quoi… j'arrivais plus à me sortir le boulot de la tête… dernier service, le gamin il fait : "Nique ta mère". Je fais : "Mais nique la tienne bâtard". Je vais voir le médecin elle me fait, "bon ben cette fois, soit tu te bourres de cachetons soit on va faire une longue pause", je fais, "on va faire une longue pause". J'en pouvais plus quoi donc… Tu vas au carton, tu t'en prends plein la gueule mais il faut

t'attendre au carton parce que les gamins font n'importe quoi…. Au bout d'un moment, de te prendre des coups, te faire claquer au mur (…) Moi, le foyer, j'accepte plus d'y retourner. » (Antoine, éducateur, EPM « Chartreuse »)

D'autres éducateurs, au contraire, estiment qu'ils perdent là une partie essentielle de leur travail auprès des jeunes, stigmatisant une action éducative qui, dénuée du « *côté encadrement* », « *se résume plus à du suivi* » :

« Ici c'est vrai qu'on a les surveillants qui partagent avec nous le côté encadrement des jeunes donc on va dire que la partie la plus difficile en hébergement, dans laquelle on s'investissait le plus, ou ce qui était le plus important, ici devient facultatif, puisque ce sont les surveillants qui font essentiellement l'encadrement, et donc bon… c'est pour ça je disais tout à l'heure que ça se résume plus à du suivi quoi, moi j'avais l'habitude de travailler vraiment dans l'approche avec les jeunes, dans le travail de lien, ici je pense que le contexte carcéral réduit ça, car les jeunes ils… je trouve qu'on construit plus quand même de lien en hébergement, on a plus un vrai rôle d'éducateur, de celui qui éduque quoi. » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Déplorée ou valorisée, cette caractéristique du travail éducatif en détention structure les relations que les éducateurs peuvent entretenir avec les surveillants. Certains d'entre eux envisagent même leur travail comme un moyen pour permettre le bon déroulement du travail éducatif :

« Nous, on est là pour mettre les éducateurs sur des bonnes bases, hein pour qu'ils se sentent sécurisés, qu'ils puissent faire leur boulot tranquillement. » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

2.2 De l'investissement de dispositifs d'extériorisation à l'EPM « Agora » à la pensée du binôme de l'EPM « Chartreuse »

C'est au sein de l'EPM « Agora » que les éducateurs manifestent le plus de volonté à investir différents dispositifs d'extériorisation pour construire et soutenir l'indépendance de leur professionnalité vis-à-vis de l'AP. L'un de ces dispositifs est la manière dont les éducateurs tracent les informations qu'ils recueillent sur les jeunes détenus. Ainsi, tandis que, comme nous l'avons détaillé précédemment, les surveillants de l'EPM ont investi le CEL ; les éducateurs, quant à eux, tiennent à ne noter d'informations sur les jeunes que dans leurs propres cahiers, dont l'accès est défendu au personnel pénitentiaire. De ce point de vue, cependant, la différence de pratiques entre unités de vie (au point que l'une des unités n'utilise pas ces cahiers, préférant, selon l'un de ses éducateurs, « la circulation orale des informations ») illustre la faible formalisation des pratiques au sein du service éducatif de l'EPM « Agora ». Malgré ces différences de pratiques, le moteur semble cependant le même : la volonté de préserver un climat de confiance, pour protéger le jeune et, simultanément, se protéger (professionnellement) d'un usage « *pervers* », par les surveillants, des informations personnelles que les éducateurs notent sur les jeunes (sur leur histoire et leur situation familiale, leurs soucis personnels, etc.). L'enjeu est notamment de protéger les jeunes d'une propagation éventuelle de l'information aux autres détenus. Ainsi les éducateurs gardent-ils comme un souvenir traumatique commun le jour où un surveillant a divulgué à des détenus le

fait que l'un de leur co-détenu était emprisonné pour viol, motif d'incarcération stigmatisé et, potentiellement, violemment réprimandé par les jeunes détenus. Si les motifs d'incarcération peuvent être connus par les surveillants sans passer par les éducateurs, l'un d'entre eux s'interroge cependant : « *t'imagines si il divulgue autre chose qu'il peut savoir sur un jeune ?* ». Ainsi, la méfiance semble souvent de mise, de la part des éducateurs, qui expliquent ne dire toujours les choses qu'à demi-mots à leurs « collègues » pénitentiaires.

Lors de la « réunion binôme » d'une unité de vie, l'échange qui suit entre un surveillant et un éducateur révèle bien ces problèmes de « *méfiance* » des éducateurs vis-à-vis de certains surveillants, qui se heurtent à ce que les surveillants peuvent présenter comme une nécessité de savoir, pour mieux intervenir :

> Julia : « C'est important pour nous de savoir des choses, parfois des petits détails, que ça soit un divorce, ou une tristesse, un mal-être… »
> — Virginie : « Ouais mais ces détails là je les donnerai pas à certains de tes collègues qui peuvent après en jouer dans un rapport de force duel, en cellule, avec certains mineurs… Après je mets pas tout le monde dans le même sac mais c'est trop important (…) Dieu merci ça concerne pas tout le monde, mais les 2-3 concernés bah ça fait tache, et du coup on est forcément méfiant. » (Julia, surveillante ; Virginie, éducatrice, EPM « Agora »)

Cependant, certains éducateurs estiment également que leurs collègues en « *font trop* » et cherchent à justifier les vertus d'un partage raisonné de l'information. C'est notamment le cas de Adil, éducateur contractuel depuis septembre 2009 à l'EPM, après plusieurs années passées en foyer de la PJJ :

> « Y'a des surveillants qui vont dire "oui ce jeune de toute façon c'est un bon à rien, il est comme ci comme ça", bah des fois grâce aux éléments que j'ai, j'essaye de leur expliquer la raison pour laquelle il est comme ça, "ce jeune là il a une situation de famille qui est difficile", alors je suis pas obligé de donner des détails, mais voilà c'est des infos que je partage avec eux sans être dans le détail précis de dire qui quoi, mais ouais j'échange quand même pas mal, ne serait-ce que pour donner une idée… » (Adil, éducateur PJJ, EPM « Agora »)

Si certains surveillants, à propos de situations précises, regrettent de ne pas avoir accès à des informations qui leur permettraient peut-être de « mieux agir », d'autres raillent cette attitude de la PJJ qui ne les gêne pas tant, selon leurs dires, pour leur activité quotidienne, mais pour l'image du surveillant délateur qu'elle véhicule. En témoigne cette discussion que nous avons eue avec un surveillant, à propos des « *cahiers de jeunes* » de la PJJ, rangés, dans quelques unités du moins, dans des tiroirs fermés à clefs des bureaux au sein des unités de vie :

> « Nan mais leur cahier c'est bon, je vais les voir quand je veux. Y'a qu'aux arrivants je crois qu'ils ferment les tiroirs à clef. De toute façon honnêtement on s'en fout, on n'a pas besoin de ça pour travailler hein… et puis y'a les CPU… nan le plus regrettable c'est qu'on nous prenne pour… on est des professionnels quoi ! » (Sylvain, surveillant, EPM « Agora »)

Cette question de l'image sociale respective des deux groupes professionnels est en effet essentielle pour analyser les relations qu'ils entretiennent au quotidien. En particulier, la non-possession du trousseau de clef signe la reconnaissance fondamentale de l'extériorité des éducateurs. Ainsi, une éducatrice qui s'indignait, en critiquant la « *confusion des rôles* » que cela engendrait, qu'un lieutenant ait pu mener un entretien avec un jeune pour lui demander d'écrire un courrier à la directrice afin de lui signifier quel projet il souhaitait mettre en place,

en vue de sa sortie, enchainait de suite par cette question des clefs : « *je ne possède pas les clefs moi ! T'imagines, si je me mettais à ouvrir et à fermer des portes ? Nan mais on a des choses qui se recoupent mais on a quand même chacun nos missions quoi. Préparer un projet de sortie, c'est nous !* ». Pour accomplir leur travail au quotidien, les éducateurs, de fait, dépendent plus des surveillants que ces derniers ne dépendent des premiers. Il est ainsi régulièrement arrivé que pour voir les jeunes du rez-de-chaussée de l'unité 4 de l'EPM « Agora », qui fut un temps une unité plus isolée que les autres en raison de la présence d'un régime strict à son premier étage[219], les éducateurs durent attendre l'arrivée d'un surveillant : « *c'est sûr, pour ça, ils ont même un petit pouvoir sur nous* ». Certains surveillants expliquent même, en souriant, qu'ils n'ont pas besoin des éducateurs pour effectuer leur travail au quotidien : « *tu mets deux surveillants à la place du binôme, ça tourne, hein* [sourire] ». En témoigne ce bref échange avec un surveillant, posté au sein de la nouvelle unité stricte (qui a déménagé de l'unité 4 à l'unité 6, qui devait être, à l'ouverture de l'EPM « Agora », réservée aux jeunes filles détenues) :

> « *Et y'a pas d'éducateurs là ?*
> — Bah non, tu vois, y'a même qu'un seul bureau… mais c'est pas plus mal [sourire]. Ça fait moins de mouvement… t'es tranquille [sourire] » (David, surveillant AP, EPM « Agora »)

L'une des critiques qui revient le plus souvent, de la part des surveillants, à l'encontre des éducateurs (du moins de certains éducateurs, car ils reconnaissent toujours le « professionnalisme » de certains d'eux), est leur absence de l'unité de vie pendant une large partie de la journée, si ce n'est lors des repas, et de certaines scènes quotidiennes, notamment certaines activités et les mouvements des détenus à l'EPM « Agora » :

> « Ha les éducateurs (en levant les bras l'air de dire "tranquille"). Faut parler aux éducateurs stagiaires, eux ils ont plus un regard neuf on va dire. C'est pas comme les anciens, eux ils sont installés dans le truc, mais les plus jeunes ils te le disent "ho c'est le bon plan éducateur ici" (sourire). Après bon on fait pas le même boulot mais bon… regarde on les voit pas de la journée ». (Jonathan, surveillant, EPM « Agora »)

Au contraire, au sein de l'EPM « Chartreuse », les éducateurs participent aux mouvements de détenus. De plus – et ces différences de détail sont en réalité d'une importance cruciale pour ce qu'ils disent du positionnement spécifique des équipes d'éducateurs vis-à-vis du quotidien carcéral dans les deux EPM – les éducateurs, au sein de l'EPM « Agora », ne participent pas au lever et au coucher des jeunes détenus. S'ils participent, le matin notamment, à l'organisation du petit-déjeuner, il ne semble pas *pensable*, pour eux, d'accompagner les surveillants lors de l'ouverture des portes à l'occasion du réveil des détenus. Au sein de l'EPM « Chartreuse », en revanche, cette éducatrice souligne l'idée que le surveillant et l'éducateur d'une unité sont « toujours ensemble », du « lever au coucher ». Si elle insiste sur l'idée que ces deux professionnels ne font « *pas les mêmes choses* », elle ajoute également qu'il n'y a pas de « *répartition des tâches* ». Le paradoxe entre ces deux assertions souligne, en lui-même, cette importance de l'hybridation des tâches, entre éducateurs et surveillants, caractéristique de la construction des binômes au sein de l'EPM « Chartreuse » :

---

[219] Voir supra le chapitre « Affecter/Différencier ».

> « On est toujours ensemble. On participe à tout ensemble. Du lever au coucher quoi. Je pense que c'est très important d'accompagner le surveillant lors du lever ou du coucher dans la cellule de jeune. Y a pas lui il est surveillant et il est là pour ouvrir et fermer les portes. Un bonjour le matin c'est nécessaire. Bonjour, tu te le réveilles et on est à deux. Et bien montrer qu'on est deux personnes, un en uniforme, une en… je cherche mes mots… en civil, et pour autant on va dans le même sens donc… » (Fatima, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Aussi, à l'EPM « Chartreuse », les unités de détention sont investies, par les éducateurs, comme des espaces proprement éducatifs. Cependant, il est important de souligner que cet investissement ne produit pas une osmose naturelle entre des partenaires professionnels qui se trouveraient, à chaque décision, sur la même longueur d'onde. Au contraire, la contruction d'un binôme se réalise dans la série des interactions entre éducateurs et surveillants d'une même unité. Faite d'une succession de controverses et de mises en accord sur des problèmes pratiques, cette suite d'interactions produit un « ordre » qui, s'il connaît des formes de stabilisation temporaire, est ouvert, en permanence, à une nouvelle négociation[220]. Ainsi, l'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Chartreuse » explique que la collaboration entre éducateur et surveillant se noue, en permanence, à la frontière de territoires professionnels qui, s'ils peuvent se chevaucher, ne sauraient pour autant se confondre. Il évoque alors sa vision d'un « *bon binôme* », capable de développer une « *sensibilité au territoire de l'autre* », mais insiste, dans le même temps, sur l'importance, pour les éducateurs PJJ, de défendre leur « *espace* » :

> « Il y a deux types de mauvais binômes. C'est d'abord le binôme où y en a un qui se met, dans le cadre d'une soumission pour ne pas… ou qui est beaucoup… qui devient très tolérant vis-à-vis de l'autre parce qu'il ne veut pas d'histoire. Et que finalement, comme ça, on n'aura pas d'ennuis. (…) Et le deuxième type, à mon avis, c'est celui qui effectivement est toujours, qui n'a aucune capacité à échanger et à réfléchir sur lui-même et à entendre l'autre. Et à ce moment là, on est dans le conflit. Le binôme conflictuel c'est un binôme où chacun cherche à avoir sa place et à ne même pas s'occuper de la place de l'autre. Alors que finalement, un bon binôme c'est aussi celui qui a une sensibilité au territoire de l'autre, une sensibilité.
> — *Sur le premier des mauvais binômes, donc celui où finalement l'un des deux s'effacerait, ça peut jouer dans les deux sens concrètement ? Ou dans ces cas là, c'est toujours l'éduc' qui s'efface ?*
> — Bon, à 80%, ça va être l'éduc' qui va s'effacer, moi je le vois comme ça. Souvent on est obligé de leur dire mais "défendez votre espace !" » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

De plus, certains éléments « extérieurs » peuvent venir mettre en cause la cohérence du binôme. En particulier, il peut arriver qu'une décision hiérarchique vienne mettre en cause une décision prise au niveau de l'unité de vie. Un conflit de légitimité s'instaure alors. Dans le cas suivant, tandis que le directeur de l'EPM « Chartreuse » était intervenu à l'encontre d'une décision du binôme qui avait, selon lui, « *fait une connerie* », l'éducateur insistait, de son côté, sur l'importance de maintenir la cohérence décisionnelle des professionnels de l'unité, support de la légitimé de leur autorité auprès des jeunes :

> « Tu es en unité, tu es face à un jeune, tu dis "Toi, tu as fait ça ? Tu manges en cellule !" Il y a une cohérence. On sait pourquoi on le dit, la décision est prise. Bonne ou mauvaise, elle est

[220] Sur cette dimension de « l'ordre négocié » entre différents professionnels, voir Strauss (1992).

> prise, il faut qu'elle soit tenue. Sinon c'est un flop, c'est la balle dans le pied, quoi. Sur ce, le directeur pénitentiaire arrive, il va voir le jeune, il lui dit "Bon, si tu ramasses trois papiers dans la cour, tu peux manger en bas." Le jeune "Ben je vais ramasser les quatre papiers. Et je mange en bas." Et puis je mate l'éduc, "Ah ah ah. Je mange en bas. Tu avais dit quoi, tout à l'heure ? Que je mangerai en haut ?" Bon, nous, ça, ça nous met hors de nous. Ça nous flingue la journée, ça nous flingue tout. Et on peut rien dire, hein. » (Gérard, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Au contraire, à l'EPM « Agora », nombre d'éducateurs optent pour une stratégie professionnelle différente. Plutôt que d'investir le quotidien carcéral pour en faire émerger des espaces éducatifs, une majorité d'entre eux décide de se mettre en retrait de ce quotidien afin de préserver son identité professionnelle d'une possible assimilation avec l'AP. De fait, nombre d'éducateurs travaillant au sein de l'EPM « Agora » passent de longs moments de leurs journées de travail dans le bureau qui leur est réservé au sein du pôle administratif. Composé de six ordinateurs, de plusieurs casiers de rangement et d'une table vide, parsemée de différents documents d'informations relatifs à la politique de la PJJ dans son ensemble, ce bureau est un lieu où les éducateurs se retrouvent pour « *s'aérer l'esprit* » hors de la détention, selon un éducateur que nous accompagnions « *là-haut* » après la fin d'un repas du midi, mais également pour discuter entre eux et débattre des situations dont ils ont la charge, rédiger des rapports et téléphoner aux personnages-clefs de la prise en charge des mineurs à l'extérieur. Parmi les éducateurs, nombreux sont ceux qui stigmatisent cependant certains de leurs collègues qui y passent plus de temps qu'ils n'en auraient besoin :

> « Tous les jours, t'as les activités et puis t'as l'éducatif[221]. Enfin faut être honnête aussi j'ai des collègues ils se posent à l'administratif et ils restent 2 heures pour écrire une page de rapport. Donc bon… » (Virginie, éducatrice, EPM « Agora »)

Les éducateurs ont cependant besoin de se rendre régulièrement dans le bureau du pôle administratif, pour des raisons tout à fait pratiques. En effet, hormis deux unités qui ont gardé une connexion téléphonique avec l'extérieur, pour des raisons que personne ne réussit à expliquer, pas même le directeur PJJ de l'EPM « Agora » (« *au départ les téléphones étaient connectés avec l'extérieur, et au vu des factures de téléphone, la connexion a été supprimée* »), les téléphones au sein des unités ne sont connectées qu'au réseau interne de l'EPM « Agora ». Quand le directeur PJJ évoque la question, cependant, nous retrouvons l'enjeu de la construction d'un espace d'autonomie professionnelle fondé sur le « *devoir de réserve* » :

> « Je pense qu'il y a un espace de confidentialité qu'il faut pouvoir préserver. Moi ça ne me gène absolument pas qu'il y ait des lignes extérieures dans les unités, après c'est, encore une fois je ne gère pas l'établissement donc ce n'est pas de ma responsabilité, euh… même si il y avait des lignes extérieures, j'aurais souhaité qu'ils gardent la possibilité de venir ici. Il faut un espace de confidentialité qui soit au moins préservé. Très clairement. Et ça je ne reviendrai pas dessus. Maintenant la difficulté c'est qu'au niveau du service les éducateurs sont peut être trop isolés, se trouvent confrontés à cette histoire de niveau d'informations à partager ou pas, et peut-être le plus simple pour eux c'est de ne pas partager comme ça on ne risque pas de se tromper. » (Hervé, directeur SEEPM, EPM « Agora »)

[221] Il est très intéressant de noter que l'éducatrice distingue « activités » et « l'éducatif ».

2.3 L'investissement éducatif de la sanction ?

La pratique de la sanction est un analyseur particulièrement pertinent des relations qu'entretiennent les surveillants et les éducateurs à l'EPM. En effet, si les éducateurs dépendent, dans la mise en œuvre quotidienne de leur action éducative, du système de sanction propre à l'EPM (qui combine des sanctions disciplinaires adaptées aux mineurs et un ensemble de sanctions infradisciplinaires), ils peuvent également revendiquer en transformer le contenu, en s'investissant dans la mise en place d'un encadrement des jeunes détenus qui soit, à proprement parler, *éducatif*. Nous retrouvons donc, sous l'aspect singulier de la sanction, l'ambivalence du rapport éducatif au cadre carcéral. Le thème de la sanction nous permet alors d'éclairer, dans un même mouvement, la torsion pénitentiaire de l'activité des éducateurs de la PJJ et les tentatives, ou pas, de mise en sens éducatif de la détention. Il convient cependant, pour prendre la pleine mesure de ce double enjeu, de considérer le continuum de sanctions qui s'applique à l'EPM, de la pratique des transferts disciplinaires aux mesures quotidiennes infradisciplinaires dites *éducatives* ou de *bon ordre*, en passant par le placement des mineurs, régi par le droit pénitentiaire, au sein du quartier disciplinaire de l'EPM.

2.3.1 Commissions de discipline et transfert : une prérogative pénitentiaire

Les commissions de disciplines incarnent la suprématie pénitentiaire en matière de sanction et de régulation des troubles internes. Leur ethnographie révèle un effort pour donner à la punition (aussi brutale soit elle, comme une mise au quartier disciplinaire, accessible au plus de 16 ans) une coloration éducative. Les membres de la commission, régulièrement dénoncés comme « laxistes » et « trop dans le social » par les surveillants, tentent à chaque d'expliquer, de donner un sens à la sanction.

> [La commission de discipline est composée de la directrice adjointe, et de deux assesseurs : le surveillant affecté au quartier disciplinaire, et le chef de détention. Avant la commission de discipline, je discute avec les deux avocates. Je leur demande si les antécédents pèsent sur les jugements prononcés. Assurément me répondent-elle. L'une d'elle m'explique qu'elle apprécie défendre des jeunes qu'elle connaît déjà depuis l'extérieur. Cela lui permet de mieux nourrir sa défense. Je leur demande enfin si leur plaidoirie a un impact, ou pas. Là, les avis divergent. L'une d'entre elle me dit que dans cet établissement-ci, cela n'a aucun impact, mais que dans d'autres, cela peut en avoir, l'autre me dit l'inverse.
> Dans le couloir, nous discutons avec un surveillant]
> — Avocate : « Je les trouve très bien, compréhensifs, durant la commission ; mais c'est vrai que quand les sentences tombent, je suis toujours surprise. Elles sont lourdes ».
> — Surveillant : « Vous trouvez qu'elles sont lourdes ? Et bien moi je trouve qu'elles sont franchement clémentes. Comme quoi on a pas du tout le même point de vue ». (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Nous discutons avec deux avocates qui ont à gérer deux affaires de bagarres entre 2 jeunes. L'une est chargée du dossier d'un jeune, sa consœur de l'autre, faute de quoi il y aurait « conflit d'intérêt ». Le document à disposition des avocates est très maigre : un rapport d'incident avec description circonstanciée des faits, les déclarations du détenu mis en cause, celles des témoins

éventuels (mais « *il n'y a jamais de témoin en maison d'arrêt, c'est la loi du silence, ils ont peur des représailles* » [l'avocate se trompera toujours en disant « maison d'arrêt » et non pas « EPM »), les antécédents disciplinaires dans l'établissement (éventuellement durant d'autres détentions) et la situation pénale. D'emblée, l'une des avocates explicite la représentation de son rôle en commission de discipline : elle ne consiste pas, explique t-elle, à défendre son client, mais à lui rappeler le règlement de l'établissement :

> « Ce qui m'intéresse le plus, c'est l'état d'esprit du gamin. Pourquoi il a fait ça ? Lui faire comprendre qu'il y a des règles. Est-ce qu'il a évolué ? Quel était son état d'esprit au moment des faits, mais aussi après (…) L'avocate assume complètement son rôle d'éducateur. Pour elle, pas question d'essayer de chercher s'il y a des problèmes procéduraux dans la procédure disciplinaire : « un relaxe pour vice de procédure c'est pas éducatif pour eux. C'est difficile de faire comprendre que la relaxe est due à un vice de procédure.
> — *C'est déjà arrivé ?*
> — Ici jamais ; de toute façon le rôle de la défense est shunté. Ce qui compte, c'est de rappeler aux jeunes qu'il y a un règlement. Et puis de toute façon, on n'apprend pas à un singe à faire la grimace. On a surtout un rôle de conseil par rapport au comportement à avoir en maison d'arrêt [lapsus pour : EPM]. C'est nous qui expliquons, ils vont peut-être plus écouter que si c'est un surveillant ». (Avocate intervenant en commission de discipline à l'EPM « Chartreuse »)

Les commissions de discipline sont ainsi traversées, tout à la fois, par un effort pour respecter de la procédure juridique ; un ton tantôt moralisateur, accusateur, bienveillant, ou « éducatif » envers le jeune afin de « lui faire passer des messages » ; le prononcé de peines parfois brutales (le quartier disciplinaire) dont on peine, précisément, à percevoir la caractère éducatif sauf à croire aux vertus de l'introspection solitaire et aux vertus sur l'âme de la punition nue ; le côté loufoque de certains faits reprochés, un humour parfois teinté de défiance de la part des jeunes ; l'humour blasé des professionnels qui peinent parfois à prendre au sérieux les « bêtises de gamins » qui sont reprochés au détenus ; et des moments de résistance où les jeunes tentent de faire valoir leur point de vue, et dénoncent l'injustice dont ils se disent l'objet. Les échanges entre les membres de la commission et les jeunes sont également une occasion pour les membres de la commission de faire savoir au jeune qu'ils ont un œil et une oreille qui traîne en détention, et qu'ils en savent toujours plus que ce que les jeunes croient. Nous reproduisons ici plusieurs scènes de manière brute, afin de donner à voir la diversité des situations

Hammouche

— Directrice : « Monsieur Hammouche, nous sommes ici pour des faits qui ont eu lieu le 3 octobre. Il vous est reproché d'avoir perturbé le cours, d'avoir menacé un surveillant en lui disant "t'es un fou toi, on se retrouvera dehors" ».
— Avocate : « Il y a un problème, c'est que normalement, il y a le compte-rendu de l'enseignante, mais je ne l'ai pas ».
— Directrice : « Je ne l'ai pas non plus. Y a t-il eu un CRP égaré ? [vérification par téléphone] Non. Pièce jointe non jointe. Qu'est-ce que vous avez à nous dire sur ce qui s'est passé ?
— Hammouche : « la prof, elle parle de ma mère. Elle a pas à parler de ma mère, elle est pas là pour parler de ma mère ».
— Directrice : « Oui, mais enfin, nous sommes responsables de vous, nous faisons l'intermédiaire entre vous et vos parents ».
— Hammouche : « Le surveillant, il m'a tiré l'épaule, il a pas à faire ça ».

— Directrice : « Ne vous faites pas plus bête que vous ne l'êtes. Nous sommes là pour calmer les choses, pas pour les envenimer. Maître ? »
— Avocate : « Sur les faits, je n'ai pas grand-chose à dire. L'infraction est constituée, je ne peux pas vous demander la relaxe. Mais je pense qu'il faut trouver la peine la plus appropriée. Ce qui est embêtant, c'est qu'on a quand même un bon rapport de l'éducateur. Et quand on regarde ses antécédents, une peine disciplinaire n'est pas appropriée. Je pense que Mr O. commence à se lasser de la détention ».
— Directrice : « C'est vrai que dans l'ensemble, vous êtes dans une dynamique positive ».
— Hammouche : « J'aime pas ici ».
— Chef de détention : « Tu n'aimes *plus* ici. Ecoute, on n'est pas là pour t'enfoncer, mais tu ne peux pas rester dans l'impunité ».
— Directrice : « avec les RPS, vous sortez normalement le 4 janvier… »
— Chef de détention : « Tes RPS, il faut que tu les touches. Le responsable des enseignements ne sera pas d'accord pour t'accorder tes RPS si tu continues comme ça… ».

[*Verdict* : 3 jours de quartier disciplinaire avec sursis (valable 3 mois), soit une période qui couvre la fin de la détention de Hammouche]. (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Prodi

— Directrice : « Monsieur Prodi, vous êtes ici pour 3 procédures. La première remonte au 11 novembre. A la sortie du parloir, une fouille à corps à été faite sur vous, à l'issue de laquelle ont été retrouvés du tabac, des feuilles, des allumettes et un grattoir. Vous dites que tout ceci ne venait pas du parloir, mais alors ça venait d'où ? »
— Prodi : « Ils viennent pas du parloir ce jour-là. Je l'avais avec moi, mais il est pas rentré ce jour-là le tabac. Je vous jure c'est vrai ».
— Directrice : « Oui, enfin, j'avais eu une remontée de la détention, je savais que vous deviez recevoir du tabac ce jour-là ».
— Chef de détention : « Tu cherches à avoir des cigarettes. Mais est-ce que tes parents sont conscients que l'on peut suspendre tes droits de parloir ? »
— Directrice : Vos parents viennent au parloir, ils vous ramènent du tabac, mais en même temps vous avez peur de prendre une claque par votre père, vous me l'avez dit, s'il sait que vous vous êtes faits attrapés avec du tabac. La logique est compliquée ».
— Prodi : « Oui, mais c'est ma sœur qui m'avait donné du tabac »
— Chef de détention : « donc toi tu vas prendre une claque, mais ta sœur aussi elle va prendre une claque. »
— Prodi : « Oui, mais moi, ça sera devant tout le monde [au parloir] ».
— Chef de détention : « C'est assez égoïste ce que tu fais. Tu punis ta sœur, tes parents et toi.
— Prodi « Maintenant, pour les autres affaires, je reconnais tout ».
[rire général. Depuis le début, les mimiques de Prodi font rire, gentiment. Prodi est plein de charme clownesque, et il sait en jouer]
— Directrice (*riant)* : « Oui, enfin si vous le voulez bien, on va revenir un peu sur les faits… Le 12 novembre, c'est-à-dire le lendemain, il vous est reproché d'avoir effectué un cassage de vitre, et d'avoir sectionner un câble pour effectuer un branchement de télé ».
— Chef de détention : « Tu sais, en faisant ça, tu peux mettre le feu, j'ai dix ans de pénitentiaire, tu risque ta vie en faisant ça. Tu risques ta vie, et tu risques le pénal car tu mets aussi la vie des autres en danger ».
— Directrice : « Oui, en plus, ça fait un risque de punition collective, et donc ça peut créer des tensions au petit-déjeuner. Et si le feu se déclenche, je prie pour que vous puissiez sortir… ! Maître ? »
— Avocate : « Prodi a le mérite de reconnaître les faits. Il le fait toujours. Et je peux vous assurer que la fenêtre, il ne l'a pas cassé volontairement. »
— Directrice : « Vous savez Prodi, depuis la semaine dernière, en matière de dégradation, nous pourrons faire des rapports au TGI de la République, on pourra déférer les jeunes

devant le procureur, et le juge des enfants pourra rallonger les peines. Est-ce que vous avez bien conscience qu'on est monté d'un niveau, là, par rapport aux dégradations ? » (…) Enfin, pour la dernière affaire, il vous est reproché d'avoir donné des coups de poings et pied à un jeune. Je suis moi-même passé en unité juste après l'incident. Vous avez déclaré : "l'histoire entre nous est maintenant terminée, on a fait une médiation, maintenant c'est terminé". Qu'avez-vous à nous dire sur cette histoire ? »
— Prodi : « Je faisais un yoyo, et il a bloqué mon shampoing, il a pissé dedans ».
— Directrice : « Je vous rappelle que les yoyos sont interdits. Il y en a dans toutes les prisons de France et de Navarre, mais ce n'est pas pour cela que ce n'est pas interdit. C'est comme le cannabis, énormément de gens en fument, mais ça n'est pas pour cela que c'est interdit. Vous auriez dû en parler au binôme plutôt que de vous battre ».
— Avocate : « Je crois qu'ils se sont défiés. Au petit déjeuner, ils se sont défiés, et là, ils ne pouvaient plus revenir en arrière ».
— Prodi : « Si c'était pas moi qui commençait, c'est lui qui commençait ».
— Avocate : « Il a quand même fait d'énormes progrès. En français, mais aussi en prise de conscience.
— Directrice : « C'est vrai ça, ça se passe bien ».
— Avocate : « Oui, et puis il est respectueux ».
— Surveillant, *goguenard :* « Oui, regardez, il s'est bien coiffé pour la commission de discipline »
[Rire général, effectivement, tout le monde remarque que P. s'est fait beau pour la commission de discipline]
— Avocate : « Prodi nous a dit qu'il aimerait travailler. Qu'il aimerait réparer la salle de musculation ».
[Prodi sort, ainsi que son avocate. C'est maintenant au tour de Quenot d'entrer, la « victime » dans la troisième affaire, qui doit noter sa version. A noter que la « victime » est convoquée en commission disciplinaire et que comme les « auteurs », ils viennent avec leur baluchon…]
— Directrice : « Je vous écoute pour la version des faits »
— Quenot : « P. il avait fait ses besoins par la fenêtre, c'était vraiment dégueulasse. Alors j'ai pris son dentifrice au yoyo, et j'ai percé son tube de dentifrice ».
— Directrice : « Bon, visiblement, nous n'avons pas la même version ».
— Quenot sort, il reste considéré comme « victime », il peut donc réintégrer immédiatement sa cellule. Juste avant la délibération, tout le monde rit à nouveau de P.
— Directrice : « Il est vraiment marrant Prodi, il m'attendrit toujours ».
[Délibération, puis verdict :]
— Directrice : « Nous avons décidé de vous donner une journée de réparation, en faisant une confusion de peine entre vos différentes affaires.
— Chef de détention : « La prochaine fois, on te prive de ta télé. C'est ce que tu méritais, et tu n'aimerais pas ça ».
— Prodi : « Vous ne le direz pas à mon père pour la cigarette, parce que normal, il me donnerais une claque ».
— Chef de détention : « Tu trouves que c'est normal d'avoir une claque si tu fais une bêtise ? »
— Prodi : « Ca dépend si c'est une bêtise méchante ou une bêtise gentille. Si c'est une bêtise méchante, c'est normal. »
— Chef de détention : « Hum… ne vas pas commencer à fanfaronner en détention que tu n'as eu qu'une journée de réparation avec tout ce que tu as fait, d'accord ? » (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Salle

— Directrice : « Salle, vous êtes là pour deux dossiers. Le premier remonte au 13 novembre. A 10h30, vous entrez dans une salle de classe, et vous giflez une fille. On vous reproche des inscriptions sur les murs : « I. salope, I. lèche mes boules. Je vous avais demandé une lettre,

ainsi qu'à I., pour comprendre ce qui s'était passé et faire médiation. Or il n'y a qu'I. qui a joué le jeu. Elle m'a écrit une lettre, j'attends toujours la vôtre.
— Salle : « Elle insultait mes grands-parents. Je l'avais avertie. Tous les soirs elle m'insultait, alors je suis rentré dans la salle de cours et je l'ai giflée ».
— Directrice : « Le 16 novembre, vous avez menacé une surveillante, en lui disant « Tu veux que je t'en mette une ? Sans vous faire de procès d'intention, est-ce que par hasard vous auriez un problème avec les femmes ? »
— Salle : « Non, la première affaire, ça aurait pu être un garçon. La deuxième, la surveillante, elle avait un air moqueur ».
— Directrice : « Ce qui m'embête, c'est que vous n'ayez pas joué le jeu de la médiation. Mettre une claque à quelqu'un, c'est inadmissible ».
— Salle : « Je regrette ».
— Avocate : « Salle conteste l'histoire des graffitis. Par ailleurs, je crois que sa réaction s'explique par sa personnalité. Il a un problème avec la violence. Il a du mal à gérer la frustration, il va voir le psychiatre pour cela, ça prend du temps. La meilleure sanction selon moi, c'est qu'il ; fasse une lettre d'excuse. Une mise au quartier disciplinaire ne l'aiderait pas dans sa démarche curative. Il faut un travail éducatif et non coercitif. »
— Directrice : « Je regrette que vous ne vous excusiez uniquement maintenant. Je lis une lettre d'un éducateur : "Salle reste discret face à l'adulte. Par contre, à sa fenêtre, il compare la détention à un camp de vacances" ».
[Délibération, Verdict]
— Directrice : « Salle, votre sanction est de 5 jours de quartier disciplinaire, dont 2 avec sursis. On en entendu, en détention, que vous ne pensiez prendre que du sursis, mais là, vous ne nous laissez pas le choix. Vous pouvez faire un recours dans les 15 jours. Vos parloirs, bien sûr, ne sont pas suspendus. »
— Chef de détention : « Salle, il te reste 10 jours à faire ici. Fais pas le con. Tu sais ce qui t'attends, on pourrait faire sauter tes remises de peine. [*Puis, à l'avocate*] Maître, il faut que vous sachiez que nous avons classé sans suite plus d'une quinzaine d'affaires avec O. On a été très clément… » (Journal de terrain, EPM « Chartreuse »)

Si peu d'éducateurs revendiquent leur mot à dire en matière de commission de discipline, la pratique du transfert disciplinaire, elle, est plutôt controversée. La pratique du transfert disciplinaire apparaît en effet comme l'exemple paroxystique, non seulement des enjeux de pouvoir qui traversent les relations entre l'AP et la PJJ, mais également des différences de représentation de la détention, considérée comme une fin en soi pour les uns, et comme moment d'une trajectoire socio-biographique plus générale pour les autres. La maîtrise pénitentiaire des décisions en matière de transfert disciplinaire est en effet le symbole, pour chaque administration, que l'EPM est bien, malgré son ambition de pluridisciplinarité, le territoire de l'AP. Bien qu'il regrette le manque de dialogue entre les différentes directions sur cette question, l'un des premiers surveillants de l'EPM « Chartreuse » estime ainsi que le transfert disciplinaire est « *un pouvoir qu'a la direction* [pénitentiaire] *vu que c'est un endroit pénitentiaire, on est dans une prison* ». De la même manière, une éducatrice de l'EPM « Agora » se plaignait de l'unilatéralisme pénitentiaire en matière de transferts :

« Sur les transferts on nous consulte pas, mais alors pas du tout. Ce qu'en pensent les éducateurs, ça on s'en fout. On nous le dit jamais hein, mais voilà, c'est comme ça, on nous demande rien, tu arrives un matin, untel est transféré, c'est comme ça, tu la boucles. » (Samia, éducatrice, EPM « Agora »)

De plus, les éducateurs se font régulièrement les critiques des raisons qui président à de nombreuses décisions de transfert disciplinaire. Il arrive ainsi que des éducateurs pointent le caractère « provoqué », par les surveillants, de certains transferts disciplinaires :

> « [Si les surveillants décident qu'un jeune va être transféré], vous pouvez pas l'empêcher, je l'ai constaté. Ils vont le déranger en cellule tous les quarts d'heure, ils vont lui parler d'une certaine manière et puis voilà, c'est parti, puis il va créer des incidents, il va se retrouver sans arrêt au QD, voilà, puis après, ça flambe. (…) Est-ce que c'est une antipathie ? Est-ce que c'est un truc, je sais pas, est-ce qu'il faut faire un exemple ? C'était le moment où ça allait pas bien, les surveillants trouvaient que leur directeur ne posait pas les sanctions adaptées lors des problèmes qu'ils rencontraient avec les mineurs et puis lui, il a juste… A un moment il s'est opposé, il a poussé un peu… et puis c'était le moment. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Sont ainsi mis en cause, par les professionnels de la PJJ, les motifs douteux de certains transferts disciplinaires, qui visent, sans tenir compte de la problématique singulière du jeune, à résoudre des problèmes inhérents à la détention. Un éducateur de l'EPM « Chartreuse » estime ainsi que le directeur pénitentiaire de l'EPM fait usage des transferts pour acheter la « *paix sociale* » auprès de ses agents :

> « Le directeur pénit' est très fort. C'est un politique. Et bon, il a une assise, hein. C'est le patron. C'est souvent plus dur de contester l'avis du patron. Enfin surtout du grand patron, en fait. Qui tire toutes les ficelles, de toute façon. Je veux dire, il est aux manettes, quoi. Il a fait une demande de transfert pour un jeune parce qu'il a agressé un surveillant. Agression correcte, hein. Bon, le transfert est quelque part légitime. Mais la raison du transfert, au final, c'est de renvoyer à ses agents "Vous voyez, quand on agresse un personnel, je réagis, je demande un transfert". Paix sociale. Il la joue comme ça à ce moment-là. Ce qui fait que ça va lui donner un peu de légitimité pour faire passer d'autres choses à d'autres moments. Nous, on le vit mal, le transfert disciplinaire, des fois. Genre là, le dernier, bagarre, machin, QD, demande de transfert au juge d'instruction… qui sera accordée. Il y a un éduc ici qui l'avait pris en référence. Gamin super intéressant pour le boulot d'éduc. Il y a des trucs à mettre en place. Il vient à l'EPM, il y a des outils. Ça le met en difficulté mais ça peut vachement avancer faire sa problématique. L'éduc est écœuré. Il a passé plusieurs heures dans le bureau du chef de détention à râler. C'était fait. Tout était joué mais il y avait besoin d'aller râler. Et de dire « Oui, de toute façon, c'est pour de mauvaises raisons que vous l'avez fait. » Parce que voilà, il le vit mal, ça l'emmerde. Il dit « Bon, le transfert, c'est un peu facile. » Et il a forcé un peu, j'étais là, dans la discussion, le chef de détention, à dire « De toute façon, vous le transférez mais pas pour les bonnes raisons, pas pour les raisons qui sont avancées. » Et le chef de détention a dit « Oui d'accord. T'as raison. Je le dirai pas, je vais faire oui de la tête. J'accepte ce que tu dis.
> — *Parce que c'était quoi, en l'occurrence, les raisons affichées, les mauvaises ?*
> — Paix sociale. Le directeur qui fait un signe à ses agents "Vous voyez, il y a eu agression sur le personnel. Je le transfère". » (Gérard, éducateur EPM « Chartreuse »)

De façon plus générale, certains éducateurs mettent en cause le manque de formation d'une partie du personnel pénitentiaire face à la problématique singulière de l'adolescence, pouvant aboutir à des situations d'escalade d'agressivité et de sanctions qui auraient pu être gérées différemment :

> « Ici y a des personnes qui viennent d'un peu partout. Mais sans avoir été spécifiquement sensibilisé à cette question de l'adolescence. Et du coup, ben voilà, je crois qu'y a quand même aussi un cruel défaut de formation de... voilà, comment répondre à un jeune autrement que dans l'agressivité… Moi ce que je vois c'est que de façon assez récurrente ben quand y a des mises en prévention comme ils disent, c'est un mot qui me fait sourire, au

quartier disciplinaire, c'est quand souvent autour du même type de relation. Voilà, ces jeunes qui à un moment donné supportent plus, expriment à leur façon ben voilà que rester en cours là, dans ce moment là, c'est plus possible. Et on leur répond : "ben si t'y retournes". "Ben non, j'y retournerai pas". "Ben si, t'y retournes". Et puis ben il finit par y avoir un geste, une main imposée ou une parole voilà qui suscite une réponse chez le jeune et puis voilà. C'est... moi je sais que quand je vais voir des jeunes au quartier disciplinaire voilà, c'est neuf fois sur dix, c'est autour de choses qui pourraient je pense être gérées tout autrement, être désamorcées, être... mais bon, pour ça effectivement faut se donner les moyens de former le personnel, de le sensibiliser. » (Carine, 28 ans, éducatrice PJJ en unité, EPM « Chartreuse »)

Pourtant, l'application du droit disciplinaire, à travers l'instrument de la commission de discipline, est, de la même manière que les transferts disciplinaires, considérée comme une prérogative pénitentiaire. Si les éducateurs sont chargés de rédiger une note de situation sur les jeunes dont le cas est examiné en commission de discipline, ils estiment cependant, pour une majorité d'entre eux, ne pas avoir à participer au processus de prise de décision en matière disciplinaire, symbole de la mainmise pénitentiaire sur la régulation des troubles. Une majorité d'éducateurs respectent ainsi la solennité de la procédure, qui permet au jeune de se voir rappeler les limites qu'impose le fonctionnement carcéral. C'est d'ailleurs au nom de cette solennité, également revendiquée par les agents pénitentiaires, que dans de nombreuses situations, les personnels de terrain (éducateurs comme surveillants) regrettent les décisions prises, en particulier la disproportionnalité de certaines sanctions, dans le sens tantôt d'une trop grande sévérité, tantôt d'un trop grand laxisme. Pour ce qui concerne le contenu des sanctions, en particulier la décision (ultime) du placement des jeunes détenus au QD, le point de vue des éducateurs n'est pas univoque. Pour certains, qui s'opposent à la conception du QD comme un « *coup d'arrêt* », la décision d'y placer un jeune ne saurait être justifiée par un quelconque argument éducatif :

« Ça fait partie du cadre pénitentiaire donc on peut pas le contester. On sait que y a un QD donc on sait forcément, si y en a un, y aura des jeunes qui vont y aller. Après, le QD, ça apporte quoi ? C'est une mise à l'écart d'un gamin qui pose souci dans un collectif. C'est… y a que ça. Est-ce que ça l'aide à comprendre quoi que ce soit ? Je crois que y a des jeunes qui sont passés plein de fois au QD, est-ce que ça les a aidé à évoluer ? Je suis pas sûr. Je suis pas sur qu'en excluant quelqu'un on le rend meilleur, au contraire. Parfois, au contraire, ça les renforce dans : "Non, seulement je fous le bordel, regarde comment je fous le bordel, je vais continuer à foutre le bordel". Et on les renforce dans cette image là… » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Pour d'autres éducateurs, au contraire, si le passage au quartier disciplinaire n'a pas, en soi, de valeur éducative, il peut en revanche en acquérir une à partir du moment où, afin de lui donner du sens, l'éducateur travaille avec le jeune sur les raisons de la sanction :

« Faire juste la commission de discipline et mettre le gamin au quartier disciplinaire, pour moi, ça a pas de sens si derrière y a pas de travail éducatif. Si y'a pas de travail par rapport à ce que le gamin a fait, rediscuter avec lui, avec la personne avec qui y a eu l'altercation ou l'incident. Si y a pas ça, derrière pour moi, ça a pas de sens éducatif. Le fait de rediscuter avec le gamin de ce qui s'est fait, de ce qu'il a dit, pourquoi ça s'est fait comme ça. Et lui expliquer aussi que ben un moment donné, il a pas respecté, qu'il agisse de telle sorte, du coup faut qu'y ait une sanction, c'est important aussi de lui expliquer au gamin.
– *Et donc, si c'est expliqué, par exemple un passage au QD, ça peut avoir une dimension éducative ?*

– Tant que c'est justifié et que le gamin comprenne aussi. » (Magalie, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

2.3.2 Mesures de bon ordre, réponses éducatives immédiates : diversifier le panel punitif

Pour répondre aux incidents quotidiens qui agitent la détention, outre les passages en commission de discipline, les acteurs de l'EPM ont également la possibilité de contourner cette « *lourdeur juridique* » en décidant de « mesures éducatives », autrement appelées « mesure de bon ordre ». Les outils de « *recadrage* » des détenus, sous forme de sanctions parallèles au droit disciplinaire, sont fort utilisés au quotidien, et sont partie prenante de la politique sécuritaire de l'établissement. Ces sanctions consistent le plus souvent en une privation de temps collectifs (repas en collectif, activités sportives ou socioculturelles) pour un temps donné, en général la journée, afin de répondre à un débordement du jeune, interprété comme une « incivilité » (une insulte, un refus de réintégrer, une désobéissance quelconque). Cependant, pour des raisons qui tiennent autant à l'autonomie constitutive du « pôle scolaire » (cf. *infra*) et au respect minimal du code de procédure pénale, aucune privation d'école ne peut être ordonnée, sauf si elle est décidée par le personnel de l'Éducation nationale. De même, la privation de télévision ne peut être concernée par ces sanctions infradisciplinaires. Deux aspects peuvent être soulignés concernant ces mesures. Le premier est le jeu terminologique qui entoure leur mise en œuvre. En témoigne cet extrait du CEL de l'EPM « Agora » où un surveillant, qui utilisait le terme de « confinement » en lieu et place de celui de « mesure éducative », a eu droit à une réponse de la directrice pénitentiaire sous forme de recadrage terminologique :

> Le 11/04/2010
> Objet : Comportement d'un détenu – (14H10)
> Validation le 12/04/2010 à 15:04 par … (Directrice)
> Rédacteur : …
> Détail : mineur confiné ce jour, suite a incident antérieur sur demande du gradé de roulement, très bon comportement ce jour ».
> Réponse apportée le 12/04/2010 à 15:04 par … (Directrice) et validée le 17/04/2010 : pas confiné !!!!! il s'agit d'une mesure éducative. Les mots ont de l'importance.

Il est essentiel, pour la hiérarchie pénitentiaire, de justifier l'aspect « éducatif » de ces mesures, qui doivent absolument être distinguées des « sanctions disciplinaires », dont les causes, ainsi que les conditions de mise en application, sont strictement régies par droit disciplinaire des mineurs détenus. Outre ce crucial problème juridique, l'aspect éducatif de ces mesures est justifié par le fait qu'elles permettent un recadrage immédiat des jeunes, sans passer par une longue procédure disciplinaire qui aurait la faiblesse de déconnecter l'incivilité commise de la réponse apportée par le professionnel. Pour soutenir ce type d'arguments, les professionnels ont régulièrement recours à la métaphore familiale, la topique du bon sens éducatif et la figure du bon père de famille étant alors mobilisées pour justifier une régulation des troubles plus souple, telle qu'elle aurait cours, en particulier, dans les foyers de la PJJ,

moins étouffés par le droit que ne peut l'être l'EPM. A cet égard, un relatif consensus se crée entre surveillants et éducateurs. Les éducateurs voient dans les mesures d'ordre un moyen de réintroduire à l'intérieur de l'EPM des modalités de régulation des comportements proches de celles qui régissent la vie en foyer. Les surveillants, eux, y voient un moyen de réintroduire une dose de réactivité, de souplesse et de diversification du panel punitif à l'intérieur de l'EPM sans entrer en contradiction avec le droit disciplinaire, puisque se situant à un autre niveau :

> « Notre pouvoir, dans l'immédiat, on n'en a pas vraiment en fait. Nous, on n'a pas le pouvoir de sanctionner, enfin c'est… ça c'est un des problèmes de l'EPM. C'est-à-dire qu'en fait, moi ce que je n'ai jamais compris, en fait, c'est pourquoi, pourquoi on n'arrive pas à reproduire à l'EPM, des unités de vie comme des foyers de la PJJ à l'extérieur, où l'éducateur a les moyens éducatifs qu'il a à l'extérieur. C'est-à-dire, voilà "Je t'enlève ta télé". Mais moi je ne demande pas la permission à l'administration pénitentiaire, je n'ai pas besoin de prétoire pour ça mais je le fais, tout de suite. Comme un père avec ses enfants, voilà, "T'as fait le con, tu m'as menti, t'as insulté le prof en classe, t'as des mauvaises notes, t'as pas révisé. Et ben très bien, moi je t'enlève ta console de jeux, tu ne regardes plus la télé pendant 8 jours". Enfin voilà, moi c'est ce que je fais avec mes enfants. Et c'est vrai que quelque part, c'est un peu absurde. C'est-à-dire que moi, ce que je fais avec mes enfants, ben ici on peut pas le faire, parce qu'il faut attendre, il faut faire des écrits, alors le gamin, il va être sanctionné quinze jours après, au prétoire, il ne comprendra peut-être pas bien le truc, parce qu'on le sanctionne quinze jours après : "Moi j'ai déjà oublié, j'en ai rien à foutre de votre truc". Et puis on va le mettre trois jours au mitard quoi. » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

> J'ai travaillé en CPI, j'ai travaillé en foyer, c'est plus sévère qu'en EPM. En même temps, y'a un cadre législatif en EPM, on est en détention, on fait pas ce qu'on veut. Y'a des sanctions disciplinaires, y'a des règles qui sont faites. La loi pénitentiaire qui va bientôt, qui va remettre beaucoup de choses en cause, encore plus. Mais un jeune on le met en prévention il a 48h, y'a des procédures…
> – Un droit disciplinaire…
> – Y'a des procédures qui font qu'on doit respecter ça. Mais j'pense que sans bafouer à ses procédures on pourrait aussi faire autre chose. C'est-à-dire qu'un jeune qui a cassé sa télé, il a cassé sa télé, s'il en reveut une, il en achète une. Là, dans les 24h, il en a une autre. Enfin, avant la nuit, il en a une autre, pour la prévention du suicide. Alors qu'on peut sanctionner un jeune 4 jours sans télé. Il est en confinement, il a pas de télé pendant 4 jours. L'autre qui détruit sa télé, on lui en rend une. Tu vois ? » (David, éducateur, coordinateur des activités, EPM « Chartreuse »).

Ainsi, par rapport à la rédaction d'un compte-rendu d'incident (CRI) (quand les deux ne se combinent pas dans une « double sanction »), la « mesure éducative » est souvent présentée, non sans un certain flou autour de la délimitation précise de son usage, comme une « *autre manière de gérer le détenu* », selon les termes d'un lieutenant de l'EPM « Agora », ou relevant du « bon sens », selon un surveillant de l'EPM « Chartreuse » :

> « Pas besoin de faire des écrits, prétoire, tout ça, c'est une perte de temps. Enfin ça, c'est peut-être mon côté un peu trop (sourire), trop, je sais pas, enfin, comment dire.
> — *Anti-paperasse ou… ?*
> — Oui c'est ça, le côté un petit peu bon sens… » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Cependant, à l'EPM « Agora », les éducateurs sont, dans leur majorité, très remontés contre la notion de « mesure éducative ». Leurs critiques portent sur différents points. Souvent, ils considèrent que c'est la notion même qui n'est pas appropriée, une « mesure éducative » étant avant tout l'une des mesures judiciaires qu'ont à leur disposition les juges pour

enfants (notamment les mesures de liberté surveillée). Parfois aussi, c'est l'adjectif « éducative » qui les dérange, soit pour des raisons de frontières professionnelles, l'éducation devant rester hors des compétences du surveillant, soit pour des raisons de fond, certains éducateurs estimant que confiner un jeune en cellule est par nature une sanction non éducative. De fait, dans ses usages au quotidien, la « mesure éducative » est aussi une mesure sécuritaire de « bon ordre » qui n'a d'éducative que son appellation, comme nous l'explique ce premier surveillant de l'EPM « Agora » :

> « Il peut y avoir des cas où on cumule CRI et mesure éducative, parce que le fait de laisser le détenu en cellule, c'est une mesure de sécurité donc j'appellerai même plus ça une mesure éducative, c'est une mesure qui nous permet de mettre un terme à un incident et d'éviter qu'il se renouvelle parce qu'on sait que le détenu, si on le ressort, il va renouveler des incidents parce qu'il est encore chaud bouillant, il est encore en phase et puis qu'il n'accepte pas ci, qu'il n'accepte pas ça, à un moment donné, on est obligé de se protéger, protéger les biens ça fait partie de notre mission. » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Ainsi, loin de s'opposer au principe de sanction en soi, les éducateurs débattent d'une part sur le contenu de la sanction (toute sanction est-elle éducative ?), d'autre part sur la répartition quotidienne des tâches entre éducateurs et surveillants. Ainsi, de nombreux éducateurs estiment qu'il n'est pas de leur mission d'administrer les sanctions, la prise en charge de cette tâche par les surveillants leur permettant de se consacrer à d'autres tâches, considérées comme « *vraiment éducatives* » (cf. section 2.1.). En retour, les surveillants peuvent percevoir cette division du travail de manière négative, se sentant rejetés dans le rôle « ingrat » de ceux qui ne font que sanctionner. Ils se retrouvent néanmoins, dans de tels cas, dans la peau de l'éducateur qui impose l'autorité, comme le souligne l'un des premiers surveillants de l'EPM « Agora » :

> « C'est ce qui me désole, c'est bon nombre d'éducateurs, alors pourtant l'éducateur, il doit avoir un rôle d'autorité, je pense. Un éducateur c'est pas quelqu'un qui dit oui à tout, c'est quelqu'un qui doit revenir bien sûr sur les faits extérieurs… mais c'est quelqu'un qui doit vraiment s'intéresser au comportement du détenu à l'intérieur et le comportement, comme on le constate, n'est pas en adéquation avec le règlement intérieur ou alors même avec les règles de base de vie commune de respect des autres ; son rôle, c'est de proposer des solutions d'autorité, de sanctions. Je comprends pas pourquoi ils s'opposent quasiment, systématiquement…mais je pense que c'est pratique pour eux de se réfugier derrière… si y a des gens d'une autre catégorie professionnelle qui prennent en main la tâche ingrate de dire non aux détenus, de se prendre la tête, de lui imposer des sanctions, du coup, eux, ils se sentent complètement démobilisés là-dessus et ils ont finalement le beau rôle vis-à-vis du jeune… » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

La question posée ici est donc de savoir si l'acte d'éduquer peut être, ou non, découplé de l'exercice de l'autorité et de l'imposition d'un « *cadre* » à l'égard des jeunes détenus. C'est ainsi que certains surveillants affirment être les « *vrais éducateurs* » quand ils imposent le « *cadre* » spécifique au fonctionnement carcéral, pendant que certains éducateurs expliquent ne pouvoir vraiment éduquer qu'en dehors de la prison, où ils disposent de la possibilité, non seulement d'imposer, mais également de définir un cadre et une autorité spécifiques auprès des jeunes. De fait, l'une des positions éducatives les plus répandues sur la question des sanctions décidées par l'AP consiste à ne pas s'investir dans l'administration de la sanction elle-même,

mais de tenter de lui donner du sens, après coup. Une autre manière d'envisager la sanction consiste, au contraire, à penser des manières alternatives de sanctionner. En effet, pour être éducative, la sanction doit répondre à un certain nombre de critères. En plus du critère de la relative immédiateté de son exécution et de celui de l'explicitation, auprès du jeune, de ses raisons précises, elle doit non seulement être individualisée, mais, de plus, ne s'adresser à l'individu qu'à travers l'acte répréhensible qu'il a commis. Les éducateurs pointent ainsi le caractère injuste de certaines sanctions. En témoigne ce cas où un surveillant demandait à tous les détenus d'une unité, faute d'avoir trouvé un coupable, de réparer une situation (ramasser des détritus) qui, manifestement, n'avait pas été causée par l'ensemble des jeunes :

> Ceux qui n'ont pas jeté de détritus ils vont forcément s'opposer. Donc l'injustice génère de fait un conflit. Et c'est normal, enfin, non, moi en tant qu'éducateur je l'accepte pas mais le surveillant va le défendre et on peut pas décrédibiliser forcément le surveillant. Donc va le suivre. Alors de manière plus passive mais on va dire au gamin : "allez, vas-y, fais le, ramasses un papier, ce sera fait et puis voilà on en parle plus". Mais ça crée une opposition qui est finalement parfois justifiée parce que y a une injustice qui est revendiquée et... (…) Ce qui fait que certains surveillants, à l'issue de simplement, le jet de détritus et l'opposition de certains jeunes à l'idée de ramasser, vont prendre d'autres mesures en disant : "ben finalement tu veux pas ramasser tu vas manger toute la journée en cellule". Ce qui fait que là ça génère aussi une ambiance beaucoup plus compliquée à gérer. Et c'est très compliqué d'expliquer ça à un jeune qui n'a rien fait. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Cependant, l'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Chartreuse » regrette que son administration ne soit pas suffisamment force de « *proposition* », vis-à-vis de l'AP, en matière de sanctions :

> « Ici, nous, les éducateurs, sur les propositions je dirais vis-à-vis des sanctions, je crois qu'on n'est pas suffisamment présents encore dans ça. Moi il me semble, qu'on a trop laissé la part à l'autre. Alors que même si effectivement ça lui appartient donc en compétences et en statut, on peut amener au moins une réflexion, on peut amener une proposition. On le fait pas assez. Parce que bon, la nature des sanctions c'est assez limité, c'est quoi, "tu retournes en cellule, t'es confiné, tu vas au QD." Je pense qu'on peut développer des réponses qui ne soient pas uniquement des réponses uniquement coercitives. (…) Le QD c'est quand on n'a plus de moyens et que on n'a plus de …voilà, on est démuni. Je pense qu'il faut le prendre comme ça, le QD. Moi je le vois comme ça, je le vois pas comme une réponse intelligente en tout cas. C'est comme quelqu'un qui…un parent qui, à mon avis, donnerait une baffe, c'est pas à mon avis la réponse la plus intelligente, je pense que c'est la réponse de quelqu'un qui est à bout d'arguments. » (Simon, chef de service PJJ, EPM « Chartreuse »)

Pourtant, certains éducateurs tentent d'investir la question de la sanction en essayant de proposer une définition alternative de « l'encadrement » des jeunes détenus. C'est notamment le cas de Virginie, éducatrice contractuelle à la PJJ depuis dix ans, et arrivée à l'EPM « Agora » en septembre 2008. Partisane, au contraire de nombre de ses collègues à l'EPM « Agora », d'un investissement quotidien des espaces de détention, elle défend une « *autre manière de sanctionner* » :

> « Pour moi, de toute façon, la sanction fait partie de l'éducation. Alors tout le monde n'est pas d'accord, mais… c'est pas pour rien que moi les jeunes m'appellent "la commandante" [rire]. Sauf que voilà, toute sanction n'est pas automatiquement éducative. Et pour moi le confinement ça l'est pas. C'est pas éducatif. Les surveillants ils appellent ça "mesure éducative", nan mais laisse moi rire, c'est pas éducatif, ça a rien d'éducatif.
> — Certains éducateurs disent pourtant que ça marque un coup d'arrêt…

— Oui oui. [Ironique] C'est sûr, ça permet de faire souffler tout le monde… enfin les professionnels quoi. Mais les jeunes, ça leur fait quoi ? Tu crois qu'ils vont s'arrêter ? Attends ils sont déjà assez enfermés quoi, et puis faut être honnête, quand ils sont confinés ils s'en tapent ils regardent la télé » (Virginie, éducatrice PJJ, EPM « Agora »)

Ainsi, lors d'une « réunion binôme » de l'unité de vie de Virginie, les éducateurs défendaient d'autres types de sanctions que le confinement, à partir de l'exemple d'un jeune qui venait de se voir sanctionné d'une « mesure éducative » pour avoir refusé de réintégrer sa cellule :

Virginie : « C'est comme là avec Sammy [le jeune sanctionné], on aurait pu nous demander notre avis non ? Y'a juste sanction et sanction hein. On peut leur demander un travail écrit sur leurs actes par exemple, ça serait beaucoup plus intéressant. »
— Julie : « Ils le feraient pas. »
— Virginie : « Avec nous si ! On est là pour ça. Leur faire écrire un truc de 10 pages, par exemple un truc sur la violence et tout ça, ça pourrait être intéressant, en tout cas ça serait toujours mieux que de les laisser regarder la télé toute la journée. Sauf si on bloque la télé sur i-télé à la limite [chaine délivrant de d'information en continu]. Parce que Disney Channel, merci quoi… » (Virginie, éducatrice, et Julie, surveillante, EPM « Agora »)

Virginie paraît pourtant relativement sceptique sur les éventuelles alternatives qui pourraient être mises en œuvre concrètement. En effet, comme nous l'avons montré à propos de l'EPM « Agora », si la hiérarchie pénitentiaire peut être encline à une ouverture vers ses partenaires institutionnels, elle souhaite néanmoins garder la main sur les lignes directrices de l'organisation de la détention, en particulier en termes de sanction, ce que nous avons nommé une position partenariale sous condition pénitentiaire. De la même manière, cette éducatrice de l'EPM « Chartreuse » souhaite, elle aussi, penser d'autres manières de sanctionner, mais souligne le « *champ d'action très très restreint* » dont les éducateurs disposent pour aller dans un tel sens :

« Je n'aime pas recourir au retour cellule, par exemple, parce que pour moi ce n'est pas éducatif, surtout qu'il n'y a pas forcément cette possibilité à un moment donné de remonter derrière et puis de reprendre les choses. Alors si je renvoie en cellule ça veut dire que je vais demander au surveillant de laisser la porte ouverte pour que je puisse discuter en cellule avec le gamin, quoi. Après, ça peut être, entre guillemets, la grève des requêtes. C'est-à-dire que : "Venez pas me demander quelque chose, vous n'êtes pas capable de respecter mon travail ou de me respecter moi. Ne venez pas me demander, vous irez voir quelqu'un d'autre". Donc, au bout d'un moment, comme ils sont forts dépendants de nous, fatalement, c'est eux qui reviennent aussi vers nous. Donc, c'est vrai que la sanction elle n'est pas évidente. Après, ça peut être de la réparation. Je pense qu'à un moment donné, celui qui bazarde tout c'est à lui a ramasser. Donc, c'est aussi l'accompagner dans ça. Mais c'est vrai que l'on a un champ d'action très très restreint. » (Carine, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Face à une question aussi délicate que celle des sanctions qui resteraient globalement le privilège sécuritaire de l'AP, se pose donc le problème plus général de « la place » dont dispose la PJJ à l'EPM. Ce problème est lié à la question du soutien des équipes éducatives par la hiérarchie de leur service. Ainsi, le directeur du service éducatif de l'EPM « Chartreuse », constatant un relatif essoufflement de son équipe, insiste sur l'importance d'« *encourager* » ses professionnels et de leur « *donner* » un espace « *responsabilisant* […] *à tous les niveaux* » :

« Je pense que l'enthousiasme du départ pour certains c'est peut-être un peu émoussé au niveau du quotidien dans, peut-être, la non-possibilité de réaliser différents projets, ou de participer à, ou de trouver une évolution qui n'est pas suffisamment rapide à leurs yeux. Alors, je pense qu'il y a un certain nombre de choses à revoir. Il y a des professionnels à encourager. Il y a aussi un espace à leur donner qui est responsabilisant aussi pour eux à tous les niveaux. Et je pense qu'il ne faut pas les infantiliser, il faut leur laisser un espace de décision tout en se rappelant bien que l'on est dans un lieu de détention et que c'est régit un certain nombre de textes. » (Georges, Directeur PJJ, EPM « Chartreuse »)

Au contraire, le directeur du service éducatif de l'EPM « Agora » reconnaît (et regrette) le peu de réflexions générales, en équipe, sur la question de l'investissement de l'espace de détention, et notamment ce qu'il nomme lui-même « *l'espace de la sanction* » :

« Très honnêtement la PJJ doit aussi se positionner très clairement… quand je dis la PJJ c'est la PJJ dans son ensemble, au niveau de la centrale, de la direction territoriale, mais à mon niveau aussi, oui à notre niveau je crois que j'ai un gros travail d'explication et de réflexion à mener avec les éducateurs, sur la question de la sanction, sur la question de comment sanctionner, la gestion de la frustration aussi, ce qu'on doit faire et pas faire avec les jeunes. Je veux dire quelle réponse apporter à un jeune qui commet une incivilité, est-ce qu'on laisse la charge de la sanction uniquement à la pénitentiaire, ou bien est-ce qu'on s'implique aussi, est-ce qu'on fait des propositions pour occuper cet espace de la sanction ? Ou est-ce qu'on travaille aussi, ça fait partie certainement de notre travail, de prendre ça en considération, et de travailler avec le jeune autour de la question du "non", de la frustration. Mais il y a positionnement de nombreux éducateurs qui ne va pas dans ce sens.
— *Et ce positionnement c'est notamment "la sanction ça me regarde pas ça regarde la pénitentiaire" ?*
— C'est très clairement ça… mais là où c'est compliqué c'est que je ne pense pas que ça soit le positionnement de principe de la collègue qui m'a précédé, c'est un positionnement de principe d'une partie de l'équipe, et y'a une espèce de transmission comme ça qui se fait des plus anciens vers les nouveaux… C'est vraiment compliqué… » (Hervé, directeur PJJ, EPM « Agora »)

Ainsi, confrontés à cette ambiguïté, ne sachant où poser la frontière, essentielle dans la définition de leur activité de travail et de leur professionnalité, entre l'extérieur et l'intérieur de l'espace de détention, les éducateurs PJJ des deux EPM considérés agissent, chacun (en tentant, éventuellement, de généraliser leurs pratiques à l'échelle d'une unité de vie), comme il leur semble le mieux d'agir[222]. Nous avons voulu garder l'extrait suivant d'un entretien avec la directrice adjointe de l'EPM « Chartreuse » dans la plénitude de son développement, car il montre bien comment, tout en s'effectuant à des niveaux de régulation distincts et cadrés par des règles de droit différentes, droit disciplinaire et mesures de bon ordre s'imposent comme un dispositif de sanction finement articulé :

« On a descendu, juste, récemment, les cahiers par unité qui contiennent les mesures de bon ordre afin de détailler ce qui est une mesure de bon ordre, en quoi on n'était pas dans une parade au disciplinaire. Que ce n'était pas du disciplinaire. Que c'était de la réponse éducative. Et que du coup, ça nécessitait quand même des dates. Que tout puisse être daté, que tout puisse être signé par le binôme - l'éducateur et le surveillant -, un gradé pénitentiaire

[222] A l'EPM « Agora », la relative absence du directeur de service, happé par des démarches extérieures (avec les différents échelons de la direction de la PJJ), associée au fort *turn-over* des éducateurs de terrain, engendre des difficultés, symbolisées par l'absence d'un réel « projet de service », qui empêche, pour le moment, de faire du collectif d'éducateurs de l'EPM « Agora » une véritable « équipe » ; cela semble pourtant une condition *sine qua non* si les éducateurs veulent, autant que faire se peut, transformer l'EPM et ses principes directeurs.

et un gradé PJJ. Que la fin de la mesure soit bien inscrite. Que le mineur signe également. Donc qu'il soit vraiment avisé. Et qu'on indique les observations du mineur si besoin. Donc tout ça, c'est descendu et ça fait vraiment partie du différencié. C'est mis en œuvre. Ce n'est toujours pas validé par la direction interrégionale, donc tant que ce n'est pas validé, ce n'est pas de l'officiel. Mais en tout cas, ça nous permet de l'expérimentation. Et puis on attend aussi, nous, personnels, qu'ils nous remontent ce qu'ils estiment judicieux, ce qui marche bien, ce qui marche moins bien. Et puis en plus, ça revalorise les commissions de discipline. Parce que du coup, quand on arrive en commission de discipline, c'est qu'on a vraiment tiré sur la corde. Donc là, on est aussi un peu prévenu, on sait ce qui peut tomber plus facilement. Et puis ça nous permet d'avoir encore un panel encore plus varié. C'est intéressant. Le souci quand même, c'est que la mesure de bon ordre, il y a quand même une sanction qui tombe. Donc oui, ça porte grief au détenu. Donc là, on en vient à du pur droit administratif, du droit de la défense qui devrait être là. Donc c'est en cela qu'on demande une signature du détenu et des observations. Parce qu'il n'a pas d'avocat. Donc le principe contradictoire est respecté. Maintenant, le principe droit de la défense, le mineur a le droit de s'exprimer mais il n'y a pas de conseil à ses côtés à ce moment-là. Et il est vrai qu'il y a peut-être des choses qui seraient passées en commission de discipline qui du coup n'y passeront pas parce qu'elles seront gérées par la mesure de bon ordre. Maintenant, le mineur a le choix de dire "Je refuse ce que tu me proposes". C'est-à-dire qu'il a le droit de dire au surveillant "Non, ma télé n'a pas à m'être retirée 24 heures" ou "Non, je ne suis pas d'accord pour aller ramasser" et dans ces cas-là, la mesure de bon ordre ne prend pas effet, il y a un compte-rendu d'incident qui est dressé et c'est géré en commission de discipline.

— *Donc c'est un peu une troisième voie…*

— C'est un peu une alternative aux poursuites comme on pourrait assimiler au niveau du parquet tout ce qui avait été créé en 1999-2000 pour les alternatives. Mais ensuite, le mineur, il peut très bien avoir une volonté d'être assisté par un avocat, donc avoir des arguments à faire vouloir qui pourront tout à fait être reconnus en commission. Parce que c'est vrai que la mesure de bon ordre, elle n'est pas doublée d'un compte-rendu d'incident puisqu'on estime ne pas être dans le disciplinaire. Donc c'est si vraiment le ton monte et si vraiment il n'y a pas de discussion contradictoire possible autour de la mesure de bon ordre que là, on va tomber dans le disciplinaire. Mais généralement, le mineur a tout à y gagner, comme le binôme, de pouvoir travailler avec la mesure de bon ordre. C'est ce que disait Nadège Grille. En ça, elle a raison. C'est-à-dire que vous êtes à table, le gamin balance son assiette d'épinards sur le mur : aller dans du disciplinaire, c'est un peu débile puisque c'est un truc qui peut vous arriver avec vos gamins à la maison, ne pas répondre parce qu'on n'y a pas droit, ne pas pouvoir avoir le droit de lui demander de ramasser son assiette, de nettoyer le mur tout de suite, et de le remonter en cellule, c'est marcher sur la tête. On ne va pas faire avec des mineurs délinquants détenus qu'on tente de réinsérer ce qu'on fait chez nous avec nos propres gamins. Sur le plan éducatif, c'est le serpent qui se mord la queue si on ne peut pas fonctionner comme ça. Et les mesures de bon ordre, elles permettent de rétablir un petit peu de logique dans des établissements qui requièrent cette logique-là. D'une part, ça requiert parce qu'on a des mineurs – avec les mineurs, on sait très bien que si on ne fonctionne pas comme ça, ils ne comprennent pas. Et puis après, c'est bombe à retardement, parce qu'on va leur mettre une sanction en commission de discipline. Des fois, le temps d'instruire, de faire l'enquête, le temps de communiquer avec le barreau, le temps de fixer une commission de discipline 10 ou 12 jours plus tard, le gamin, il va s'en rappeler, oui, mais il va trouver ça complètement disproportionné par rapport au ressenti. Parce qu'entre-temps, il y aura eu 2, 3 bonnes nouvelles, un aménagement de peine qui aura pris une autre tournure… Et même nous, en tant que professionnels, ça semblera complètement décousu de poser une sanction alors qu'on sait qu'il est sur de bons rails, que c'est reparti, qu'il est dans un respect qu'il n'avait plus parce qu'il avait eu une mauvaise nouvelle ou un souci… Ce n'est plus du tout adéquat. » (Cécile, directrice adjointe, EPM « Chartreuse »)

Plusieurs enjeux sont ainsi définis, qui résument bien le continuum punitif entre les différentes modalités de sanction : *formaliser*, à différents niveaux, les mesures de bon ordre

afin d'assurer pleinement leur légalité ; *distinguer* ces mesures du disciplinaires en réinsistant sur la bonne terminologie éducative qui doit les caractériser ; *diversifier* le panel punitif, diversification qui réinstalle la commission de discipline comme instance devant gérer les évènements les plus graves (en filigrane, les mesures de bon ordre apparaissent ainsi comme un moyen efficace de réduire l'activité proprement disciplinaire aux yeux des directions interrégionales) ; enfin *réintégrer* la logique éducative et sanctionnatrice familiale au sein des EPM.

3/ Conceptions éducatives

Au quotidien de la détention, les controverses sur les *meilleures manières* d'éduquer les jeunes détenus sont monnaie courante, et les divisions entre conceptions éducatives traversent chacun des corps professionnels. Il s'agit ainsi, dans cette partie, de dresser une typologie des différentes conceptions éducatives. Comme nous l'enseignent les conceptions méthodologiques inspirées de l'œuvre de Max Weber, la méthode idéal-typique ne vise pas, directement, la fidèle description de l'hétérogénéité des pratiques sociales, mais vise à clarifier cette hétérogénéité, à la rendre intelligible grâce à un travail de construction de catégories qui opèrent une montée en généralité sans ne rien perdre de leur capacité descriptive de la réalité historique.

Nous utiliserons deux critères pour construire notre typologie, autorisant chacun deux modalités, le croisement de ces deux critères donnant par conséquent lieu à quatre idéaux-types. Le premier critère concerne le socle des relations nouées entre les professionnels et les jeunes détenus. Ces relations peuvent en effet être nouées sur le fondement d'une *contrainte de facto*, l'éducation, dans ce cadre, étant même indissociablement liée à la situation de contrainte dans laquelle sont placés les détenus – situation pouvant être justifiée, selon les cas, parce qu'ils sont « mineurs » ou parce qu'ils sont « délinquants ». Ces relations peuvent, en un second sens, être nouées sur le fondement d'une *recherche d'adhésion* des mineurs à l'action éducative proposée, cette adhésion étant dès lors considérée comme le préalable à tout travail éducatif. Le second critère repose sur l'opposition – soulignée plus haut – entre deux « cultures » du travail éducatif : une *culture de milieu ouvert* et une *culture de foyer*. Ce second critère a des implications directes, comme nous le verrons, sur les relations nouées entre éducateurs et surveillants, puisque si la première modalité – culture de milieu ouvert – implique une délégation de la gestion du quotidien carcéral au personnel pénitentiaire, la seconde modalité – culture de foyer – implique au contraire, de la part des éducateurs, un investissement de ce quotidien, dans des formes plus ou moins conflictuelles de collaboration avec les surveillants. Comme le résume le tableau ci-dessous, ce double critère permet ainsi de structurer une typologie de quatre conceptions éducatives distinctes :

- La responsabilisation pénale, où la relation éducative individuelle se focalise principalement sur le « passage à l'acte » et le « rapport aux victimes » ;

- Le conditionnement par la socialisation, où l'éducation se conçoit d'abord comme l'apprentissage comportemental contraint du « cadre » et des « règles » de la vie quotidienne ;
- Le « travail biographique » (ou « relation clinique »), où le passage à l'acte est appréhendé comme le symptôme d'une configuration socio-biographique singulière. La relation éducative individuelle vise alors à faire disparaître le symptôme en modifiant cette configuration dans le bon sens ;
- Le « faire avec » (activités socio-culturelles), où l'éducation se conçoit dans la mise en place de médias éducatifs où les jeunes pourront s'épanouir sans se voir opposés la violence inhérente à une relation de face-à-face.

Nature du travail éducatif / Socle de la relation éducative	Travail de milieu ouvert	Travail de foyer
Contrainte *de facto*	L'éducation comme travail de responsabilisation	L'éducation comme travail de socialisation comportementale
Recherche d'adhésion	L'éducation comme travail biographique	L'éducation et les théories du « faire avec »

3.1 L'éducation comme travail de responsabilisation des jeunes détenus

Depuis une vingtaine d'années s'impose, dans le champ de la PJJ, une conception responsabilisante du travail éducatif, fondée sur la dimension structurante, pour la personnalité des jeunes délinquants, du rappel de leurs obligations pénales[223]. Cette nouvelle conception du travail éducatif trouve ses racines dans l'émergence, au cours des années 1980, de réflexions sur la réparation pénale, visant à faire du jeune délinquant le sujet actif de sa réinsertion par un travail autour de son acte délictuel et de ses conséquences. Puisant dans le renouvellement de discours juridico-politiques autour de la question des droits de l'enfant[224], ces réflexions se sont cristallisées dans le cadre d'une transformation plus générale des représentations de la relation d'aide. Le succès d'une grammaire de l'accompagnement, faisant du bénéficiaire de l'aide un partenaire plus qu'un sujet passif, s'est ainsi traduite par l'émergence de dispositifs et de pratiques reposant sur une injonction à l'autonomie et à la

[223] Pour une mise en perspective historique, dans le champ de la profession d'éducateur, de l'émergence d'une telle conception éducative, voir Sallée (2010).

[224] Pour une description des conditions d'émergence d'une réflexion sur la « réparation » dans le champ de la justice des mineurs, voir Allaix, Robin (1994). Pour une mise en contexte de cette question dans une socio-histoire de la justice des mineurs comme secteur spécifique d'action publique, voir Milburn (2009).

responsabilité[225]. Introduite dans le droit des mineurs en 1993, la mesure de réparation pénale a été réinterprétée dans un sens psychologique, voire psychanalytique, comme la possibilité offerte aux acteurs judiciaires de réinstituer dans l'esprit des jeunes délinquants, par le rappel de leur responsabilité pénale, un ordre *symbolique* fondé sur la limitation, nécessaire à l'avènement du Sujet, des désirs inconscients de toute-puissance[226]. Ancienne éducatrice devenue psychologue, Maryse Vaillant s'est attachée, dès 1984 et une étude commandée par l'Education Surveillée, à démontrer l'intérêt éducatif d'une prise en compte de l'aspect pénal de l'activité des éducateurs du champ de la justice des mineurs[227]. Dans un ouvrage de 1999 consacré à la question de la réparation, elle mettait ainsi en avant l'importance de la sanction pénale. Grâce à celle-ci, explique l'auteure, la justice ouvre la voie à un processus identitaire de reconnaissance. Elle permet d'ouvrir le jeune « au monde de la Loi » (pénale et symbolique) et lui offre « la possibilité de prendre place dans le système symbolique des proscriptions et des prescriptions, d'y prendre une place active. Il est reconnu responsable de ses actes et capable d'en répondre » (Vaillant, 2009, 20). Cependant, si cette idée était au départ associée à l'idée d'une « réparation » dans des « espaces d'autonomie », selon les termes de Maryse Vaillant (2009), elle se développe aujourd'hui, par le biais d'un travail sur les « actes de délinquance », dans les nouvelles structures de prise en charge, qui font de la complémentarité entre éducation et contrainte le cœur de leur stratégie éducative. Ainsi, certains éducateurs, à l'EPM, font du travail sur l'infraction pénale le point d'entrée de la relation éducative, transformant par-là la nature du travail dit de « milieu ouvert » engagé au quotidien. En insistant sur la nécessaire prise de conscience, par les jeunes détenus, de la gravité des actes délictuels qui les ont mené en détention, ils visent une *mise en sens* de la réalité carcérale, dans ce qui apparaît comme un nouvel avatar de la « psychologisation » des rapports sociaux. Ici en effet, les jeunes détenus ne sont pas tant considérés comme les gestionnaires rigoureux de leur vie que comme des êtres « à responsabiliser », dans le cadre d'une représentation juridico-psychanalytique de l'ordre social. Si cette représentation peut également agir comme un outil de domination et une forme singulière de gouvernement par les subjectivités, ses assises cognitives ne sont pas similaires à la psychologisation néolibérale reposant sur l'hypothèse d'un être *a priori* responsable.

3.1.1 Faire « sentir » la prison

En raison de la place prise par le travail dit « de milieu ouvert » dans le travail éducatif à l'EPM, certains éducateurs se font les critiques de l'importance accordée aux temps collectifs, dans l'organisation générale de l'EPM, au détriment des temps d'encellulement individuel qui

[225] Voir notamment Astier (2007). Les bénéficiaires de l'aide peuvent néanmoins résister à cette injonction, comme l'a notamment montré Nicolas Duvoux (2008) dans ses recherches sur les allocataires du RMI.
[226] Cette lecture psychanalytique puise notamment dans l'influence de l'historien du droit et psychanalyste Pierre Legendre (1992).
[227] Pour un retour critique, par Maryse Vaillant elle-même, sur cette étude de 1984, voir Vaillant (1994).

sont aussi, potentiellement, des temps sur lesquels les éducateurs peuvent organiser des entretiens individuels avec les jeunes détenus. Cette critique peut se voir associée, dans certains cas, à l'idée selon laquelle ces temps d'encellulement sont un moment important pour rappeler au jeune la réalité carcérale de l'EPM, comme en rend compte cette éducatrice de l'EPM « Agora », qui explique « *ne pas s'être fait d'amis à la PJJ* » en soulevant ce problème :

> « L'EPM c'est un piège pour le mineur quelque part. Il arrive OK les surveillants sont en uniforme, OK y'a des cellules, des barreaux et tout, sauf que au delà de ça, y'a… ça fonctionne comme dans un foyer, y'a du collectif dans les repas, on parle tout le temps d'activités. Peut-être que si on mettait d'autres mots sur les choses ça serait perçu différemment par les jeunes. Donc le risque c'est que les mineurs se sentent tellement détendus… enfin le risque c'est à quel moment, et je me suis pas fait d'amis à la PJJ en posant la question, c'est à quel moment les gamins se posent la question de "pourquoi ils sont en prison, la conscience des faits, le rapport à l'acte, etc." » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Cette citation nous plonge dans une nouvelle conception de l'action éducative, qui consiste à réintroduire la notion de contrainte au cœur même d'un travail dit de « milieu ouvert » : l'action éducative comme travail de « responsabilisation » du jeune vis-à-vis de ses actes délictuels, en vue, notamment, de prévenir la récidive. Nous avions montré, dans notre analyse du QM, comment cette conception singulière de l'action éducative permettait aux éducateurs de justifier un investissement de la réalité carcérale sans pour autant investir concrètement le quotidien de la détention, dont la gestion était déléguée aux agents de l'AP. Dans le contexte particulier qu'est celui de l'EPM, cette conception s'arrime à la nécessité de faire comprendre aux jeunes détenus qu'ils se trouvent bien dans une prison. Pour certains éducateurs, cette réalité carcérale ne fait cependant aucun doute :

> « Mais on est dans une prison ! Ça ressemble à une prison ! Qu'est-ce qu'ils veulent de plus ? Le jeune il est en cellule. Qu'est-ce qui pourrait le plus représenter une prison qu'une cellule où tu as des heures pour te lever, pour prendre ton repas, pour aller en activité, car ici on est en EPM et car des têtes pensantes se sont dit que c'était mieux pour les jeunes… je pense ni que c'est bien ni que c'est mal, je pense que ça existe et qu'il faut utiliser ces temps d'activité, mais ceci étant c'est une prison. » (Alexia, éducatrice, EPM « Agora »)

Pour d'autres, au contraire, le risque de « *confusion* », pour les jeunes, avec un « *foyer* », voire un « *hôtel* », est réel. L'argumentaire de l'éducatrice qui suit, notamment, se fonde sur une critique de la focalisation du travail éducatif sur l'idée « d'activités » :

> « Y'a eu une volonté de tellement mettre de choses dès le départ, avec une visée scolaire, éducative… tout est éducatif quoi… si on écoutait les cadres de la PJJ à ce moment là, et tout le monde, tout était éducatif. Bon la scolarité, OK soit, OK c'est obligatoire partons de ce principe, mais après c'était "l'activité, l'activité…" C'est vrai quoi bon tout est éducatif dans l'absolu, ma posture physique, mon attitude ont quelque chose d'éducatif. Soit. Sauf qu'à un moment ce tout éducatif en permanence, aller voir le jeune et lui dire bonjour à la promenade, ce qu'on fait quand même, ça n'empêche pas, le fait que jouer aux cartes, jouer au ping-pong c'est éducatif, etc., etc. A un moment donné c'est… c'est pas étonnant que les gamins disent que c'est un foyer ou un hôtel ici, ils ont raison, c'est normal qu'ils soient dans la confusion les mineurs, ça fonctionne comme un foyer sauf qu'ils sont en détention… Moi j'ai galéré à l'ouverture pour expliquer aux mineurs qu'on était en prison. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

C'est ainsi que, comme nous l'avons exposé dans notre première partie, certains éducateurs, critiques de l'EPM, défendent au contraire, au moins pour certains détenus, une incarcération en QM. Cependant, y compris parmi les adeptes de cette conception responsabilisante du travail éducatif, nombreux sont ceux qui préfèrent le mode d'incarcération propre à l'EPM. Est en cause, au moins pour les éducateurs de l'EPM « Agora », outre une forme d'indignation face à la violence carcérale que recèle la structuration du quotidien des quartiers mineurs, la combinaison, au sein de cet EPM, du « *modèle EPM* », fondé sur la reconnaissance institutionnelle de la place des éducateurs au sein d'un espace de détention conçu pour être « éducatif », et du « *modèle QM* », fondé sur une place importante accordée aux temps d'encellulement individuel. L'EPM « Agora » a en effet ouvert sur la base d'une activité scolaire composée de 10 à 18 heures (environ) par semaine, le nombre d'heures différant selon les groupes, couplées à environ 21 heures d'activités sportives et socio-culturelles confondues : 3 heures par jour et 6 heures par week-end. Les activités sportives et socio-culturelles fonctionnaient alors sur la base de groupes composés de 10 jeunes détenus. Très rapidement, cependant, le nombre d'heures de ces activités a été réduit de moitié, accompagnant la division des groupes de jeunes en deux. Chaque unité est donc désormais composée de deux groupes distincts, comportant chacun cinq jeunes au maximum : sur le créneau de 3 heures initialement prévu, l'un des deux groupes a 1h30 d'activité, avant de céder sa place au deuxième groupe. Cette décision avait un fondement sécuritaire, comme le rappelle la directrice pénitentiaire de l'établissement :

> *«* Au départ, les groupes de 10, c'était la foire à Neuneu, hein (Rires). Et en fait, au rythme de départ, on a tenu deux mois. C'est-à-dire qu'on a tout changé début juin 2008. Donc on a ouvert le 14 avril, donc vous n'avez qu'à voir : mai, juin… Ça a tenu un mois et demi [avant que des incidents ne surviennent à l'EPM]. Et on avait 15, 20 mineurs, pas plus, hein. Donc voilà (…) C'était la foire. Et on a été complètement débordés sur les temps collectifs. On n'avait pas imaginé qu'on puisse autant se faire déborder. On a eu des agressions, des refus systématiques de réintégrer. On passait nos soirées à attendre qu'ils réintègrent. » (Séverine, directrice AP, EPM « Agora »)

Cependant, contrairement à d'autres décisions sécuritaires provenant de l'AP, les membres de la PJJ ont immédiatement approuvé cette décision. S'ils se sont trouvés très remontés contre la récente décision de supprimer un repas en collectif par jour (désormais, l'un des deux groupes mange en cellule le midi et en collectif le soir, et inversement pour le second[228]), cette première décision n'a pas provoqué de remous protestataires. Ils y voyaient en effet le double moyen de dégager de potentiels temps d'entretiens individuels, indispensables pour mener à bien ce travail de « milieu ouvert » qui occupe une grande place à l'EPM « Agora », et de permettre de re-signifier aux jeunes qu'ils se trouvaient bien dans une institution carcérale : « *je veux dire c'est pas plus mal, si ça leur laisse des temps pour se poser, réfléchir à leurs actes, réfléchir à leur futur* », explique ainsi un éducateur titulaire de l'EPM. Lors d'une « réunion binôme » réunissant des éducateurs et des surveillants et visant à évoquer le fonctionnement des unités de vie, une éducatrice se prononçait sur la question de savoir quoi faire des mineurs qui,

[228] Voir *supra* le chapitre « Affecter/Différencier ».

n'ayant pas école, ne font donc rien, en restant en cellule : « *Moi je dis rien faire c'est pas grave non plus car on est quand même dans une prison. Je trouve pas choquant qu'il y ait rien à faire quoi. S'ils étaient en quartier mineurs ils feraient quoi ? Ça leur fait pas de mal parfois de passer le matin et même l'après-midi en cellule, ça leur rappelle le cadre, on est dans une prison on n'est pas à Eurodisney. N. [l'une des surveillantes présentes] elle est choquée par ce que je dis [rire]. Hé ouais c'est l'éducateur qui a le discours le plus sécuritaire [rire]* ». L'un des chefs de service expliquait ainsi, en entretien, sans pour autant le regretter, que « *là, on est en train de tirer sur le modèle quartier mineurs* », prévenant seulement, en faisant référence à la récente décision concernant les repas, qu'« *il ne faudrait pas que ça aille trop loin non plus* ».

Parallèlement à cette vision professionnelle d'une dichotomie entre le QM – archétype de l'encellulement individuel pour les mineurs – et l'EPM – structure éducative pénitentiaire adaptée aux jeunes –, les jeunes incarcérés apportent un regard différent sur la différenciation entre les deux types d'enfermement. Pour une écrasante majorité de jeunes – tant ceux qui sont passés par le QM que les autres –, cette distinction porte sur l'autonomie qui leur est accordée. En effet, un discours récurrent consiste à considérer l'EPM comme une *« crèche »* ou un *jardin d'enfants »* ; à l'inverse, le quartier mineurs représente une « véritable prison », l'isolement cellulaire et la privation de liberté comme peine.

> « Ici [à l'EPM], c'est plus propre. Mais moi, j'ai fait 17 mois à F. [une grande maison d'arrêt], je préfère rester là-bas. Je faisais à manger en cellule… ouais, le linge, tout ça. Ici, c'est trop… Ici, on est trop encadrés. […] Voilà. Je sais pas. Ici, on dirait pas que tu es en prison. Ici, c'est comme en foyer, un peu, on va dire. » (Ikram, détenu à l'EPM « Agora »)

Si, dans les yeux des professionnels pénitentiaires et éducatifs, la préférence pour une sanction de type « EPM » ou « QM » réside dans la conception éducative de l'enfermement en tant que telle, le critère de choix du côté des jeunes concernés concerne l'intensité du maillage éducatif que recouvre ces deux traitements pénitentiaires. D'un côté, le QM – à l'image de la maison d'arrêt pour adultes – transporte l'image d'un détenu parfois qualifié de *« bonhomme »*, qui fait sa peine et paie sa dette. Pour les mineurs, cela consiste à être enfermés en cellule une majorité du temps – ici, la sanction pénale est vue comme une privation de liberté. Paradoxalement, lors de ces longs temps d'encellulement extrêmement contraignants, certains jeunes détenus décrivent jouir néanmoins d'une certaine autonomie : liberté de fait, de fumer, peu ou prou d'injonctions éducatives, parfois capacité à se faire soi-même à manger… A l'inverse, le projet EPM multiplie les injonctions éducatives : programmes scolaires, rapports éducatifs, activités socio-culturelles…

3.1.2 Le travail de responsabilisation à l'EPM et ses limites au quotidien

Au sein des EPM, certains éducateurs tendent à présenter le « travail sur les actes » comme quelque chose qui ferait consensus parmi les éducateurs, ce qui n'est pas loin d'être vrai. Un éducateur du quartier arrivants de l'EPM « Agora » présentait même, en entretien, cet aspect du travail éducatif comme « *le premier axe de travail* » : « *l'axe sur la conscience des faits et élaboration*

d'un travail de réflexion pour éviter la récidive ». Une autre éducatrice, qui évolue au sein de l'unité libérale, estime quant à elle que « *le travail sur l'acte, c'est le b.a.-ba, on le fait tous… Après y'a différentes manières de le faire, ça peut être au détour d'une discussion, ou ça peut être en entretien formel, mais on le fait tous, de toute façon c'est primordial si tu veux éviter la récidive* ». L'objectif pour l'éducateur, comme le souligne un éducateur de l'EPM « Chartreuse », est de se demander, avec le jeune, « *"Pourquoi t'es là ?" […], faire avancer le gamin sur la responsabilisation, sur sa situation pénale, sur le degré d'empathie vis-à-vis des victimes, le degré de responsabilité, le degré de tout ça.* » Ainsi, la psychologue de l'EPM « Chartreuse » différencie-t-elle ses missions de celles de la psychologue de l'UCSA en opposant la dimension de soin, fondée sur l'adhésion du jeune, inhérente au travail d'une psychologue rattachée au milieu hospitalier, et la dimension de responsabilisation, fondée sur la contrainte, inhérente au travail d'une psychologue rattachée au milieu judiciaire. Elle explique alors faire de cette question de la responsabilisation une priorité de son travail avec les jeunes détenus :

> « Quand on est dans un suivi thérapeutique y'a la disponibilité, la volonté du jeune à un moment donné, est-ce qu'il a envie d'être suivi ou pas. Effectivement, en thérapie, si le jeune n'a pas envie d'être suivi, ben on peut pas l'obliger. Quand on est dans un établissement pénitentiaire c'est un petit peu plus compliqué. C'est-à-dire que voilà, y'a déjà le fait qu'il soit contraint, puisqu'il est incarcéré. Donc avec une privation de liberté déjà. Et il y a des obligations, c'est tout à l'heure ce que je disais, les obligations de soins ou ce genre de choses qui sont imposés par la juge et par la magistrate où elle l'oblige à travailler sur quelque chose (…). Donc ma mission, moi en tant que PJJ c'est faire des entretiens individuels avec les jeunes de manière à pouvoir aborder le passage à l'acte. Voir un petit peu où ils en sont, par rapport à l'acte qu'ils ont posé, est-ce qu'il y a la reconnaissance de l'acte ou pas, est-ce qu'ils sont dans la culpabilité, l'empathie par rapport aux victimes, et puis leur parcours, leur histoire, le passage à l'acte, dans quelle histoire il peut s'inscrire aussi et les raisons qui ont poussé le jeune à commettre… A commettre ça quoi (…). La psychologue de l'UCSA n'aborde pas l'acte si le jeune ne veut pas l'aborder, à la différence de moi puisque voilà, psychologue justice, donc quand un jeune… quand je reçois un jeune en entretien, je respecte aussi la limite de ce qu'il souhaite aborder, mais tout en lui faisant prendre conscience aussi que, ben comme il est incarcéré forcément il a aussi des obligations et que y'a aussi des comptes à rendre et que voilà, il y a des choses sur lesquelles il va devoir aussi travailler, par rapport à l'acte qu'il a posé. » (Joséphine, psychologue PJJ, EPM « Chartreuse »)

Cette idée d'un travail sur les actes délictuels, *a priori* facile d'accès et aisément compréhensible, peut s'avérer être un référent stable pour certains jeunes éducateurs (notamment contractuels) qui manquent de formation. Ainsi, dans certains cas, ce travail sur l'acte, dans le cadre d'un apprentissage des gestes et des réflexes professionnels sur le terrain, peut devenir l'un des « items » d'un travail éducatif relativement standardisé, qui définit une sorte d'éducation « *au sens PJJ du terme* », éventuellement déconnectée d'une définition de fond de l'idée « d'éducation », comme en témoigne cet échange avec un jeune éducateur titulaire de la PJJ de l'EPM « Agora ». Notre discussion s'exprime ici en trois temps. D'abord, il nous explique mettre au défi quiconque de dire qu'on ne peut pas éduquer en prison. Au contraire, il travaille, quant à lui, « *sur les actes* » et « *sur la restauration des liens familiaux* ». Il y a donc « *beaucoup de choses à faire* » pour ces jeunes. Ensuite, quelques minutes plus tard, il évoque les difficultés à percevoir un avenir pour certains des jeunes dont il a la charge, et nous donne cette citation de Freud selon laquelle « il y a trois métiers impossibles : guérir, éduquer et

gouverner ». Enfin, quand nous lui demandons s'il n'est pas contradictoire d'expliquer qu'on peut éduquer en prison mais que, d'une manière générale, éduquer est un métier impossible, il nous répond : « *Ha oui oui oui… (rire). Mais éduquer dans le sens PJJ du terme quoi… enfin… Tu vois faire prendre conscience justement des actes, essayer de renouer un peu les liens familiaux, tu vois t'as des petites actions un peu précises comme ça, enfin précises et vastes à la fois… après comment éduquer j'en sais rien…* ».

Une précaution méthodologique s'impose. En effet, si cette idée d'un « travail sur les actes » est présentée comme le « *passage obligé* » du travail éducatif, elle peut s'apparenter, dans certains entretiens, à une forme de « prêt-à-penser » des conceptions éducatives cachant des pratiques en réalité plus fines. Ainsi, les mêmes éducateurs qui évoquent ce travail responsabilisant comme une priorité peuvent, confrontés à une situation concrète, rechercher des causes plus profondes au passage à l'acte délictuel, en fouillant dans l'environnement, notamment familial, du jeune détenu. Ainsi, quelques instants après nous avoir décrit l'importance primordiale d'un travail sur l'acte, « raison d'être » d'un éducateur en détention, Khaled, éducateur titulaire de la PJJ, nous expliquait comme tel l'impossibilité d'évaluer la qualité du travail éducatif par un regard sur les chiffres de la récidive des jeunes détenus :

> « Je pense pas qu'on peut évaluer comme ça… Le jeune quand il arrive à l'EPM, en amont de son arrivée y'a déjà tout une histoire, et en fait… la majorité des jeunes d'ici ils relèvent plutôt de l'assistance éducative au départ. C'est pas des jeunes normaux. Si tu fais une étude sérieuse, tu regardes les jeunes au niveau familial, déjà tu vois qu'il y a des problèmes, hein famille monoparentale on en a eu, même si je dis pas que toute famille monoparentale engendre un… mais si on regarde en rétro, le nombre d'enfants qu'on a ici, la corrélation qu'il y a avec la situation familiale tu remarqueras qu'on voit des enfants issus de parents divorcés, ou défavorisés au niveau social, socio-professionnel, où tu vois par exemple qu'il y a un père décédé ou une mère dépressive, donc déjà tu vois des dysfonctionnements au niveau familial. » (Khaled, éducateur, EPM « Agora »)

De fait, nous pouvons noter au moins trois limites à cette importance d'un travail sur l'acte. La première concerne la nature de l'acte délictuel commis par les jeunes détenus. Les éducateurs modifient souvent leur travail en fonction du rapport moral qu'ils entretiennent eux-mêmes avec l'acte délictuel commis par les jeunes dont ils ont la charge. Ainsi un éducateur d'unité de vie nous confiait ne pas mener le même travail quand il s'agit d'« *un violeur* » ou d'« *un voleur* », insistant par ailleurs sur le côté « *vraiment glauques* » de certaines agressions sexuelles :

> « *Et ce travail sur l'acte, il est omniprésent dans votre travail ?*
> — Bah… [hésite] Déjà ça dépend de l'acte. Si c'est un violeur oui c'est clair ça va être central, parce que voilà, c'est un gros truc quoi. Après bon un dealer, ou un vol avec violence, bah c'est moins important, automatiquement. » (Stéphane, éducateur, EPM « Agora »)

De plus, l'importance de ce travail dépend de l'état d'avancée du mineur dans son parcours de détention. Si les éducateurs du quartier arrivants opèrent une forte focalisation sur l'acte de délinquance, les éducateurs d'unités de vie, quant à eux, pointent l'opportunité qu'ils ont de « *prendre* [leur] *temps* » et de nouer une « *vraie relation* » avec les jeunes :

> « Moi c'est un peu ce que je reproche aux arrivants quoi, mais bon ils ont pas le choix tu me diras, vu que le jeune reste qu'une semaine, mais c'est ça, tu arrives, hop le lendemain direct

> on te parle de ton acte quoi. Nous en unité de vie on prend le temps pour parler de l'acte, on attend que le jeune il se pose, on attend de nouer une vraie relation avec lui. Et puis des fois c'est pas facile, hein aborder l'acte avec un violeur c'est pas facile, donc on prend plus notre temps. » (Stéphane, éducateur, EPM « Agora »)

Enfin, d'autres éducateurs estiment avoir, à l'EPM « Agora », l'opportunité de nouer des liens différents avec les jeunes que la seule accroche de leur affaire judiciaire. Ils mettent alors en avant une manière différente d'envisager le travail éducatif, ancré dans les relations quotidiennes qu'ils peuvent nouer avec les jeunes :

> « Le travail sur l'acte automatiquement il est plus facile en Quartier Mineurs ou en milieu ouvert, parce que t'as pas vraiment l'occasion de voir le jeune dans d'autres situations qu'en entretien formel. Ici on les voit tout le temps, sur des moments différents, à table, au sport, en activités, donc on crée d'autres liens et on a d'autres sujets de relance. Alors que quand t'as pas vraiment de moments vécus, comme en milieu ouvert, bah t'es plus amené à parler de l'acte. » (Virginie, éducatrice, EPM « Agora »)

Mettant ici en avant l'importance d'une éducation ancrée dans « *le quotidien avec les jeunes* », Virginie nous plonge directement dans l'opposition entre un travail « de milieu ouvert » et un travail « *de foyer* ». En souhaitant s'investir dans l'espace de détention (même si cela ne doit pas faire oublier que les éducateurs ne sont pas surveillants), elle s'oppose cependant à de nombreux éducateurs, notamment de l'EPM « Agora », qui pensent au contraire leur travail dans une forme de prise de distance avec la réalité carcérale, en déléguant aux surveillants le soin de la gestion du quotidien.

3.1.3 Critique de la responsabilisation

Selon les parcours des différents éducateurs se développent non seulement des compétences professionnelles inégalement distribuées, mais également des représentations différenciées de l'action éducative. En cause, notamment, dans ce parcours professionnel, les différences de formation entre les différents agents. En particulier, à l'EPM, est souvent pointée, outre la différence entre les éducateurs titulaires d'un concours et les éducateurs contractuels, une seconde différence entre éducateurs spécialisés et éducateurs PJJ. Si, à l'orée des années 1960, la profession d'éducateur de l'Education Surveillée constituait, en raison notamment de l'aura et du prestige de sa formation, une « aristocratie éducative » (Turbelin, 1998), les transformations qui secouent la justice des mineurs, et notamment la spécialisation pénale que connaissent les agents du secteur public de la PJJ[229], tendent à faire de l'éducation des jeunes délinquants une spécificité, parmi d'autres, d'un champ plus large de l'éducation spécialisée. Nombreux sont ainsi les éducateurs spécialisés qui insistent sur la qualité de leur

[229] Sauf pour ce qui concerne les mesures d'investigation civile, la PJJ, depuis 2009, ne finance les services éducatifs du secteur public de la PJJ qu'à la mesure de ses ordonnancements au titre du droit pénal. Cette dissociation entre les champs d'application de l'assistance éducative et du droit pénal des mineurs créé, de fait, une spécialisation des agents du secteur public de la PJJ sur des compétences ayant trait à un traitement éducatif *au pénal*.

formation, plus complète que celle de leurs collègues de la PJJ. Ils n'envisagent ainsi le travail dans le champ pénal, caractéristique des éducateurs de la PJJ, que comme une spécialité, parmi d'autres, qui s'offre à eux au cours de leur carrière :

> « C'est mon poste PJJ. Je suis éduc spé, moi, à la base. J'ai bossé en alcoologie pendant deux ans et demi (…) Alors je suis peut-être moins formatée sur le pénal et, je pense, peut-être plus dans l'accompagnement ouvert et plus dans l'envie d'aller sur l'extérieur pour accompagner le gamin. Donc, moins de réticences aux visites familles, peut-être. Au contact d'associations, etc, le travail partenarial ; pour moi, ce n'est pas que la PJJ, quoi (…). Et, j'essaie d'aller en famille parce que je pense que pour comprendre l'histoire du jeune, il faut aussi que j'ai la version de la famille et que voir d'où il vient et dans quel quartier il habite, c'est aussi intéressant pour comprendre les passages à l'acte, la famille, l'histoire, ce qu'il a vécu, etc. Et puis, je pense que c'est important pour ne pas s'essouffler trop vite au niveau de la détention, quoi. » (Carine, éducatrice PJJ en unité, EPM « Chartreuse »)

Une autre éducatrice, insistant également sur cette différence entre éducateurs selon leurs parcours de formation, soulignait l'importance d'une dimension qu'elle estime moins présente parmi les éducateurs de la PJJ, celle du lien affectif qui se noue entre un éducateur et un jeune, limité de fait par l'idée qu'ont certains éducateurs PJJ de n'être que les exécutants d'une ordonnance judiciaire, au nom d'un service éducatif :

> « Moi j'ai d'abord été éduc spé avant d'être éduc PJJ donc pour moi, éduc PJJ, c'est juste un plus. Après les méthodes de travail, c'est les mêmes, les outils c'est les mêmes (…) Après y a des éducs qui comprennent pas mais moi enfin c'est mon avis perso : c'est important aussi de créer du lien. Je suis pas que éducatrice de prison quoi. C'est ça aussi, c'est ça aussi le fait que j'étais éduc' spé avant d'être éduc' PJJ aussi, je suis éducatrice avant tout.
> — *D'autres collègues peuvent être trop centrés sur le pénal à ton goût ou… ?*
> — Ouais, ou ils sont trop sur le pénal, ou ils pensent qu'il faut prendre plus de distance par rapport au gamin. Ils disent "ouais faut pas t'attacher à tel gamin." Mais c'est pas de l'attachement, pour moi c'est des relations humaines. » (Magalie, éducatrice PJJ, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

Il ne faut certes pas exagérer les différences entre éducateurs spécialisés et éducateurs PJJ, ces derniers faisant eux aussi de la mise à distance de la dimension pénale l'un des aspects de leur activité. Cette manière qu'ont les éducateurs spécialisés de se distinguer nous permet néanmoins de soulever quelques questions centrales dans la pratique du métier d'éducateur à l'EPM. En particulier, cette question du lien affectif noué par les éducateurs avec les jeunes est un aspect récurrent des controverses entre professionnels. Ainsi, lors d'une réunion éducative consacrée à la question de la « référence éducative » au sein de l'EPM « Agora », les membres de la hiérarchie du service éducatif rappelaient à l'ordre certains éducateurs qui racontaient la manière dont, au sein de leurs unités, ils désignaient les éducateurs référents en fonction du lien privilégié que développent les éducateurs avec certains jeunes. Au contraire, lassé de voir quelques jeunes sans référence éducative plus d'une semaine après leur affectation en unité de vie ordinaire, le directeur du service éducatif souhaitait déterminer des règles plus procédurales de désignation des éducateurs référents. L'un des chefs de service de l'EPM justifiait comme tel cette recommandation, d'un point de vue éducatif : « *en tant qu'éducateur PJJ on a pas à savoir si on l'aime bien ou pas… on est pas là pour se faire aimer des jeunes, c'est n'importe quoi ça. C'est pas notre rôle. On est là pour répondre à une ordonnance judiciaire, au nom d'un service, et là j'insiste, au nom d'un service, pas au nom d'untel ou d'untel* ».

Cette nécessaire distance renvoie à l'idée selon laquelle les éducateurs PJJ doivent être là non seulement pour créer un lien de qualité avec les jeunes dont ils ont la charge (cette dimension reste malgré tout au cœur de la pensée éducative), mais également pour se positionner en tant que membre au sein d'un dispositif pénal dont l'objectif est de faire advenir, chez le jeune délinquant, un sentiment de responsabilité vis-à-vis de ses actes délictuels. Ainsi, le « *travail sur l'acte* », selon l'expression consacrée, est l'une des priorités des éducateurs en EPM, le but étant de travailler sur la « responsabilisation » des jeunes délinquants incarcérés. Au contraire du travail éducatif comme « travail biographique », au sein duquel l'acte de délinquance est considéré comme le symptôme d'une situation (familiale, sociale, psychologique) que le jeune ne maitrise pas, le travail éducatif comme « travail de responsabilisation » fait de l'infraction pénale le point d'entrée de la relation éducative. Si l'accroche, dans la relation nouée entre le jeune et son éducateur, est donc radicalement modifiée dans cette seconde approche, il est néanmoins important de ne pas rigidifier ces deux conceptions pour en faire une opposition étanche entre deux éducateurs ou deux groupes d'éducateurs concrets. Il s'agit au contraire de considérer ces deux conceptions comme deux idéaux-types du travail éducatif de milieu ouvert, qui délimitent un continuum de pratiques. Cependant, la construction de ces deux idéaux-types a ceci d'intéressant qu'il nous permet de montrer comment, à l'image de ce que nous avons montré à propos de la situation au QM, l'idéal-type de la « responsabilisation » s'impose progressivement comme une référence incontournable dans l'activité des éducateurs de la PJJ – accompagnant l'émergence plus générale d'une conception éducative faisant de la contrainte un élément incontournable dans l'éducation des jeunes délinquants.

De leur côté, les jeunes incarcérés comprennent rapidement les enjeux de cette « responsabilisation » (ou de ce « travail sur les actes ») attendue des éducateurs. Partant, ils répondent à ces injonctions de manière à s'assurer un retour positif de la part des éducateurs, ou du moins à infléchir la balance. Proche du « port du masque » (voir le premier chapitre « Surveiller/Observer »), des techniques visant à se voir attribuer un rapport éducatif positif, en direction du juge le plus souvent, sont déployées.

> « Chaque parole, ici, on dirait que tu es un truand. Tu dis un truc ici, on l'interprète d'une manière que… alors que toi, tu ne pensais pas à ça. On t'analyse de A à Z. Les éducateurs, c'est pour leurs rapports. Ici [au sein de l'unité], il y avait une éducatrice, avant, toujours, elle marquait des trucs… Tu avais l'impression, je ne sais pas, qu'elle était psychologue. Donc il faut faire attention à ce qu'on dit. » (Sylvie, détenue à l'EPM « Chartreuse »)

Comme Sylvie, certains jeunes expliquent que leurs propos sont analysés en permanence. Dès lors, ils évitent certains sujets, ou au contraire en abordent, lors des moments collectifs tels que les repas ou les activités. Par exemple, un détenu de l'EPM « Agora » annonce à table qu'il « [*a*] *fait des bêtises. Mais j'ai retenu la leçon… Je regrette ce que j'ai fait, c'est pas bien en fait… mais je savais pas avant. Pour moi c'était normal, wesh, la routine quoi* ». Il continue en évoquant les victimes du trafic de stupéfiants dans lequel il était impliqué. Quelques minutes plus tard, alors que nous jouons au baby-foot en compagnie de ce détenu et de l'un de ses codétenu, sans éducateur ni surveillant, le même détenu annonce qu'il a raconté cette « *histoire* » parce qu'il

passe bientôt devant le juge. Son codétenu nous explique : « *Ben ouais, faut pas être con… On est plus intelligents qu'eux, ils savent pas qu'on les enroule. Faut faire le garçon sage, ici : "je regrette, nanani, nanani" ».* A l'inverse, certains détenus tiennent un discours aux tonalités davantage rétributivistes en évoquant leur volonté de payer une dette et d'aller à fond de peine, dans un souci de rétablissement de l'équilibre (« *j'ai joué, j'ai perdu »*) sans se soucier des modalités éducatives utilitaristes prônées à l'EPM.

En raison même de l'importance accordée, par certains éducateurs, au « travail sur l'acte », d'autres, formés en tant qu'éducateurs spécialisés, expliquent s'être trouvés « étonnés » à leur arrivée à l'EPM par le peu de travail de fond réalisé sur le « système familial » dans lequel est enserré le jeune. Ces éducateurs font notamment référence aux techniques de « l'analyse systémique », qui offrent un sous-bassement théorique à une analyse dynamique de l'environnement (familial, social, psychique) du mineur. Ces techniques ont irrigué l'Education surveillée au tournant des années 1970[230], avant de voir progressivement leur poids décliner depuis la fin des années 1990. En témoignent ces deux extraits d'entretiens réalisés avec deux éducatrices de l'EPM « Agora », initialement formées en tant qu'éducatrices spécialisées :

> « Pendant mon stage de formation PJJ j'ai fais deux semaines de regroupement au pôle territorial de formation, ça c'était cool car on était tous de la promo éduc spé et pouvoir échanger avec des gens qui ont la même formation ça fait du bien... vraiment... on se lâche quoi. Parce que moi au début en arrivant ici et en voyant les éducateurs PJJ je me disais "ho mais on parle pas le même langage là" (…) Les éducateurs PJJ ils ont pas la même approche du mineur. Ici tu peux pas... pour le peu d'expérience que j'ai ici... limite c'est interdit de travailler sur la famille ou avec la famille. C'est pas que le jeune en fait pour nous, alors que eux, c'est à la limite le jeune et son acte... nous par exemple on travaille beaucoup avec la systémie. Sur l'IRTS [Institut de formation des travailleurs sociaux] de Nancy en tout cas y'a un gros module systémie ». (Isabelle, éducatrice PJJ, EPM « Agora »)

Dans le même sens, nous évoquions, avec une éducatrice spécialisée recrutée comme contractuelle à l'EPM « Agora », les difficultés relationnelles qu'elle avait rencontré au sein d'une unité de vie classique :

> « Y'avait un écart… j'essayais d'apporter des outils mais on m'a dit que… les éducateurs m'ont répondu que… j'ai ramené des bouquins, des bouquins sur la systémie, sur la parentification, parce qu'on avait un jeune qui occupait quasiment la place de son papa alors qu'il s'était… et voilà c'était pas son rôle quoi, donc j'avais ramené des bouquins pour essayer d'expliquer ça lors des CPU… moi je pense que notre travail il sert à ça, lors des CPU, qu'on apporte des apports théoriques, que ce que j'avance je l'avance pas comme ça dans le vide… Mais ici non, la systémie connais pas, les appuis théoriques pas besoin… C'est très étrange. » (Alexia, éducatrice PJJ, EPM « Agora »)

[230] Sur la manière dont ces conceptions peuvent influencer les pratiques éducatives, et sur la manière dont les éducateurs du champ judiciaire s'en sont saisi, voir notamment Segond (2008).

3.2 L'éducation comme socialisation comportementale

Les surveillants peuvent faire usage de différentes conceptions éducatives pour revendiquer qu'ils font œuvre d'éducation, dans le cadre de la construction de binômes de prise en charge avec les éducateurs ou dans celui d'un conflit de territoire autour du monopole de l'acte d'éduquer. L'une de ces conceptions, à fondement comportementaliste, est à l'origine même de la construction des EPM. En effet, le projet d'ouverture des EPM prend sens dans un renouvellement des controverses autour de l'éducation des jeunes délinquants, qui s'est fait jour, dans les années 1990, autour de la thématique de la « responsabilisation » de ces derniers. Tandis que se voyait réintroduite, à l'occasion de la loi dite Perben I de 2002, la correspondance entre responsabilité pénale et discernement[231] (son abandon, au profit du concept d'éducabilité, avait constitué la principale innovation de l'ordonnance du 2 février 1945) (Bailleau, 2008, 418), différents commentateurs, internes au champ de la PJJ, souhaitaient rompre avec « le modèle sanitaire et social »[232] d'éducation des jeunes délinquants, qui considérait le délit comme le symptôme d'une situation (psychologique, sociale, familiale) que les jeunes ne maitrisent pas. Au contraire, selon Dominique Youf, ancien éducateur devenu docteur en philosophie à la fin des années 1990, et aujourd'hui directeur et responsable de la recherche à l'ENPJJ, il convient de dépasser l'opposition entre éducation et contrainte (ainsi qu'entre éducation et sanction), afin de réaffirmer les « exigences sociales » qui pèsent sur les jeunes délinquants. Ainsi critique-t-il les éducateurs adeptes d'une éducation à dominante clinique, fondée sur les entretiens duels entre les éducateurs et les jeunes, qui « oublient ainsi que s'il est important d'être ouvert à la subjectivité des enfants délinquants, la fonction première de l'éducation est de leur transmettre les valeurs et les savoir-faire nécessaires à l'intégration dans une société rationalisée. Il ne peut y avoir insertion sociale sans que l'on ait appris ou réappris à se lever le matin, à faire sa toilette, à ranger et nettoyer sa chambre, à se rendre en classe ou en stage, à parler sans agressivité à autrui, à s'attabler pour prendre les repas. L'intégration de ce mode de vie […] n'est le plus souvent plus assurée chez les jeunes délinquants récidivistes faute d'avoir été transmis par les parents. C'est cette tâche de transmission qui doit être la priorité dans l'éducation de ces jeunes » (Youf, 2000, 110). De cette réintroduction de la contrainte dans une action éducative pensée comme un réapprentissage des gestes de la vie quotidienne, l'auteur tire la nécessité de prisons éducatives : « l'antinomie éducation-répression pourra être dépassée si l'éducatif réintègre la part de contrainte qu'elle possède nécessairement et si la prison n'est pas uniquement un lieu de punition mais d'éducation. L'éducatif répondra à cette exigence s'il reconnaît qu'il ne peut y avoir de socialisation des jeunes sans intégration de normes antérieures à eux » (Youf, 2000,

---

[231] Les mineurs capables de discernement sont pénalement responsables des crimes, délits ou contraventions dont ils ont été reconnus coupables [...]. Cette loi détermine également les sanctions éducatives qui peuvent être prononcées à l'encontre des mineurs de dix à dix-huit ans ainsi que les peines auxquelles peuvent être condamnés les mineurs de treize à dix-huit ans, en tenant compte de l'atténuation de responsabilité dont ils bénéficient en raison de leur âge (article 122-8).

[232] L'expression est issue d'un texte de Dominique Youf (2000), qui se fait alors le critique de ce modèle.

111-112). Les EPM sont donc, en partie au moins, la conséquence d'une transformation, interne à la PJJ, des savoirs professionnels sur l'éducation des jeunes délinquants. Cette transformation repose en partie sur un modèle de la suppléance familiale, les différents acteurs de la justice des mineurs devant reprendre une tâche que les parents n'ont pas su mener à bien. Cette conception de l'éducation repose sur une vision stricte de l'ordre :

> « Souvent ici ce sont des gamins je pense qui n'ont pas eu d'éducation, par rapport à ça, pas de frustration, pas d'ordre, souvent quand on leur donne un ordre, il dit "Mais tu me parles comme un chien". Je lui dis "Non, je te parle pas comme un chien, je te donne un ordre." Et un ordre des fois, qui est donné comme ça, ben ça ils ne supportent pas. L'ordre, ils ne sont pas habitués. C'est eux… pour eux, c'est parler comme un chien. Ben je dis "Non, ici t'es soumis, comme n'importe quel adulte dans une prison, dans une prison majeure, les adultes sont soumis à une autorité. Ici, t'es soumis à une autorité. Et ici t'es soumis à l'autorité de tous les adultes". » (Barnabé, surveillant brigadier, pôle socio, EPM « Chartreuse »)

Ainsi, l'un des parti pris des concepteurs de l'EPM était de penser le quotidien carcéral des jeunes détenus dans un équilibre, censé participer d'un projet de « socialisation » des détenus, entre une prise en charge individualisée, fondée sur le repérage dit « pluridisciplinaire » des besoins du mineur, et une prise en charge collective, fondée sur l'inscription de chaque jeune dans un groupe et sur sa participation à différentes activités organisées par les différents professionnels qui interviennent à l'EPM. Par le strict suivi, sous peine de diverses sanctions, d'un emploi du temps et des règles qui encadrent les différentes activités, il s'agit notamment de réadapter le jeunes à une vie sociale « *normale* » :

> « Y'a un réel progrès dans tout. Y'a un réel progrès parce que y a une continuité au niveau de l'effort à mener, c'est-à-dire qu'ils sont tenus à un rythme…ils rentrent dans un rythme de vie. Ce rythme de vie qu'il faut souvent retravailler avec eux, souvent. Même quand ils sont dans les hébergements, on s'aperçoit que ce sont des mineurs qui ont des… qui n'ont plus de rythme, de vie sociale, puisqu'ils vont se coucher à trois heures du matin, ils se lèvent à midi, une heure. Ils sont déscolarisés, ils n'ont plus d'objectif, ils n'ont plus de but dans la vie, donc voilà. Et donc réengager des rites, des rituels, des rythmes de vie c'est un boulot déjà des établissements de la PJJ et donc ici on est dans le même principe. Avec la scolarité, avec des activités professionnelles enfin des enseignements professionnels. On se lève à telle heure, on va se coucher à une heure raisonnable, on regarde la télé jusqu'à une heure raisonnable. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

3.2.1 Socialisation par le conditionnement et suppléance familiale

Cette conception de l'action éducative à l'accent comportementaliste, que l'on peut qualifier de *socialisation par le conditionnement*, est donc l'un des fondements du projet EPM. Soulignons ici plusieurs de ses caractéristiques. Nous pouvons tout d'abord noter que le terme de « socialisation » est ici entendu dans un sens relativement restreint. Selon l'usage courant qui lui est donné en sociologie, à la suite notamment des travaux de Pierre Bourdieu sur le mécanisme de l'*habitus*, le concept se réfère à un processus interactif relativement large qui a trait à la perpétuation, par intériorisation et incorporation, de traits culturels propres à une

société ou à un groupe donnés[233]. Ainsi, selon Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru, le concept englobe les multiples interactions qui vont des interactions intrafamiliales aux « interactions avec les pairs, les média, les œuvres et objets culturels, etc., le socialisé y prenant une part active » (Montandon, Sapru, 2002, 127), acception qu'elles opposent à celles de divers chercheurs, d'horizons divers, qui restreignent le concept à « une action délibérée destinée à produire des comportements acceptables ». Rabattue alors sur une stratégie éducative délibérée, la socialisation par le conditionnement possède cette caractéristique d'être planifiée et pensée en amont, selon un modèle d'encadrement défini, bien que controversé, par les différents acteurs de l'EPM. En second lieu, cette conception éducative s'appuie sur l'idée de l'activité des professionnels de l'EPM comme travail de suppléance familiale, reprenant le travail d'éducation-socialisation là où les parents ont échoué :

> « Vivre avec eux tout au long de la journée, faire les repas avec eux, c'est aussi leur apprendre la propreté, l'hygiène, le respect, enfin leur vocabulaire, le respect de l'autre. Et c'est vrai qu'à la maison c'est pas toujours fait » (Magalie, éducatrice PJJ, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

Le corolaire de cette vision est que les éducateurs émettent, dans leurs discussions quotidiennes, des plus informelles au plus formalisées, des jugements moraux et normatifs sur les parents, notamment à l'issue de coups de téléphone ou à l'issue des parloirs. Le « *bon parent* », finalement assez rare dans les discours des éducateurs, est celui qui, au cours de la détention, se sent impliqué dans l'exécution de la peine de son enfant, mais qui en même temps qui ne doit pas « *surprotecteur* », ou trop « *tannant* » (« *Le père, il a un bon discours, mais la maman est surprotectrice, elle est soûlante* » ; « *ils sont dans le déni aussi* »).

Cette modalité singulière du travail éducatif fondée sur le conditionnement nous plonge dans l'univers de l'analyse des « styles éducatifs » familiaux. De nombreuses études sociologiques ont ainsi mis en avant le lien entre le milieu social et le style éducatif des parents. En particulier, les recherches de Melvin Kohn (1989), de par son ambition théorique plus générale d'analyser les relations entre structures sociales et personnalité individuelle, a analysé la chaîne de médiations entre les conditions de travail des parents, les valeurs qui les font agir en fonction de ce qu'ils estiment être désirable pour leur enfant, et les styles éducatifs. Ainsi, au contraire des parents au statut social élevé, dont la profession implique autonomie et prise d'initiative, qui tendront à valoriser autonomie et négociation dans les manières d'éduquer leurs enfants, les parents de milieu ouvrier, soumis à un contrôle et une surveillance plus serrés dans le cadre de leur activité de travail, valorisent l'obéissance par le conditionnement de la part de leurs enfants. Les travaux de Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon (1991) ont, plus récemment, développé la correspondance entre le milieu social et les styles éducatifs, en opposant notamment un style contractualiste et négociateur, caractéristique des classes aisées, et un style statutaire et autoritaire, caractéristiques des classes populaires. Cependant, leur

[233] Pour une présentation complète des travaux et des courants en sciences humaines qui ont assuré, dans la controverse, la conceptualisation du terme de « socialisation », voir notamment Dubar (2002).

étude apporte un degré supplémentaire de complexité, ajoutant à cette variable du milieu social une analyse de la dynamique des interactions au sein de la famille, et au degré d'ouverture de la famille aux instances de socialisation qui lui sont extérieures (les pairs, l'école, etc.). Le style éducatif autoritaire serait plus particulièrement l'apanage des « familles bastion », caractérisées par une forte solidarité interne et un faible degré d'ouverture sur l'extérieur (Kellerhals, Montandon, 1991).

Un lien pourrait ainsi être fait entre les caractéristiques structurelles d'une institution close et repliée sur elle-même, dont l'ordre interne est la propre finalité, et les conceptions éducatives qui sont mises en avant à l'endroit de jeunes qui « *n'ont plus aucune limite* », selon l'expression d'un surveillant de l'EPM « Agora ». Ce dernier ajoutait immédiatement, pour justifier le confinement en cellule d'un jeune sans passage devant la commission de discipline de l'EPM, suite à ses insultes répétées à l'égard d'un premier surveillant : « *je suis désolé mais moi, mon enfant me parle mal c'est une bonne claque et au lit* ». Au sein de l'EPM « Agora », et cela pour des raisons analysées précédemment[234], ce confinement est appelé « mesure éducative ». Le terme est à prendre au sérieux. En effet, c'est souvent au nom d'un *bon sens* éducatif, fondé sur la métaphore familiale, que le caractère éducatif des sanctions internes est justifié. Michel, premier surveillant à l'EPM « Agora » justifiait ainsi, à propos de la manière dont les surveillants géraient les conflits avec les jeunes au sein des unités, la pertinence des « mesures éducatives » en usant du parallélisme avec le comportement d'un bon père de famille :

> « Alors après, y a l'appréciation du surveillant, son propre vécu, si y a des insultes à son encontre, c'est à lui…y a des surveillants qui vont essuyer quelques insultes ou provocations, ils vont gérer l'affaire en tête à tête avec le détenu et vont gérer, à l'intérieur même de l'unité, en disant, "tu me demandes quelque chose, je ne te donnerais pas ce que tu me demandes parce que j'attends avant tout que tu me respectes". Donc il le pénalise autrement. C'est normal, on réagit comme on pourrait réagir avec ses propres enfants à la maison, hein. Si notre enfant demande une faveur ou quelque chose de particulier et puis que, en même temps, il nous met pas les formules de politesse… et encore là, on a un degré de tolérance supplémentaire, on demande pas des formules très élaborées, on demande même pas forcément un s'il te plaît ou un s'il vous plaît, c'est la façon de le formuler. » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

Cette conception de l'éducation s'appuie ainsi sur une vision relativement traditionnelle de l'éducation familiale, reposant sur « le modèle de l'enfant comme table rase », qui a tout à apprendre mais rien à enseigner, pour reprendre l'expression de Cléopâtre Montandon et Saloni Sapru (2002). Le psychiatre de l'EPM « Chartreuse » souligne, de ce fait, l'importance d'une démarche éducative fondée sur les « *théories de l'apprentissage* », qui fait des surveillants des acteurs à part entière de l'action éducative menée à l'endroit des jeunes détenus :

> « Les bases du comportementaliste, c'est… Enfin, ça s'appelle les théories de l'apprentissage, donc c'est un peu… Je ne vais pas dire que tout modèle éducatif est basé sur les théories comportementales, mais ça en fait partie et c'est un mode éducatif qui fonctionne. Le renforcement positif lorsque le jeune réussit… enfin réussit… fait ce qu'il faut pour changer d'unité et qu'il est félicité (…) Donc en quelque sorte, c'est une démarche éducative de la

[234] Voir le premier chapitre de ce rapport.

part de l'Administration Pénitentiaire. Mais la réinsertion, est-ce que… est-ce que ce n'est pas un peu ça, aussi ? Il y a quand même une forme d'éducation à ne pas transgresser les lois, à ne pas transgresser la règle, donc vu comme ça, c'est une mission de l'Administration Pénitentiaire et ils sont là dans leur rôle. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

Cette conception éducative n'est cependant pas l'apanage des surveillants. Ainsi, nombreux sont les éducateurs qui estiment la sanction nécessairement éducative en ce qu'elle vient poser des limites à des jeunes délinquants qui en ont fondamentalement besoin. Là encore, la métaphore familiale est utilisée :

Je pense que certains actes posés méritent une sanction, c'est tout, c'est comme à la maison, tu fais une connerie t'es sanctionné. Je dis pas qu'on est à la maison ici, c'est pas ça… mais y'a des choses qu'on peut faire et d'autres non, y'a des choses qu'on peut dire et d'autres non. C'est comme ça. (Alexia, éducatrice, EPM « Agora »)

Cette conception de l'éducation permet aux surveillants de revendiquer faire œuvre d'éducation. Y compris sur des « *petites choses* », les surveillants estiment ne pas être cantonnés à un rôle de surveillance, mais revendiquent également la part éducative de leur mission :

« Elles sont là pour avoir un cadre de vie, avoir des heures… Elles doivent respecter les choses, comme les horaires, se tenir correctement… Je sais que je reprends souvent une jeune, qui, quand elle se met à table, t'as l'impression qu'elle va s'endormir, quoi. Elle est pratiquement allongée sur la table euh…bon c'est des choses, des petits trucs comme ça, qui…sont pas gênantes en soi, mais c'est des choses qu'elle doit savoir qu'elle doit pas faire. Parce que si tout le monde faisait comme elle… ! Mais tu vois, c'est tout des p'tites choses, mais il faut que ça rentre. Je pense que c'est plus éducatif. Je te dis, maintenant, surveillant, éducatif, enfin ouais éducateur, je pense qu'on est un peu les deux maintenant. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

3.2.2 La critique du comportementalisme au nom de la qualité du lien

Cette conception comportementale de l'action éducative est cependant régulièrement critiquée, en particulier par les éducateurs qui estiment nécessaires, pour réaliser un travail éducatif de fond, de travailler autrement qu'à l'injonction. Ce refus de l'injonction, par les travailleurs sociaux, prend sens dans une transformation plus générale de l'aide sociale, qui fait de la notion « d'accompagnement » le cœur d'une « nouvelle éducation morale » caractérisée par une « éthique du proche », pour reprendre des expressions utilisées par Isabelle Astier (2009). Ainsi, cet éducateur se refuse à évaluer l'efficacité du travail éducatif par une unique observation du comportement des jeunes. Il insiste au contraire sur la singularité de la « *rencontre* ». Il pose alors la nécessité du temps, en raison de l'incertitude nécessaire qui entoure toute rencontre singulière :

« L'efficacité éducative moi je la vois plus, enfin je sais pas si on peut parler d'efficacité, plus dans la rencontre et la relation qu'on va pouvoir créer avec un jeune. Et l'éducatif, il se fait dans la rencontre, il se fait pas ailleurs. C'est pas… c'est pas parce qu'un jeune va répondre "Amen" et va faire tout ce qu'on va lui dire qu'on aura réussi quelque chose. Il se sera simplement conformé à un cadre posé. Y a des jeunes qui savent le faire. Y en a d'autres qui vont avoir du mal à le faire. Mais pour moi ce qui m'intéresse dans le travail éducatif qu'on fait ici, c'est la rencontre avec le jeune. Et dans ce qu'on va pouvoir essayer de créer, dans sa

> manière de voir les choses etc. Et ça prend beaucoup plus de temps. Et c'est beaucoup plus incertain parce que forcément la rencontre elle est forcément incertaine. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

L'objectif de ce type d'action éducative, en raison même de la singularité qui en est le cœur, est cependant moins évident et visible que dans la conception comportementale de l'éducation. La visée de socialisation n'est pas abandonnée, mais se trouve déplacée, l'objectif étant non pas d'aboutir à une normalisation comportementale mais de « *faire passer des choses, des messages* », comme le souligne un éducateur de l'EPM « Agora » :

> « Dans la rencontre… enfin dans le lien qu'on va nouer avec le gamin, dans la confiance… c'est ça ensuite qui permet de faire passer des choses, des messages. Et puis ce qui est compliqué c'est que des fois ça va pas se voir tout de suite, ça va être à long terme, même des fois il sera déjà plus ici. » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Aussi, l'un des principaux problèmes de cette forme d'action éducative est son évaluation. La singularité de la relation rend l'idée même de *résultat* quelque peu caduc :

> « Comment t'évalues le travail éducatif toi ? Moi je l'évalue pas. On travaille sur de l'humain. Moi je sais ce que je fais avec les outils que j'ai, mais qui peut déterminer que quand tu vois un mineur sur 4 mois de détention, tu as fait ce qu'il fallait pour qu'il s'arrête ? Des fois y'a des gamins qui réagissent 5 ans après, 10 ans après, des fois jamais. Ils parlent de déclic les mômes. (…) Moi y'a un mineur que j'avais eu en foyer, je l'ai revu plus tard en milieu ouvert, et il m'a dit "tu m'as dit telle phrase ce jour là et c'est ça qui m'a percuté", cette phrase je ne m'en rappelais plus, je me rappelais des entretiens formels faits avec lui et tout, mais jamais d'avoir dit ça comme ça… Pour te dire que tout est espace éducatif, c'était en fumant une clope sur le perron du foyer, alors moi qui me démène pour avoir un vrai discours éducatif dans le cadre d'entretien formalisés, dans un bureau, le gamin en fait il retient tel élément de manière informelle sur un temps de clope. Donc tu vois, évaluer notre travail, mon cul ouais. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Cette éducatrice opère, dans ce refus de toute idée d'évaluation du travail éducatif, une mise à distance des temps d'éducation formels, expliquant au contraire, en prenant l'exemple du « *temps de clope* », que « *tout est espace éducatif* ». Cette particularité permet à nouveau de souligner le flou entre ce qui relèverait de compétences professionnelles et ce qui relèverait de compétences personnelles. Nous retrouvons ici la classification proposée par Lise Demailly dans une étude transversale sur les « métiers relationnels », les travailleurs sociaux appartenant, explique-t-elle, à la catégorie des professions « artisanales », qui se fondent sur une « faible formalisation et [une] faible instrumentation des savoirs professionnels » (Demailly, 2008, 82). Il ne s'agit pas tant, comme dans le cas de l'éducation comportementale, de faire du travail éducatif un moment de suppléance familiale, que de trouver les « bons mots », la « bonne distance » ou encore le « ton juste », autant de compétences qui, si elles peuvent être enseignées dans les formations dispensées aux éducateurs, peuvent également être à la portée de certains surveillants. Un éducateur, soulignant la qualité de certains binômes d'éducateur et de surveillant, met ainsi en avant l'importance de « l'intelligence » dans le travail avec les jeunes. En insistant sur la naturalité de la relation éducative, il renvoie ces compétences relationnelles à un autre registre que strictement professionnel :

> « J'ai fait des rencontres formidables, moi, ici. Dont un binôme, et quand on travaillait, on y mettait tellement une ambiance formidable… On prenait les gamins, on était en petit

déjeuner… "Vous êtes corrects, les gars, il n'y a pas de souci." Donc les gamins étaient rassurés en écoutant notre discours qui était honnête, franc et cohérent. Très cohérent (…) Et nous passions des journées formidables. Sur un an bientôt et demi, aucune bagarre avec ce binôme. Aucune bagarre de gamins pendant qu'on était en binôme. C'est quand même révélateur. Moi, je suis un joyeux, quand même. Ce binôme est d'un naturel joyeux et ça passait (…) Au début, quand le gamin il avait un peu déconné, tout ça, je lui disais "Viens ici. On va discuter un petit peu dans le bureau." Et certains binômes faisaient leur boulot de surveillant, ils surveillaient le groupe, tout ça, alors que mon binôme, le gars qui travaillait avec moi, automatiquement, lui, il laissait la porte ouverte. Et il disait "Hé, les gars, là-bas en salle de babyfoot." Il surveillait la salle de babyfoot mais en même temps, il venait écouter la médiation. Alors là, quand on voit cette sauce… Et sans confondre les métiers, hein ! Sans confondre les métiers ! Moi, je n'ai pas les clés, lui, il a les clés. Bon, c'est peut-être aussi l'expérience. J'ai 55 balais. Mais j'ai rencontré des jeunes surveillants aussi, des gens de qualité. Une relation éducative naturelle. » (Michel, éducateur, professeur technique, EPM « Chartreuse »)

Cette efficacité relationnelle du binôme dépend donc non seulement des compétences humaines du surveillant, mais également du bon vouloir de l'éducateur qui laisse ouverte la porte du bureau le temps de l'entretien éducatif. Or comme nous l'avons vu, c'est essentiellement au sein de l'EPM « Chartreuse » que l'on retrouve cet engagement des éducateurs dans la construction de tels binômes. En outre, dans les deux EPM, certains professionnels de l'AP se trouvent, vis-à-vis des détenus, dans une posture différente des surveillants de détention. C'est notamment le cas des moniteurs de sport qui, dans une relative prise de distance avec les missions sécuritaires propres à leur administration, sont à même de développer, plus aisément que leurs collègues surveillants, ces caractéristiques d'un travail relationnel avec les jeunes. Ce moniteur de sport de l'EPM « Agora » évoque ainsi, pour rendre compte de la spécificité de la posture des moniteurs de sport auprès des jeunes, non pas tant le contenu des activités proposées que leur relative extériorité de l'espace de détention (« *on n'est pas dans un cadre fermé, contrairement à nos collègues qui sont en détention* ») :

« Nous c'est vrai qu'on a quand même un relationnel qui se crée avec eux où des fois, ils arrivent et ils n'ont pas envie de faire de sport. Et là, il y a… C'est un lieu aussi d'échange. Donc on ne revêt pas seulement la cape, je dirais, du moniteur de sport, mais on est aussi des fois… on peut jouer aussi le rôle de père de famille sans pour autant entrer dans une relation filiale avec eux. Mais ça peut arriver qu'ils nous confient un certain nombre de choses, ça peut arriver qu'ils nous confient leurs états d'âme de la nuit… voilà. Ou encore leur jugement. Donc on est quand même un partenaire avec eux très proche, hein, puisqu'on les voit tous les jours. Donc il se crée un lien assez rapide avec les jeunes. D'autant plus qu'on n'est pas dans un cadre fermé, contrairement à nos collègues qui sont en détention. On est quand même très ouverts à eux, donc on n'a pas uniquement l'optique sport. On a aussi un côté relationnel et communicatif avec eux. » (Marc, moniteur sportif AP, EPM « Agora »)

Marc ajoute que, du fait de cette relation privilégiée qu'ils peuvent nouer avec les jeunes, les moniteurs de sport évoluent dans « *un climat de confiance* » avec eux. Il insiste, à nouveau, sur la distance qui sépare l'espace de travail des moniteurs de sport et l'espace de la « *détention* », en soulignant d'une part que les moniteurs de sport disposent de leur « *règlement propre* », d'autre part que les jeunes « *se permettront peut-être de faire des choses non réglementaires en détention et pas ici* » :

« Ça nous arrive de reprendre les jeunes sur des questions d'hygiène, par exemple. Des crachats sur les murs, ou cracher sur le parquet. Donc ça, ça nous arrive d'intervenir en ce sens. (…) Maintenant, on n'a pas eu quand même jusqu'à maintenant des jeunes qui ont

> fumé dans le gymnase. Parce que je pense qu'il s'instaurait entre nous – je parle des deux moniteurs – un climat de confiance ici. J'en suis convaincu. Donc ils se permettront peut-être de faire des choses non réglementaires en détention et pas ici. J'en suis convaincu, parce que bon, sur certains aspects, des fois, ils prennent très très bien nos remarques. (…) Parce qu'on n'est pas vraiment dans la relation, si tu veux, de leur imposer un règlement intérieur. C'est-à-dire que le règlement propre au sport, c'est nous-mêmes qui le faisons ici. » (Marc, moniteur sportif AP, EPM « Agora »)

Si cette compétence relationnelle peut être partagée, les éducateurs en revendiquent néanmoins régulièrement le monopole, notamment quand ils mettent en avant les bénéfices de leur formation professionnelle : « *dans les formations d'éducateur on t'apprend à travailler avec de l'humain. OK y'a des gens qui ont ces compétences un peu en eux, mais je suis désolé ça s'apprend pas d'un coup de baguette magique* », soulignait un éducateur de l'EPM « Agora ». Néanmoins, en raison de cette part de « *naturalité* » (« *on est éducateur avec ce que l'on est* »), la transmission des bonnes pratiques, par la hiérarchie de la PJJ, se trouve quelque peu complexifiée. Ainsi, le de l'EPM « Chartreuse » insiste-t-il sur l'importance de « *l'expérience* » en soulignant la singularité de l'engagement des différents éducateurs, l'impossibilité « *de copier un maîtres ou des théories* » :

> « J'apporte de l'expérience, mes expériences, par rapport à des situations, je leur renvoie ces expériences là et puis voilà, ça leur permet de…ça fait écho et ça peut leur permettre de reprendre ça à leur compte. C'est un métier assez particulier, parce que c'est un métier où il suffit pas de, je crois de copier un maître ou des théories, il s'agit aussi d'y mettre beaucoup de soi et donc c'est pas…voilà chacun doit avoir un espace aussi, tout en restant dans un certain cadre. Ben oui, c'est dans la relation, la relation ça se définit sur un seul mode, chacun y va avec ses outils, avec ses armes, à avec sa sensibilité et c'est pas… voilà c'est pas critiquable. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Ainsi, selon cette conception, les « *bons* » éducateurs sont des éducateurs qui savent développer, quotidiennement et pragmatiquement, des compétences pratiques qui ne sauraient renvoyer à un plan d'éducation pré-établi : l'humour, le tact, le « *parler vrai* », la bonne posture, sont autant de compétences pratiques qui permettent aux professionnels de gagner en légitimité auprès du jeune :

> En témoigne cet échange entre Steven, un jeune considéré comme l'un des plus turbulents de l'EPM, et Virginie, éducatrice PJJ de son unité de vie. En rentrant au sein de son unité après un passage à l'UCSA, Steven court vers une autre unité pour parler avec un co-détenu. Il traîne ensuite de fenêtre en fenêtre. Les surveillants viennent le chercher, mais il continue à traîner, passant outre les menaces de « mesure éducative ». Arrivé tout proche de l'unité, Virginie lui dit : « *Bon allez magne toi, on a pas que ça à faire Steven* ». Voyant qu'il continue à traîner, et qu'il ne semble pas disposé à écouter les surveillants, elle s'approche de lui et le prend par l'épaule pour l'amener vers l'unité. Il se retourne alors brutalement et lui dit, menaçant : « *Vas-y me touche pas wesh* ». Elle lui répond alors, sans hésiter, en le tapant plusieurs fois sur la tête avec le cahier qu'elle avait alors en main : « *Mais qu'est-ce qui t'arrive là ? Tu me parles comment ? Tu t'es pris pour qui toi ? Sale gamin va* ». Le jeune se met alors à rigoler et entre dans l'unité en glissant : « *C'est bon Virginie, je rigolais, tu le sais bien* [rire] » (Journal du terrain, EPM « Agora »)

Au fond, par rapport à l'éducation comportementale, la question fondamentale qui est posée est celle de la construction légitime d'une autorité proprement *éducative*. Si dans le premier cas, l'autorité, non interrogée en tant que telle, est considérée comme le moyen en vue d'un processus éducatif fondé sur l'injonction, dans ce second cas, l'autorité est considérée

comme en perpétuelle construction-déconstruction, ce processus constituant l'action éducative en tant que telle[235]. Comme l'explique cet éducateur en opposant sa pratique à celle d'un surveillant, s'il peut être intéressant, d'un point de vue éducatif, de dire « *non* » à un jeune en régulant sa « *frustration* », il s'agit de le faire de manière à construire, par la parole et un discours de vérité auprès du jeune, d'éviter l'usage non réfléchi d'une autorité visant la « *soumission* », mais au contraire de tabler sur la difficile construction d'une « *autorité éducative* » :

> « Tiens, c'était sur la une, un jeune qui rentre d'activités, il demande au surveillant, "est-ce que je peux mettre une lessive en route ?" Il lui dit oui, le gamin se prépare… et le surveillant lui dit, "non, tu le fais pas". Un "non" comme ça, on sait pas pourquoi et le gamin il dit forcément, "ah ben non, tu viens de me dire", et le surveillant va se braquer en disant, "ben non, je te dis c'est comme ça, c'est pas autrement, tu vas pas commencer". Et voilà, ça monte comme ça (…). Le surveillant va se justifier en disant, "ben ouais, finalement j'ai autre chose à faire et je dois prendre ma pause et il doit savoir attendre". Il va essayer d'argumenter de manière assez rationnelle. C'est de la frustration ça, pourquoi pas ? Sauf que dans ce cas là, la frustration c'est tu diffères en disant, "ben moi je prends ma pause et seulement après tu vas… tu pourras mettre ta lessive". C'est des choses qui m'interpellent parce que ben je pense que la parole qu'on donne à quelqu'un, et surtout à des jeunes comme ceux là, elle a une importance capitale. Et si on veut être crédible auprès d'eux ben la parole qu'on leur donne on doit la respecter. Et l'autorité, on la gagne de ça, enfin, une autorité qu'on va appeler éducative, moi en tout cas, j'ai pas la prétention de la gagner en étant dans la contrainte physique parce que j'ai pas la… je suis pas baraqué et puis je suis pas dans cette vison là. Ça serait facile, y en a qui vont le faire sauf que là, c'est de la soumission. C'est beaucoup plus long de travailler sur le respect de la personne, sur une autorité éducative. Sauf que c'est celle qui me parait la plus profitable et la plus signifiante. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Au nom de cette conception du travail éducatif, il arrive également que des éducateurs critiquent les surveillants dans leur tâche sécuritaire. Ainsi Cédric, éducateur contractuel présent à l'EPM « Agora » depuis septembre 2008, après plusieurs années passées à travailler au sein d'un foyer de la PJJ, critiquait-il la manière dont les surveillants assurent leur mission sécuritaire : « *sécuritaire mon cul ! Combien de fois je me suis retrouvé en face d'un jeune qui aurait pu sauter sur moi s'il le voulait ? Y'a un jour je me suis même retrouvé enfermé avec un jeune dans sa cellule, le surveillant avait oublié que j'étais à l'intérieur* ». Après le récit d'un événement où il a dû lui-même s'interposer entre un jeune et un surveillant, il explique alors sa propre manière d'imposer un « cadre » aux détenus, qui ressemble, par de nombreux aspects, aux caractéristiques « éducatives » dont de nombreux surveillants estiment qu'elles font partie de leur mission. Ainsi Cédric insiste-t-il sur « *la peur* » de certains surveillants qui n'osent pas se confronter aux jeunes dans un rapport de face à face, et met-il en avant l'importance d'une gestion des jeunes par le principe du « *donnant-donnant* », exploré précédemment dans ce rapport. C'est donc sur les modalités concrètes de construction d'une autorité légitime que Cédric critique le travail de nombreux surveillants de l'EPM « Agora » :

> « Trop de surveillants ont peur des jeunes de toute façon. Après y'a des surveillants c'est bien ils vont être carrés avec les mineurs, ils vont être franc-jeu, "t'as fait des conneries je te le dis

[235] Sur la construction processuelle de l'autorité, entendue comme maîtrise de l'interaction, par le professionnel, entre ce dernier et son client, voir Milburn (2002).

> en face, je vais pas faire le mec coulant et gentil pour te mettre une douille derrière en te sanctionnant lâchement". Pour moi c'est du donnant-donnant, "tu es réglo je suis réglo, par contre tu veux me la faire à l'envers t'auras pas plus que ce que t'as droit" (…). C'est du dialogue, c'est comme ça avec les gamins, et ça les surveillants souvent ils savent pas le faire. Le gamin il dépasse les bornes bah tu vas le recadrer tout de suite, et tu discutes avec lui, voilà. Les surveillants eux trop de fois ils passent par le gradé sans aller voir le jeune, y'a un premier surveillant là il me disait "les surveillants ils me demandent tout, est-ce que je peux mettre une promenade à 9h au lieu de 10h, mais oui putain tu gères ton unité comme tu le sens !" » (Cédric, éducateur, EPM « Agora »)

Nous comprenons ici, à nouveau frais, les conditions de possibilité de la construction d'un binôme éducateur/surveillant. Il ne s'agit plus tant de se retrouver sur la gestion comportementale des jeunes détenus que d'adopter une attitude relationnelle spécifique qui permette, dans un double mouvement, au surveillant d'être « *franc jeu* » en acceptant l'engagement humain que comporte son activité d'application de la règle, et à l'éducateur d'accepter le rôle du recadrage qui permette la production de l'ordre carcéral. Ainsi, de la même manière qu'elle déplace mais n'annihile pas la question de l'autorité, une telle conception de l'action éducative déplace mais n'annihile pas la question de la sanction. Au contraire, elle s'arrime à des conceptions différentes de la sanction. Celle-ci doit, en effet, nécessairement s'accompagner d'un travail relationnel qui permette au jeune d'en comprendre « *le sens* ». C'est à cette seule condition que « *la règle peut être éducative* », comme le souligne une éducatrice de l'EPM « Agora ».

Dans l'esprit des jeunes, outre une scission claire des catégories professionnelles (hormis les moniteurs sportifs pénitentiaires) qui entraîne souvent une dichotomisation eux/nous, la « loi de la frustration » transparaît dans l'ensemble des règles qui régissent le quotidien en EPM. Si la règle pénitentiaire brute (respect des horaires et des injonctions des surveillants, discipline…) est relativement bien assimilée, les règles éducatives (constitution de groupes, établissement d'un projet de sortie, « *recadrage* »…) semblent mal comprises, ou, plus souvent, paraissent illégitimes. Au long d'un entretien, Karim explique par exemple que la relation bilatérale surveillants/détenus va de soi : les surveillants gardent une population détenue. Les relations éducateurs/détenus semblent alors ne pas rentrer dans ce cadre pénitentiaire (*« c'est un peu comme si c'était un foyer fermé »*). En réalité, c'est souvent le pouvoir des éducateurs qui est remis en cause.

> « Les éducateurs, c'est des bâtards. Moi, je suis gentil avec eux, je suis tranquillement, je leur crie jamais dessus, je ne les traite jamais et ils me croivent pour un pédé. Style, ils me changent de groupe, nanani. Les gens, ils les *hagarent* [ils leur mettent la pression]. Ils disent : "vas-y, ferme ta gueule !" et les éducateurs leur font rien. En fait, j'ai compris, il ne faut pas être gentil ici en prison. Faut être gentil qu'avec les surveillants. Moi, je préfère plus les surveillants que les éducateurs… parce que eux ils nous comprennent. Eux les éducateurs, ils nous comprennent rien du tout. De toute façon, ils disent : "tu vois, c'est mieux pour toi que tu vas dans l'autre groupe parce que…", style je me fais influencer en gros. C'est moi qui influence les gens, mais ils me disent que c'est moi qui… Après, tu dis ce que tu veux, moi je dis, de toute façon… » (Karim, détenu, EPM « Agora »)

Si, comme Karim, certains détenus refusent la relation éducative en milieu pénitentiaire (*« on est là pour purger, par pour devenir des moutons »*, scandait un détenu lorsqu'un éducateur lui

demandait de baisser le volume de sa musique *« pour faire comme tout le monde »*), une majorité des personnels – de l'AP et de la PJJ – tente de donner un sens à la règle en EPM afin de valoriser leur mission éducative. Pour certains éducateurs, le cœur de leur travail réside non pas dans la compréhension ou la légitimation du cadre, mais dans un approfondissement des trajectoires individuelles.

3.3 L'éducation comme travail biographique

Pour mener à bien leur mission d'éducation, les éducateurs estiment souvent nécessaire de pénétrer la trajectoire biographique du jeune, afin d'en comprendre le sens et d'envisager des possibilités d'action. En sus du suivi et de la construction d'une trajectoire socio-éducative singulière, sont ainsi exigées, de la part des éducateurs, des capacités de réflexion sur la situation du jeune, qui nécessitent une analyse dynamique de son environnement (social, familial, psychique), pour tenter, éventuellement, d'en modifier certains aspects. En faisant du point d'entrée dans la relation éducative l'analyse de la configuration socio-biographique singulière du jeune, l'acte délictuel est considéré comme un symptôme qu'il est, *a priori*, possible de faire disparaître une fois cette configuration modifiée dans le bon sens. C'est ce dont rend compte, notamment, l'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Chartreuse », qui insiste sur la nécessité d'individualiser l'intervention éducative, en faisant référence, de fait, à un éthos éducatif qui s'est construit, dans le courant des années 1960, sur le fondement sur action au plus proche du « milieu de vie » des jeunes délinquants[236] :

> « Il faut tenir compte de son histoire personnelle, mais il faut aussi tenir de sa situation familiale, mais aussi de son environnement. Donc à partir de ce moment là, on peut engager des actions individuelles avec les jeunes. Parce que je pense qu'il faut toujours individualiser l'intervention. Donc on cherche toujours à individualiser les interventions parce que notre rôle, c'est à la fois d'apporter du sens et de la conscience à un mineur, mais c'est aussi d'apporter de la connaissance et de la compréhension au magistrat par exemple, ça c'est important. Le magistrat, il a besoin de ces connaissances là pour pouvoir juger par la suite, autrement il ne peut juger que sur des faits, et nous, il faut qu'on amène autre chose que des faits. C'est-à-dire voilà, on évalue un peu le jeune, on essaie d'apporter une aide à la décision du magistrat. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Dans cette citation, ce chef de service PJJ met en avant la tension, inhérente au travail des éducateurs de « milieu ouvert », et constitutive de la justice des mineurs comme modèle de justice fondé sur l'éducabilité du justiciable, entre une activité diagnostique à destination du magistrat et une action éducative d'intervention auprès du jeune et de sa famille[237]. La mise en œuvre de l'activité éducative dans cette double direction nécessite, de la part des éducateurs, de « créer du lien » avec les jeunes. Cette dimension relationnelle est en effet jugée indispensable pour engager un lien de confiance entre l'éducateur et le jeune dont il a la

---

[236] Pour une histoire des dispositifs éducatifs en milieu ouvert, voir Jurmand (2007).

[237] Sur cette tension constitutive de la spécificité du modèle de justice propre à la justice des mineurs, dans le champ du travail éducatif en milieu ouvert, voir Broutelle, Sallée (2011).

référence, et faire advenir une adhésion du jeune au travail éducatif proposé. L'un des aspects du travail relationnel consiste même, précisément, en cette construction d'un lien de confiance, qui apparaît comme un régulateur des formes de la relation entre un professionnel et un usager[238] :

> « C'est mon objectif et c'est l'insistance que j'ai auprès des éducateurs. Je leur dis toujours, "vous n'êtes pas là uniquement pour gérer un groupe, vous êtes là aussi pour entrer en contact avec des individus et de créer une relation avec cette personne, avec ce mineur, parce qu'il est nécessaire de la créer". Voilà, d'accord ils sont dans une unité, d'accord ils vivent en groupe et on les socialise par rapport, avec le groupe mais ils ont aussi, chacun, leurs difficultés, leurs problèmes, leur histoire, leur personnalité. Donc l'éducateur, tous les éducateurs ont deux références, deux mineurs et ces deux mineurs là, ils doivent s'en occuper davantage. Donc ils doivent mettre en place des entretiens individuels avec eux, ils doivent créer la relation avec la famille. Ils ont cette charge là. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Ainsi, en créant un « climat de confiance », les éducateurs peuvent travailler à partir de la mise en mots de leur histoire, telle que racontée par les jeunes, en considérant que « *écouter, déjà, c'est éducatif* », selon une éducatrice de l'EPM « Agora ». La prise de parole pourrait donc être un vecteur de subjectivation. A nouveau, cette relation « au sein des murs » peut être nuancée par l'expérience des jeunes eux-mêmes. L'extrait d'entretien suivant avec Marc, détenu à l'EPM, illustre la complexité de ses relations avec les professionnels de la PJJ. Dans un premier temps, il explique qu'il faut parfois jouer de malices afin de manipuler les éducateurs ; en l'occurrence inventer un motif légitime pour se voir octroyer une permission de sortie. Dans un second temps, Marc parle de sa relation avec « son » éducatrice, à qui il peut dire la vérité sans qu'il y ait de retombées néfastes dans son dossier. A ce moment-là, le jeune opère une séparation entre le travail de son éducatrice et le travail du juge.

> « Leurs missions, eux, c'est de t'aider pour ton avenir, quand tu sors. Parce que tu as une éducatrice qui te prend en soutien, qui essaye aussi de te trouver du travail. De t'orienter dans quelque chose. Les éducateurs, ils ont un pouvoir. Ils peuvent t'écrire une lettre de motivation pour le juge, par exemple… Mais des fois, tu dis par exemple, là, je vais aller en permission. Je vais lui dire "C'est pour voir mon patron". Ce n'est pas pour mon patron, c'est pour ma famille. [Un autre jeune détenu arrive dans la pièce et nous discutons de l'attitude à adopter face à un éducateur. Quand il ressort, Marc continue sur le sujet, à savoir : Doit-on dire que l'on regrette ses actes délictuel pour s'assurer une sortie plus rapide ?]. Il y en a qui regrettent. Mais moi, je me suis amusé. Je me suis acheté du shit, je me suis acheté de l'alcool. J'allais en boîte avec mon argent, je me suis acheté des habits, j'ai été voir les putes. Comme ils font la plupart des jeunes, quoi.
> — *Donc toi, tu ne regrettes pas mais tu ne dis pas à l'éducatrice que tu regrettes ?*
> — Non, à l'éducatrice, je lui dis que je ne regrette pas. À la juge, je dis que je regrette. C'est pour ma peine. Si tu lui dis que tu ne regrettes pas, elle va dire : "Ben lui, il n'en a rien à foutre de la vie quotidienne, alors on va l'enfermer". Je n'aurais pas pris six mois, j'aurais pris les deux ans qu'elle m'avait dit ». (Marc, détenu, EPM « Chartreuse »)

Ici, il est intéressant de noter qu'une relation « de confiance » ne peut être nouée que lorsque le rapport de pouvoir s'estompe partiellement. Tant face aux surveillants qu'aux

---

238 Voir, à ce propos, en particulier pour ce qui concerne les pratiques des avocats en matière pénale , Milburn (2002).

éducateurs, les jeunes ne font tomber les masques et ne disent ce qu'ils pensent que lorsque les risques de retour de bâton (procédure disciplinaire, rapport éducatif négatif…) sont mesurés.

Les éducateurs de l'EPM ont la possibilité de se déplacer au sein de la famille des jeunes, cela à nouveau dans le double objectif d'une connaissance de l'environnement du jeune, indispensable pour rendre compte de la situation du jeune à l'ensemble des acteurs de sa prise en charge judiciaire, et d'une action de transformation de cet environnement :

> « Nous on peut se déplacer dans la famille. Comme ça, on voit le jeune où est-ce qu'il évolue, comment il évolue. Et puis c'est vrai que le contact avec la famille, c'est le seul lien que le jeune a avec l'extérieur, en général, puisque, ben ses copains tout ça, ils viennent pas le voir au parloir ou... Et puis ils peuvent… le mineur peut téléphoner aussi à sa famille. Donc c'est vrai que c'est important de replacer le jeune en tant que enfant dans sa famille. Ça c'est important. Et que les parents aussi se rendent compte du cadre qu'ils doivent donner à leurs enfants et puis de leurs responsabilités tout simplement. Y'a certaines familles où ils se dédouanent complètement et pour eux enfin ils ont pas conscience de la responsabilité qu'ils ont envers leurs enfants en fait. Ils sont plus à dire, "Ben, c'est bon, il a un toit. Il va pas se plaindre." Après, ça dépend vraiment de chaque famille où l'approche est différente. » (Magalie, éducatrice PJJ, EPM « Chartreuse »)

La mise en œuvre de cette conception éducative nécessite cependant, au quotidien, des compétences inégalement distribuées au sein des équipes éducatives qui interviennent en EPM. En particulier, sont exigées des éducateurs des compétences spécifiques dans le cadre de la rédaction des écrits à destination des magistrats. Or si chaque écrit porte la marque personnelle de l'éducateur qui en a eu la charge, les rapports doivent cependant répondre à certains canons, de forme comme de fond. Non seulement les rapports éducatifs sont des pièces à part entière du dossier judiciaire des jeunes, mais ils ont un rôle important dans le rendu des décisions judiciaires, et de surcroît, l'évaluation de la qualité des rapports par les magistrats est une facette essentielle de la réputation d'un service éducatif. Cette particularité ne manque pas de questionner les membres des équipes éducatives en EPM chargés de la relecture des rapports avant leur envoi aux magistrats :

> « Y a des grosses disparités entre éducateurs, dans la pratique, dans la manière de rédiger un rapport. Des choses de forme… Déjà, on a pas la même vision des choses, on a pas la même formation entre éduc spé, éduc PJJ, on a pas la même facilité à l'écrit… sauf que ce rapport là, il est hyper important puisqu'il est envoyé au magistrat. Donc on travaille beaucoup sur des choses comme ça (…). Et puis, le style, il est propre à la personne, on a tous notre style et ça, il faut le garder… sauf que la manière d'écrire un rapport c'est pas… On écrit pas un rapport comme on écrit à un pote ! En tant que coordinateur, quand je dois relire les rapports, je perds des cheveux à chaque fois de devoir recorriger et je me sens mal à l'aise de devoir aussi reformuler, parfois réécrire des paragraphes entiers parce qu'on peut pas dire comme ça. Parce que c'est pas… enfin, on écrit à un magistrat ! » (Guillaume, éducateur PJJ, quartier arrivant, EPM « Chartreuse »)

L'un des chefs de service PJJ de l'EPM « Agora » différenciait, quant à lui, les éducateurs de l'EPM en fonction de leur rapport à l'écrit, soulignant l'importance cruciale de cette pratique dans la mise en œuvre de l'action éducative :

> « Je vais encore être critique car globalement… c'est con tu vois Hélène [éducatrice contractuelle] elle écrit plutôt bien, ses rapports je trouve que… enfin au début elle m'envoyait des trucs à la con que je lui renvoyais, je veux dire qu'il se lève le matin et qu'il mange le midi je m'en fous, je veux de l'analyse et au moment où elle est passée là-dedans

> c'est pas mal. Karim [éducateur titulaire] écrit bien. Bachir [éducateur contractuel] on est dans le factuel, y'a vraiment pas assez d'analyse… Chloé je sais pas trop, Médine non plus, Sophie non plus. Adil [éducateur contractuel] écrit pas mal, Khaled [éducateur titulaire] lui il écrit comme il est, ça part dans tous les sens, il te dit que ça va à l'école, il te parle des temps de repas, des temps d'activité, il revient sur l'école [rire] » (Bertrand, chef de service SEEPM, EPM « Agora »)

Ces compétences inégalement distribuées entre les éducateurs engagent des questions organisationnelles pour la hiérarchie des services éducatifs. A l'EPM « Chartreuse », le directeur du service éducatif a ainsi fait le choix d'affecter les professionnels en fonction de leurs compétences, accentuant de fait, par une pensée de la complémentarité des différentes formes d'action éducative, la division du travail éducatif au sein de l'EPM. Ainsi, tandis que les éducateurs plus à l'aise avec cette question des écrits sont chargés de la supervision du travail de « milieu ouvert », a été créé un « pôle activités » (sur lequel nous reviendrons plus loin), détachant, à temps plein, quatre éducateurs des unités de vie, ces derniers étant adeptes d'une forme d'action éducative de « foyer », fondée sur le « faire avec ». A l'EPM « Agora », les choses se passent différemment. Si certains éducateurs sont, de fait, plus à l'aise dans le cadre d'une action éducative dite de « foyer », d'autres dans le cadre d'un travail éducatif dit de « milieu ouvert », il est un fait que cette dernière forme de travail éducatif occupe la part la plus importante du travail des différents éducateurs. Au sein de cette équipe peu expérimentée, la formation, sur le tas, aux techniques du travail de « milieu ouvert » occupe une place primordiale et diminue d'autant l'investissement dans les autres formes d'action éducative. Ainsi cet éducateur contractuel, pourtant féru d'activités et affecté à l'unité arrivants, expliquait se centrer sur les activités de milieu ouvert, dans un objectif explicite de formation professionnelle :

> « C'est un peu égoïste de dire ça mais je préfère faire ce travail d'écrits, de milieu ouvert et tout ça…
> — *Pourquoi égoïste ? Ça te plait plus ?*
> — Non c'est pas ça mais moi on va dire, je suis un mec du terrain, j'ai monté des projets tout ça, donc ça je sais faire, et là ça va me former vraiment bien vu que je veux passer ma VAE [Validation des acquis de l'expérience, épreuve qui permet de d'obtenir le statut d'éducateur spécialisé sur la base de l'expérience, et non après l'obtention du concours] ». (Ali, éducateur, EPM « Agora »)

Quelques semaines plus tard, tandis que ce même éducateur devait s'investir dans une activité sur l'écriture de textes de rap, nous lui demandions où en était le projet d'activités. Sa réponse mettait en avant, à nouveau, l'importance du travail de milieu ouvert : « *Nan j'ai pas le temps, avec tous les écrits qu'on a aux arrivants là, c'est impossible* ».

Du point de vue de ce travail de « milieu ouvert », cependant, une opposition entre l'unité arrivants et les unités de vie ordinaires doit être soulignée, opposition qui structure les relations professionnelles au sein de l'équipe éducative de l'EPM. Les éducateurs de l'unité arrivants sont, de fait, les plus proches, dans leur activité quotidienne, d'un travail dit de « milieu ouvert ». Ces éducateurs ont en effet pour principale mission, en une semaine, de rédiger un document de présentation du parcours du jeune (le « recueil de renseignements socio-éducatifs », RRO), fondé sur leur parcours antérieur et leur situation actuelle. En unités

de vie, au contraire, la question de la gestion du quotidien avec les jeunes se pose de manière plus cruciale. En effet, « *les jeunes quand ça fait quatre cinq mois qu'ils sont là, à l'aise, bah faut que tu bosses avec eux sur leur comportement, sur comment ils évoluent en détention et tout ça quoi* », comme nous l'expliquait un éducateur d'unité de vie ordinaire de l'EPM « Agora ». Ainsi, nous avions été frappés, lors de notre arrivée au sein de cet EPM, de la spécificité de l'équipe éducative du quartier arrivants. A majorité féminine (il y avait alors 4 éducatrices pour 1 éducateur), elle n'était composée que d'éducateurs titulaires, ce constat pouvant s'expliquer par les compétences exigées pour travailler au sein de cette unité, notamment en termes d'écriture :

> « J'ai fait moi aussi ce constat en arrivant (…). Je ne sais pas mais ça peut s'expliquer par le fait que ces gens là qui ont été formés, car ce sont tous des gens qui ont fait l'école, ont peut-être été beaucoup plus sensibilisés à cet aspect d'écriture, ils se sont sentis à l'aise dans ce travail de réflexion sur le… sur le travail et la prise en charge sur l'unité arrivants, avec une forte dose d'observation, d'interprétation sur un temps plus court… » (Hervé, directeur PJJ, EPM « Agora »)

Ainsi, tandis que le directeur PJJ de l'EPM « Agora » fait souvent de l'unité arrivants le « bon élève » de l'EPM, la hiérarchie pénitentiaire estime que c'est au sein de cette unité que les éducateurs ont « *le plus envie de s'investir dans le projet* », selon le chef de détention, « *et c'est là-bas que le binôme marche le mieux* ». Les éducateurs des unités de vie, quant à eux, raillent très régulièrement l'unité arrivants comme une « *unité pépère* », « *où il ne passe rien* » : « *c'est tranquille là-bas, les jeunes ils arrivent, ils sont en observation. Tu veux être peinard tu vas aux arrivants* », racontait un éducateur contractuel d'une unité de vie ordinaire. Inversement, les éducateurs de l'unité arrivants critiquent régulièrement leurs collègues des unités de vie (ou plutôt d'une unité de vie en particulier), pour leur manque de sérieux concernant les écrits, considérant qu'ils font souvent « *le boulot pour les autres* », grâce au RRO. Ainsi, à la sortie d'une CPU, nous posons à une éducatrice de l'unité arrivants une question sur les cahiers de jeunes, au sein desquels les éducateurs consignent diverses observations les concernant :

> « *Vous leur donnez vos cahiers de jeunes aux éducateurs des unités ?*
> — Ho bah oui oui ces cahiers ensuite ils se retrouvent dans leurs dossiers de toute façon… et puis on leur donne les RRO aussi… enfin de là à dire qu'on bosse pour eux… [ironique]
> — *Tu fais référence au fait que des fois ils reprennent vos écrits ?*
> — Des fois ? Des fois ? Ha mais t'es gentil toi. Non, pas des fois, c'est très très souvent même que pour un projet de sortie t'as un écrit où t'as l'impression que le jeune à l'EPM c'était juste la première semaine. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

Pourtant, au quotidien, les éducateurs des unités de vie combinent régulièrement cette gestion du collectif des jeunes détenus avec un travail fortement axé autour de la préparation d'un projet de sortie, très proche, en ce sens, de la conception du travail éducatif comme travail de construction d'une trajectoire socio-éducative et judiciaire des jeunes détenus. Ainsi une éducatrice spécialisée affectée au sein d'une unité classique, très critique du fonctionnement de la PJJ, se plaignait du peu d'investissement des espaces d'activités par les éducateurs :

> « La spécificité de notre travail à l'EPM ? Moi pour moi on n'est pas éducateur ici on est juriste avant tout et éducateur après, donc… (…) Y'a aucune réflexion sur ce qu'est

qu'éduquer un jeune, ici c'est "j'ai tel coup de fil à passer et tel rapport à écrire" » (Alexia, éducatrice, EPM « Agora »)

De même, un éducateur contractuel, ancien animateur dans une maison de quartier, s'étonnait, après une semaine de travail à l'EPM « Agora », du « *côté très administratif du travail qui nous est demandé* ».

3.4 L'éducation comme art du « faire avec »

En revendiquant la maîtrise particulière, élément à part entière de leur professionnalité, du travail éducatif comme lien singulier construit avec les jeunes, les éducateurs peuvent décider d'investir l'espace de la détention afin d'entretenir l'idée qu'ils sont à même d'en transformer certaines propriétés pour y faire émerger des espaces proprement éducatifs. Aussi, au contraire de la position qui consiste à faire reposer le travail éducatif sur une mise en sens d'une réalité carcérale *toujours là*, certains éducateurs estiment qu'il est du devoir des éducateurs, sur certains espaces qu'il s'agit de repérer et de soutenir comme espaces éducatifs, de *mettre à distance* la réalité carcérale, le temps de « *travailler des choses* » et d'oublier « *qu'on est sur un lieu de détention* » :

« Même si symboliquement on est dans une prison, il y a des espaces qui permettent à un moment donné de travailler des choses. Donc, le comportement du jeune, effectivement. Les actes, aussi, pourquoi il est là, comment lui il l'explique, son histoire familiale. Il y a énormément de choses.
— *Des espaces qui seraient spécifiquement éducatifs à l'intérieur d'un lieu qui le serait moins ?*
— Je pense que le fait de rassembler un groupe de mineurs avec deux adultes à table, déjà je crois que c'est… Je pense que c'est quelque chose qui permet un moment d'oublier qu'on est sur un lieu de détention. Même si on ne l'oublie pas, parce qu'il y a la symbolique de la grille. On mange en face d'une grille, à un moment donné, parce qu'on a la grille de la cour. » (Carine, éducatrice PJJ en unité, EPM « Chartreuse »)

Dans cette modalité du travail éducatif, la question de l'autonomie d'un espace professionnel unifié n'est cependant pas abandonnée. Au contraire, elle n'émerge que dans et par l'investissement de différents espaces de la détention. Il s'agit donc pour les éducateurs, dans un même temps et dans un même mouvement, d'importer, de l'extérieur, les éléments d'une professionnalité unifiée, mais cela en investissant, à l'intérieur, différents espaces qui ne sauraient être, *a priori*, éducatifs. Ainsi, se pose la question de savoir comment les éducateurs peuvent-ils, non plus abandonner la gestion quotidienne de la détention pour occuper un espace qui lui serait diagonal, mais au contraire s'investir dans cette gestion quotidienne pour la transformer et tenter de lui donner un sens éducatif.

Parmi les éléments qui permettent aux éducateurs de construire et de défendre la spécificité éducative de certains espaces de l'EPM, la tenue d'activités socioéducatives occupe une place centrale. Il subsiste cependant, comme nous le détaillerons, des différences significatives entre les deux EPM quant à l'importance que l'équipe PJJ accorde ou pas à ce pan de leur action en détention. De fait, l'un des socles de la mise en place des EPM est justement cette thématique du « faire avec ». Ceci pour deux raisons différentes, qui rejoignent directement les deux conceptions du travail éducatif (comportementale et relationnelle) que nous avons esquissé

supra. La première raison avancée consiste à assimiler la mise en place d'activités à la construction d'un rythme de vie. S'investir dans une activité implique en effet, de la part du jeune, de respecter des horaires de lever comme de coucher. D'une manière générale, cela permettrait d'éviter l'oisiveté au sein de laquelle de trop nombreux jeunes délinquants seraient enfermés. C'est ce qu'avance notamment Dominique Youf quand il soutient que « la priorité doit être donnée à l'apprentissage ou au réapprentissage des gestes de la vie quotidienne et les adolescents ne doivent plus rester oisifs à l'intérieur de l'institution » (Youf, 2000, 111). Cependant, cette première justification du « faire avec » est souvent critiquée par les éducateurs qui estiment qu'elle relève moins de préoccupations éducatives que d'une forme de gestion sécuritaire de l'ordre carcéral. Ainsi les jeunes, occupés le temps des activités, et fatigués ensuite, seraient moins disposés à troubler l'ordre carcéral :

> « Ha mais dans le projet initial c'était de la folie, mais vraiment de la folie ! C'était trois fois 20h de sport, d'activités socioculturelles et de scolaire… la folie ! Mais bon c'était la philosophie hein, faut pas se leurrer, on les crève, on les épuise, comme ça ils ne nous emmerdent pas. » (Christine, éducatrice, EPM « Agora »)

La seconde raison avancée pour justifier le « faire avec » prend sa source au contraire dans une pensée du lien éducatif fondé sur la recherche d'une adhésion des jeunes au travail éducatif. Est ainsi posée la difficulté intrinsèque de l'intervention éducative dans le domaine pénal : comment faire émerger un lien singulier sous la contrainte ? De nombreux éducateurs, prenant acte des difficultés d'accès à la parole d'une majorité des jeunes dont la PJJ a la charge, et de l'impossibilité à libérer une telle parole dans un contexte contraint, estiment nécessaire, pour la construction d'un lien éducatif de qualité, de médiatiser la rencontre éducative par une activité où le jeune pourra s'oublier sans se voir opposé la violence du langage :

> « Le bon éducateur c'est celui qui sait, dans ce lieu-là [un lieu de détention], être sur les différents espaces. Et puis, développer de l'activité auprès des jeunes. Ce n'est pas que se transformer en moniteur-éducateur, surtout pas, ou en animateur. C'est intéressant si les gens ont des appétences qu'ils maîtrisent (…) Parce que, à un moment donné, quand on est dans du suivi individuel et en milieu ouvert, ça a ses limites. Et peut-être que en faisant de la cuisine ensemble, on se dira des choses plus importantes qu'en étant assis autour de la table parce que ça va coincer chez l'un ou chez l'autre (…) Et en même temps, puisqu'on est dans un lieu particulier, il faut aussi aller chercher à l'extérieur des… Amener l'extérieur à l'intérieur, quoi. Parce que je pense que les jeunes en ont besoin, ils ont besoin aussi de personnes extérieures. Et je crois que ça me semble intéressant de solliciter les éducateurs parce que il y a aussi de la richesse là, sur leurs réseaux, les uns et les autres. Euh… C'est comme ça qu'on a monté, je ne sais pas, des concerts. C'est comme ça que certains sont venus travailler avec des jeunes autour de la danse pendant un certain temps. Moi je suis aussi pour ce temps-là. Ils sont coincés, voilà, c'est comme ça : ils sont en prison. Faut en profiter pour favoriser des rencontres. » (Georges, Directeur SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Aussi, la tenue d'activités socioculturelles, qui dégagent du sens pour les jeunes détenus, peut venir offrir des espaces originaux d'expression aux jeunes détenus au sein même de l'espace carcéral, condition de leur subjectivation. En opposant les activités socioculturelles comme « *moyens de favoriser une expression des difficultés des jeunes* » aux activités conçues comme un simple « *loisir* », voire comme « *des moyens pour être tranquille* » (nous retrouvons ici la critique de l'usage « occupationnel » des activités socioculturelles), ce chef de service PJJ de l'EPM «

Chartreuse » souligne la nécessité d'un engagement éducatif volontaire dans la construction et la défense d'espaces spécifiquement éducatifs en détention :

> « Peut-être ce qu'on recherche à mettre en place, c'est tous des moyens pour être tranquille plutôt que des moyens pour favoriser une expression des difficultés des jeunes dans des endroits où ils peuvent canaliser quoi enfin je veux dire que... Mais c'est pour ça qu'on essaie de développer au maximum des activités, des ateliers boxe, des ateliers hip hop, des choses comme ça. C'est pas pour faire du loisir, je vois pas ça comme des loisirs, même quand on marque "loisir", moi ça me plaît pas trop, quand on met ça sur les activités, c'est pas ça qui… pour moi ce sont des lieux où ils peuvent s'exprimer. » (Simon, chef de service SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Le port de la casquette d'« éducateur » est important car elle permet de se distinguer de l'« animateur », comme l'évoquait George, directeur PJJ à l'EPM « Chartreuse ». Dans les faits, les activités socioculturelles – création musicale ou artistique, danse, sport… – sont souvent considérées par les jeunes comme un moyen de *« passer le temps »* ou de *« sortir de cellule »*. Sylvie, jeune détenue qui profite d'un maximum d'activité explique :

> « Déjà, le terme éducateur, ça ne va pas. Parce qu'éducateur, c'est éduquer ; moi, je suis déjà élevée. Donc c'est animateur, à la rigueur. » (Sylvie, détenue, EPM « Chartreuse »)

Pour compenser cette image dépréciative d'« animateur », l'engagement spécifique lors de la tenue des activités devient une nécessité pour leur donner du sens et en faire des espaces d'expression et de subjectivation, et rejoint la distinction, formulée par le coordinateur des activités de l'EPM « Chartreuse », entre les éducateurs qui ont « *la fibre* » et ceux qui ne l'ont pas :

> « Sur certaines situations, y'a des choses à faire avec les jeunes, qui sont pas faites parce que y'a pas justement cette fibre. Enfin, j'vais pas dire cette fibre éducative mais, cet aspect de travailler avec le jeune, l'humain, ça a toute son importance. Les valeurs qu'on va véhiculer vers le jeune, les valeurs qu'on va transmettre. » (David, éducateur, coordinateur des activités, EPM « Chartreuse »)

Cette « *fibre* » se décompose en plusieurs qualités individuelles, qui relèvent aussi bien de la motivation particulière de l'intervenant ou de l'éducateur en charge de l'activité (il s'agit « *d'y croire* », comme le souligne l'extrait d'entretien qui va suivre), que de compétences fines et singulières sur l'activité mise en place. C'est ainsi que le coordinateur des activités de l'EPM « Chartreuse » faisait l'éloge de l'intervenant « hip-hop » de l'EPM. Il explique, en particulier, comment cet intervenant réussissait à combiner une fine connaissance de la « culture hip-hop », au-delà des clichés et des idées reçues souvent véhiculés à son égard (« *il sait de quoi il parle* ») et une envie de transmettre sa passion à des jeunes auxquels « il croit » :

> « Le hip-hop, c'est une activité qui fonctionne, parce que l'intervenant qui vient, c'est quelqu'un qui y croit déjà. Donc il croit aux jeunes. Avant toutes choses (…) Ca fait presque deux ans que l'intervenant qui vient travaille avec nous, c'est toujours le même intervenant. Il a mobilisé, je sais pas, plus de 200 jeunes depuis l'ouverture de l'EPM. J'ai déjà vu des jeunes faire 3 heures par jour pendant 6 semaines. Donc ça faisait 15 heures par semaine de hip-hop. Ben c'est quelque chose de très lourd. Mais les gamins, ils en pleuraient. A la fin, ils disaient : "je suis rincé mais j'y vais quand même". Parce que l'intervenant a su leur dire, "mais voilà, le dépassement de soi, le…". Bon ça c'est une activité qui fonctionne mais super bien. C'est-à-dire que n'importe quel jeune qui va y aller, va y participer. Parce que lui, il est, en plus faut le voir Mohamed, c'est un petit rebeu, trapu mais il danse super bien en plus

> donc il sait de quoi il parle (…). Il vit la vraie culture hip-hop avec toutes les valeurs que ça véhicule. Il explique pourquoi on met sa casquette comme ça, il explique pourquoi on relève son pantalon, il explique les différents styles du hip-hop, il connait tout sur le hip-hop et il véhicule cette image du hip-hop mais pacifique. » (David, éducateur, coordinateur des activités, EPM « Chartreuse »)

Dans le même registre, le chef de service de l'EPM « Agora » mettait en avant les qualités de l'un des éducateurs de l'EPM qui, lors des activités auxquelles il participe, développe des compétences particulières, bien que difficilement objectivables. Cette difficulté à objectiver est illustrée par l'usage de l'expression selon laquelle il a « *ce truc que d'autres n'ont pas* », autre manière de souligner l'importance cruciale d'avoir « *la fibre éducative* », pour reprendre l'extrait susmentionné :

> « Sébastien est bien : il a un parcours d'éducation populaire et il est sur les activités. Que les choses soient claires, quand je dis "il est bien" c'est que je trouve qu'il a un bon positionnement professionnel.
> — *C'est-à-dire ?*
> — C'est compliqué mais il y est pas pour y être et pour se tourner les pouces en disant "je l'ai fait". Non il y est, il encourage, il est proche des gamins, il leur parle, il a ce truc quoi que d'autres n'ont pas. Y'a un truc qui passe… enfin un truc qui se passe quoi. Et ça c'est vraiment plaisant. » (Bertrand, éducateur, EPM « Agora »)

Dans cette citation, le chef de service ajoute une dimension importante : le parcours professionnel spécifique de l'agent concerné, qui vient, en l'occurrence, de l'éducation populaire. Cette importance de certains parcours professionnels singuliers qui offrent une palette de compétences et d'appétences aux équipes de la PJJ est également soulignée par une éducatrice titulaire de l'EPM « Agora » qui expliquait l'importance de « *ne pas s'enfermer dans un truc trop PJJ, où on pense plus que le parcours judiciaire des gamins… donc non moi même avoir des contractuels je pense que c'est une richesse, regarde Seb il apporte un truc, avec son parcours, et puis Steve aussi, avoir ces compétences d'avoir fait du rap. Après on a pas les mêmes parcours, mais ça se complète, c'est important* ». Outre cette opposition entre les éducateurs titulaires de la PJJ et les éducateurs contractuels, ayant eu des parcours diversifiés avant de se retrouver à l'EPM, s'intercalent les éducateurs spécialisés, titulaires du « diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé ». Ils aiment rappeler la richesse d'une formation où la spécialité judiciaire n'est « *qu'une option* » parmi d'autres d'un métier plus large d'éducateur.

Cependant, tous les espaces d'activité ne se transforment pas, comme par enchantement, en espaces éducatifs vecteurs de subjectivation. En premier lieu, les jeunes ne s'investissent pas tous au même rythme ni avec la même envie dans ces différents espaces. Certains mettent ainsi en avant le poids de la privation de liberté, dans leur expérience carcérale au quotidien, que ne saurait venir contrebalancer la tenue d'activités. Ainsi, pendant un mouvement, un jeune faisait savoir au premier surveillant qu'il ne souhaitait pas se rendre à l'activité « Slam » organisée par un intervenant extérieur :

> Michel : « Le problème, c'est que vous vous aimez trop… Quand on veut progresser, on se regarde dans une glace et on voit ce qui ne va pas… »
> — Abdel : « Progresser ici ? Mais on peut pas, la prison pour les jeunes on peut que ressortir pire. »

— Michel : « Mais le but de l'EPM c'est de faire en sorte que vous soyez bien. Y'a des choses, des activités, c'est propre… »
— Abdel : « Même avec des barreaux en or on en a rien à foutre. Privé de liberté égal prison. Vous comprenez rien vous […] Moi je pète un câble ici, je veux sortir, l'éducateur tout à l'heure il me dit "dans trois semaines y'a tournoi de foot", mais putain je m'en bats les couilles de son tournoi tant que je suis enfermé. » (Michel, premier surveillant, EPM « Agora »)

De plus, des obstacles se manifestent quotidiennement dans la construction et la défense de tels espaces. En particulier, le coordinateur des activités de l'EPM « Chartreuse » souligne les difficultés qu'il peut rencontrer pour faire respecter la tenue de certaines activités, soit parce qu'un surveillant ne respecte pas, pour divers motifs, la liste des jeunes censés participer à telle ou telle activité, soit parce qu'un éducateur refuse de s'y rendre :

« Moi j'organise et après je fais confiance plus ou moins au dispatching. Je donne une liste, je veux qu'elle soit respectée. Si elle est pas respectée, je vais voir le surveillant, je lui demande d'abord des explications. Maintenant, c'est à moi d'être présent un peu plus. Mais de par mes fonctions à l'EPM [de coordinateur des activités], c'est pas possible, je peux pas être partout à la fois. Dans la nouvelle organisation, on sera un peu plus à gérer les nouvelles activités normalement, donc ça devrait encore mieux se passer avec ça. Mais je fais valoir une autorité que je n'ai pas en fait. Je dis, "ben écoute c'est comme ça, t'as rien à dire, l'organisateur ici c'est moi." Que ce soit avec un éducateur ou avec un surveillant. J'ai des éducateurs qui ont déjà refusé d'aller en activité. » (David, éducateur, coordinateur des activités, EPM « Chartreuse »)

En outre, certaines limites à la construction des espaces d'activité comme espaces de subjectivation peuvent s'imposer par le biais de la pratique des éducateurs ou des intervenants chargés de l'encadrement de l'activité. Les activités musicales supposent, d'emblée, une participation minimale de détenus. Ceux-ci doivent pianoter sur le matériel pour créer des sons ou écrire un texte et le réciter devant les autres. Le fait de devoir se dévoiler et présenter des productions est souvent perçu comme gênant par les jeunes. Ils sortent, en effet, d'un parcours pénal où ils ont été observés et jugés pour entrer dans une prison où leurs faits et gestes sont également guettés. Ils préfèrent donc une participation minimale à ces activités, afin de ne pas être, encore, la cible des regards. L'espace de liberté – ou plutôt ce qui présenté comme tel – est donc parfois envisagé par les détenus comme un espace d'évaluation par l'éducateur, un intervenant extérieur ou leurs pairs. En particulier, la tenue d'activités peut être utilisée, par des éducateurs, non pas tant pour servir de support à une action éducative prolongée dans le temps que dans le cadre d'une observation du comportement des jeunes, non seulement pour esquisser les éléments d'une analyse de leur problématique, mais également en vue de leur gestion la plus efficace dans le quotidien des unités de vie. Ainsi un éducateur de l'EPM « Agora », qui organisait une activité de « musique assistée par ordinateur » (MAO), essayant de ne jamais imposer aux jeunes le média mais en les laissant venir à lui, nous expliquait à la fin de l'activité qu'une grande partie de cette activité lui sert, « *en fait, à observer les jeunes* » :

« C'est intéressant déjà de voir comment ils se positionnent par rapport au média, voir s'ils réussissent à se concentrer, etc. Et ça me permet de faire un retour au niveau des éducateurs de leur unité. Et puis aussi les relations entre eux, tu vois là on a bien remarqué que c'était chaud entre Steve et Mounir ».

> [Remontant au bureau des éducateurs du pôle administratif, quelques dizaines de minutes après l'activité, il téléphonait alors à l'éducatrice de l'unité d'où provenait les jeunes]
> — « Steve il a du potentiel ouais, mais Ibrahim et Sofiane aussi hein… Oui Ibrahim était un peu en retrait mais on voyait qu'il s'intéressait quand même… par contre là le petit dont tu m'as parlé… il est à part lui… il a pas… rien quoi… et faire gaffe entre lui et Steve, si ça continue ça va être tendu, ils arrêtaient pas de se chercher… et Mounir il va en avoir marre, et ça risque de péter… » (Ari, éducateur, EPM « Agora »)

Ainsi, cette activité « MAO » ne se déroulait, à l'EPM « Agora », qu'à intervalles très irréguliers, empêchant les jeunes de s'en saisir pour se familiariser aux techniques de l'activité proposée ou, plus fondamentalement, pour construire un projet musical qui leur soit propre et qui ait du sens pour eux. Un jeune de l'EPM, qui souhaitait, après une première séance de « MAO », enregistrer des textes de rap, ne cessait de demander, semaines après semaines, quand aurait lieu la seconde séance. Après plusieurs semaines d'observation, malgré ses demandes répétées, celle-ci n'avait toujours pas eu lieu. Au moins deux hypothèses peuvent être mises en avant pour rendre compte ce constat. La première d'entre elles serait l'absence relative, à l'EPM « Agora », d'une pensée du sens éducatif propre au « faire avec ». Cependant, nombreux sont les éducateurs qui en font, dans leur discours au moins, une facette essentielle du travail éducatif, en vue de favoriser l'expression personnelle des jeunes. La seconde hypothèse tiendrait à l'idée, souvent mise en avant à l'EPM « Agora », selon laquelle cette conception du travail éducatif ne saurait être la priorité des éducateurs de l'EPM. De fait, comme nous l'avons déjà souligné, la part d'activités socioéducatives est bien plus importante au sein de l'EPM « Chartreuse » qu'au sein de l'EPM « Agora ». Si nous avons montré à quel point ce problème devait être résolu en interrogeant les relations professionnelles spécifiques entretenues, au sein de chaque EPM, entre les éducateurs et les surveillants, les éducateurs de l'EPM « Agora » mettent également en avant l'idée selon laquelle l'organisation et la tenue de telles activités prend place dans un faisceau de tâches qu'il n'est pas toujours aisé de mener simultanément. C'est ce que nous explique un éducateur de l'EPM « Agora », qui pointe un risque de dérive vers de « *l'occupationnel* » si les éducateurs organisent de telles activités « *pour en organiser* » :

> « Des fois c'est pas toujours évident, moi je trouve qu'ici on a quand même une mission qui est assez variée dans le sens ou on doit faire le suivi des jeunes et être en contact avec l'extérieur, les partenaires, la famille, y'a la gestion du quotidien quand même, parce que les jeunes ils nous sollicitent tout le temps, y'a toujours des petits… les cantines tout ça, même si c'est les surveillants qui gèrent on partage aussi pas mal avec eux… donc c'est assez large quand même… éparpillé quoi… les activités si je reviens à ça, bon y'a déjà pas mal d'activités, on fait… y'a… les activités au gymnase ou y'a foot, basket, salle de muscu, y'a des intervenants extérieurs, sportifs etc., y'a aussi un prof technique, on a plusieurs fois des intervenants poterie et tout ça, après je sais pas s'il faut surenchérir, enfin moi je suis pas pour faire… je sais qu'en hébergement on a eu des périodes comme ça ou ils mettaient l'accent sur l'activité, et c'était "faites des activités, des activités", enfin après on en perd le sens (…) Et je pense que c'est ça aussi la difficulté. C'est bon, OK, je veux bien mettre en place une activité, en organiser pour en organiser c'est pas dur, mais avec quel sens derrière ? » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Cette difficulté est également pointée par Florian, chef de service éducatif PJJ à l'EPM « Agora » et désigné « responsable activités ». Il y adjoint cependant un obstacle proprement

organisationnel, lié aux incertitudes qui planent autour de l'emploi du temps des éducateurs. Elles rendent la régularité, dans la tenue des activités, plus complexe que quand elles sont organisées par des intervenants extérieurs :

> « La difficulté qu'on a c'est que c'est des planning qui changent assez régulièrement, les créneaux qui sont pas forcément les mêmes, l'idée aussi c'est que si tu demandes à un éducateur de mettre en place une activité c'est du temps en moins qu'il va passer a faire des rapports et tout ça. Et sachant qu'il y a des congés et tout ça, donc la régularité sur des activités c'est pas facile à mettre en place quoi (…). Donc le fait que ça soit mis en place par des éducateurs bah c'est pas facile le projet. Alors que quand c'est un intervenant extérieur bah lui il a que ça quoi. » (Florian, chef de service SEEPM, EPM « Agora »)

De fait, au sein de cet EPM, hormis les activités financées par la PJJ et organisées par des intervenants extérieurs (notamment le slam, l'escrime ou bien encore le handisport), les éducateurs s'occupent peu des activités au quotidien. Quelques activités sont mises en route depuis un certain temps, notamment l'entraînement de football hebdomadaire, pris en charge par deux éducateurs, et ponctué par des matchs organisés contre des équipes extérieures qui se rendent à l'EPM « Agora ». D'autres commencent à être mises en route, en particulier l'activité « musique assistée par ordinateur », prise en charge par deux éducateurs par ailleurs professionnels du hip-hop (mais l'activité se déroule à un rythme très irrégulier), et l'activité « médiathèque », un éducateur qui travaille à l'EPM « Agora » à mi-temps venant d'être affecté à sa gestion et à son animation. Les autres sont des activités plus ponctuelles, comme l'activité « cuisine » (les détenus d'une unité ont ainsi eu l'occasion de préparer un menu qui devait ensuite être noté par le personnel de l'EPM « Agora ») ou l'activité « vidéo » (un film étant proposé aux détenus, qui peut donner l'occasion à un débat à la fin de sa projection). Il est cependant un fait que les activités non scolaires sont essentiellement sportives. Ainsi, de nombreuses activités socioculturelles, pour les éducateurs (mais il arrive aussi régulièrement, pour certains d'entre eux, qu'ils ne s'y rendent pas) se résument, au quotidien, à jouer aux cartes et échanger quelques mots avec les détenus, dans la salle de détente des unités de vie ou dans la salle polyvalente du pôle socio. Ce qui n'exclut pas, évidemment, que ces temps puissent être considérés comme des temps « éducatifs ». Pour autant, ce sont les responsables du sport à l'EPM « Agora » qui construisent les planning d'activités pour la semaine, avant que ces derniers ne soient validés par le responsable des activités à la PJJ. Ainsi la « coordinatrice sportive », qui s'occupait des plannings jusqu'à son départ récent de l'EPM, professionnelle contractuelle « *ni AP ni PJJ* », mais qui se sentait « *beaucoup plus proche de l'AP* », critiquait le peu d'investissement de la PJJ :

> « Y'a même pas de conflits hein avec les éducateurs de la PJJ. Bon je peux ne pas être d'accord avec eux, mais souvent je m'entends bien… Non moi je trouve qu'il y a un incroyable manque de volonté de leur part pour mettre en place des choses ». (Coordinatrice sportive contractuelle, EPM « Agora »)

Un surveillant, quant à lui, pointait un problème de « *motivation* », exprimant ses regrets face au déficit d'investissement des éducateurs en termes d'activités :

> « Le problème c'est que les éducateurs ne proposent rien en activités socioculturelles. Ils vont à la salle polyvalente et ils jouent aux cartes, attends ça tu peux le faire en unité quoi (…) C'est lamentable… lamentable… franchement… regarder un DVD en unité, je vois pas

en quoi c'est socioculturel. Pourtant y'en a des salles, la salle poly, le gymnase, la salle de muscu, la bibliothèque, la salle de détente des unités, y'a de quoi faire. Attends des fois ils vont en gymnase y'a pas le moniteur de sport parce qu'il est en muscu, et y'a rien de préparé, l'éducateur il sort un ballon de foot et c'est tout, y'a pas de jeu. Alors bon c'est sûr les jeunes ils aiment le foot, mais l'éducatif il est où ?
— *Tu dis en gros qu'ils sont pas imaginatifs…*
— Non je crois que c'est un problème de motivation surtout… ils n'ont pas envie d'être là. » (Stéphane, surveillant, EPM « Agora »

D'autres surveillants, cependant, tentent de comprendre le hiatus entre la représentation qu'ils se faisaient du travail éducatif et ce qu'ils découvrent à l'EPM :

« C'est vrai qu'on se disait qu'ils allaient être tout le temps avec les jeunes pour leur parler et tout ça, et puis bon bah en fait c'est pas ça qu'ils font le plus.
— *Tu trouves qu'ils n'en font pas assez ?*
— Non ils sont là sur certains temps collectifs, et puis je sais qu'ils ont beaucoup de choses à faire là-haut [au pôle administratif], pour préparer les projets et tout ça. » (Justine, surveillante, EPM « Agora »)

Malgré cette attitude compréhensive adoptée par certains surveillants, cette question des activités est progressivement devenue un objet de conflit entre éducateurs et surveillants à l'EPM « Agora ». L'investissement des espaces d'activités fait donc partie des « demandes » adressées par l'AP aux éducateurs de la PJJ. Soupçonnée de se réduire à l'exigence d'une occupation des détenus, à des fins de gestion sécuritaire de l'ordre carcéral, cette demande d'activité devient ainsi, au quotidien, un objet de conflit qui cristallise les tensions entre les deux administrations :

« Y'a clairement un déficit par rapport aux activités. Mais c'est… c'est vraiment un des axes de travail que je souhaite vraiment voir avec les chefs de service, qu'on prenne ça en considération. Car ce qui fait aussi la spécificité de la PJJ, c'est aussi d'être présent sur ces temps d'activité. Sauf que pour certains collègues en tout cas, peut-être que… cette demande de la pénitentiaire a été exprimée tellement fortement que les collègues ont l'impression de répondre à une commande la pénitentiaire. Et c'est dommage cette perception… une espèce de mise sous tutelle, et certains résistent comme ça, mais je pense que c'est une forme de résistance qui à terme nous dessert… On peut résister différemment. » (Hervé, directeur PJJ, EPM « Agora »)

Symptomatique des difficultés à organiser les activités au sein de l'EPM « Agora », l'unique professeur technique PJJ apparaît comme relativement isolé. Spécialisé en électronique, il organise ses plannings seul, sans concertation avec ses collègues de la PJJ, en particulier avec le responsable des activités.

A contrario, l'équipe éducative de l'EPM « Chartreuse » semble avoir trouvé une organisation plus solide, fondée sur la création d'un « pôle activités » qui réunit, autour de quatre éducateurs, les forces nécessaires à la tenue d'un emploi du temps régulier, comme nous l'explique le professeur technique :

« Il y a eu création d'un pôle activités avec quatre éducateurs qui s'occupent essentiellement des activités. Il y a par exemple un éducateur qui s'occupe des intervenants extérieurs. Il y en a deux, même. Après, il y a Fabrice qui fait des interventions, aussi. Qui fait de la recherche d'interventions (…) Et moi qui suis le seul vrai technique. Donc moi, je fais les parcours vacances scolaires. Individuels. Vraiment très individualisés. Avec des jeunes qui ont déjà des projets de sortie. Par exemple comme ce jeune en plomberie. Donc moi, mon travail, c'est le

dégrossissage. Et aussi, quelquefois, c'est une connaissance de plusieurs métiers. Une découverte des métiers. » (Michel, éducateur PJJ, professeur technique, EPM « Chartreuse »)

Ainsi s'est développée, au sein de l'EPM « Chartreuse », une méthode de répartition du travail où chacun s'est vu affecter une place en fonction de ses compétences singulières. C'est notamment le cas de cet éducateur, au départ classiquement affecté en unité, avant de se voir nommé « coordinateur des activités », afin de remédier à un « *dysfonctionnement dans les activités* » :

« Dès l'ouverture de l'EPM et j'ai été affecté au départ en unité. Comme tous les autres éducateurs. Et assez vite on s'est rendu compte qu'il y avait un dysfonctionnement dans les activités. C'est-à-dire qu'on faisait venir des intervenants, la direction faisait venir des intervenants qui étaient souvent envoyé par des connaissances et puis y'avait personne qui gérait les… En fait, on remplissait des cases. On avait 6 places en art plastique, on mettait 6 jeunes. On s'intéressait pas forcément à leur projet. Moi, un peu, ça me contrariait de voir ça et j'ai proposé justement de coordonner tout ça. Petit à petit, c'est parti par une journée par semaine et là je suis à un temps plein sur cette fonction qui, en même temps, demande beaucoup, beaucoup de temps. Forcément. » (David, éducateur, coordinateur des activités, EPM « Chartreuse »)

Au sein du panel d'activités proposées à l'EPM « Chartreuse », nous retrouvons un atelier rap. Si nous avons déjà évoqué l'atelier de création musical (MAO) de l'EPM « Agora », il semble intéressant de se pencher sur l'équivalent de cette activité au sein de cet autre EPM. Ici, l'éducateur PJJ en charge de l'activité entre totalement dans la perspective du « faire avec », ou plutôt du « laisser faire ». Mettant à disposition le matériel nécessaire à l'enregistrement de textes de rap sur une bande sonore sélectionnée, cet éducateur permet aux jeunes de *« cracher »* ce qu'ils désirent dans le micro. Cette activité s'étend au-delà de l'horaire strict et du local dédié à la création musicale en proposant aux détenus qui le désirent d'écrire leurs textes avant de participer à l'activité.

« Quand tu es en cellule, tu n'as rien à faire. Tu as la chaîne de l'EPM. Il y a de la musique. Tu penses. Et moi, j'écris des textes où je dis ce que je vais faire quand je vais sortir. Quand je vais sortir, peut-être que j'aurai un travail, je vais fonder une famille, avoir du billet sans se faire griller, sans vendre. De l'argent propre. Après, ça ne sert à rien de chanter et de dire "Nique ta mère", des gros mots. Ça ne sert à rien. Tu peux dire que "la prison, c'est dur, mais la sortie, c'est du sûr" [mimant un chant rappé], tu vois ? Ça veut dire que même si tu te prends 3,4 ans, c'est sûr que tu vas sortir un jour ou l'autre.
— *Et il y a parfois de la censure, des trucs que tu ne peux pas dire ?*
— Non parce qu'il n'y a pas de surveillant, quand tu chantes. C'est un animateur. Tout passe. Mais des vulgarités, tu ne vas pas les mettre sur la chaîne de l'EPM. Le directeur, il va… "Ta mère, le directeur, je t'ai vu…" Non, ça ne se dit pas. Il y a certaines musiques… ça ne se dit pas. Après, il y a des musiques où ils voient qu'il n'y a pas de gros mot. Il n'y a pas que des musiques de rap avec des gros mots. Après, il y en a toujours un ou deux qui disent "Na na na", mais ça, c'est rien. » (Azzedine, détenu, EPM « Chartreuse »)

Pour les jeunes, cette liberté de parole est importante. Par exemple, dans l'activité « slam », proposée par un intervenant extérieur à l'EPM « Agora », ce sont les perceptions extérieures de la prison qui viennent interférer dans l'activité, perçues comme une forme de censure. Ainsi, parce qu'il faut « remettre les jeunes dans la bonne voie », le verlan, l'argot, les insultes, le quartier, la drogue, le sexe… sont bannis des écrits et des paroles des détenus. Un champ des possibles restreint par une volonté de « *conformiser* » et de normaliser les individus exclus.

En effet, le slam est présenté comme un moyen de dénonciation et comme un jeu avec les mots. Cependant, les considérations normatives et très directives empêchent les détenus présents de se « *laisser aller* ». Dans ce cas, pour les jeunes, l'espace de l'activité introduit donc des contraintes supplémentaires dans un espace déjà fortement borné. Inversement, à l'EPM « Chartreuse », le fait de laisser la parole aux détenus (et de pouvoir la diffuser sur la chaîne de l'EPM et par les baladeurs MP3) semble constituer le facteur de réussite de l'activité. De plus, comme en témoigne Azzedine, les jeunes tempèrent leurs textes d'eux-mêmes. En effet, nous avons pu écouter les premiers chants entonnés par ce jeune qui étaient caractérisés par une incroyable violence. L'éducateur en charge de l'activité nous expliquait alors qu'une fois le répertoire de la contestation et toutes les frustrations évacuées, les jeunes pouvaient, d'eux-mêmes, entamer et explorer d'autres registres et d'autres thèmes.

Conclusion

Malgré la prégnance en EPM de tout ce qui fait qu'une prison est une prison (enfermement, dispositif d'hyper-surveillance renforcé par un usage intensif du CEL, contrôle des mouvements, sécuritarisme, quartier disciplinaire, permanence de modalités infradisciplinaires de production de l'ordre, etc.), les surveillants sont néanmoins conduits, dans ce type particulier d'institution, à mettre en question, au moins à la marge, les savoir-faire pénitentiaires traditionnels, et ce au moins pour trois raisons. D'abord parce que, comme en QM, ils ne peuvent totalement ignorer la spécificité du statut de minorité du public dont ils doivent assurer la garde. Ensuite (et surtout) parce que – les différences avec le QM sont ici flagrantes – leurs pratiques quotidiennes sont davantage soumises au regard d'autres professionnels n'appartenant pas à l'AP. Enfin parce qu'en retour, ils sont confrontés à une multiplicité d'appréhension des détenus par d'autres professionnels (les détenus sont aussi des « jeunes », des « patients », des « élèves », des « enfants », etc.), qui dénaturalise l'évidence des réponses sécuritaires à leur égard, notamment au regard des sanctions dont on s'efforce parfois de rechercher un caractère constructif au-delà de sa fonction productrice d'ordre. Dès lors, ce qui s'appelle communément, dans le jargon pénitentiaire, la « sécurité active », soit l'effort de produire l'ordre en améliorant la qualité du lien social (dialogue, écoute, négociation) y est davantage développé et assumé, voire revendiqué. Certes ces compétences sont aussi mises en avant par les surveillants travaillant dans d'autres prisons, mais ici elles prennent une coloration « éducative » qui renforce chez eux le sentiment que leur métier a un sens au-delà de la détention. C'est le sens de la position « partenariale » de certains surveillants, contre la position « strictement pénitentiaire », telle que nous l'avons détaillée dans la première partie de chapitre. Ce mouvement est cependant paradoxal puisqu'à l'arbitraire qui régit le QM s'est substitué un continuum punitif sophistiqué qui articule mesures de bon ordre, régimes différenciés (l'unité « renforcée » constituant pour les détenus le symbole de la vocation sécuritaire de ces régimes différenciés) et procédures disciplinaires. D'une certaine manière, l'EPM *cumule*, du point de vue des sanctions, les manières de faire d'un foyer et celles d'une prison. Malgré les réels efforts pour certains professionnels (notamment au sein des

directions) pour donner un sens éducatif à ces sanctions, c'est ce cumul qui, pour une part, rend l'EPM étouffant pour certains jeunes – qui peuvent paradoxalement considérer qu'ils ont plus d'autonomie en QM alors qu'ils y passent le plus clair de leur temps en cellule.

Les conceptions éducatives mises en œuvre en détention participent elles aussi au processus. En effet, si aucune des conceptions et techniques éducatives (« responsabilisation », « comportementalisme », « travail biographique », « faire avec ») observées en détention n'est une invention propre de l'EPM et existe aussi à l'extérieur de la prison, chacune d'entre elle est traversée de part en part par l'asymétrie radicale des rapports de pouvoir entre un professionnel œuvrant à la rectification des comportements déviants et l'individu enfermé et privé de liberté. Beaucoup d'éducateurs « teintent » ainsi de couleur pénitentiaire ces différentes conceptions éducatives en assumant ou en euphémisant (ce qui peut revenir au même) cette asymétrie radicalisée des rapports de pouvoir.

A cet égard, la « responsabilisation » et le « comportementalisme » figurent parmi les modalités de gouvernement en détention les plus traversées par des injonctions contradictoires. A la « responsabilisation » répond une déresponsabilisation quotidienne constamment reproduite par la dépossession du jeune de son propre emploi du temps, que l'institution a pensé pour lui avec une minutie qui aurait beaucoup intéressé Michel Foucault... Malgré le caractère hautement artificiel de l'organisation de la prison par rapport à l'extérieur, le respect du règlement devient un signe majeur et parfois unique de la réussite éducative de la prison, et celui qui pose des questions (« pourquoi suis-je affecté dans telle unité ? », « pourquoi n'a t-on pas le droit de faire ceci ou cela ? ») peut rapidement être perçu comme perturbateur. La « socialisation comportementale », quant à elle, dans ce cadre privatif de liberté et saturé d'observation des détenus par les professionnels, produit un faux-semblant généralisé, où il faut donner des gages de bon comportement « physico-corporel » (l'image fait le moine) tout en se créant un « ailleurs », que se soit un ailleurs « mental » ou construit dans les coulisses des interactions publiques entre professionnels et détenus. Là où le comportementalisme entend produire de la conformité, il semble surtout produire de l'art de la dissimulation. En bref, derrière l'objectif de socialisation, une artificialité prend forme au cœur de trois processus : (1) la rareté des espaces de subjectivation (nous nuançerons ci-après) et l'impossibilité pour les détenus de discuter des normes de vie collective au sein de l'EPM ; (2) le comportementalisme ambiant (un jeune qui met 5 minutes de plus à manger est considéré comme « jouant avec les limites ») ; (3) la mise à mal prégnante et récurrente de l'intimité.

Les conceptions de l'éducation comme « travail biographique » ou comme « faire avec » sont elles plus ambivalentes, tant elles montrent comment, en pratique, l'étau pénitentiaire en dénature les pré-requis, les moyens ou les objectifs (la « qualité du lien », la « confiance »), mais aussi comment, en retour ou simultanément, ces conceptions peuvent desserrer l'étau pénitentiaire sous certaines conditions particulières. D'un côté en effet, on ne peut que souligner l'angle mort d'un « faire avec » dans une organisation de la vie quotidienne qui décide de tout pour vous ; par ailleurs, le « faire avec » peut aussi tout simplement être rendu

impossible par certaines pratiques des surveillants – souvenons-nous par exemple de l'atelier mécanique relaté au cours du premier chapitre, dont le fiasco était le produit direct de pratiques de surveillants consistant à laisser fermées les portes de l'atelier pour pouvoir alléger leur surveillance. D'un autre côté, la mise en œuvre pratique de ces deux conceptions éducatives permettent parfois de créer des « bulles de subjectivation », à condition que les professionnels décident consciemment de libérer leurs propres pratiques des contraintes sécuritaires et pénologiques de l'établissement ; de se créer en quelque sorte une « extériorité radicalisée », de prendre des risques éducatifs. On l'a détaillé avec le fonctionnement de l'atelier de création musicale au sein de l'EPM « Chartreuse » ; nous aurions pu évoqué également le fonctionnement d'un atelier « journal » mené par un autre éducateur, au sein de ce même EPM. Ici, l'idée défendue par certains éducateurs, que nous avons amplement détaillée, selon laquelle « on peut faire de l'éducatif partout, même en prison » peut se concrétiser de deux manières opposées. Elle peut tout à la fois conduire à naturaliser le fonctionnement de l'EPM en niant ses spécificités et en redoublant, par ignorance volontaire, les contraintes qui pèsent sur les jeunes. Elle peut au contraire conduire à une mise à distance volontaire du cadre pénitentiaire : il s'agit ici d'objectiver les contraintes carcérales pour mieux essayer de s'en libérer et tenter de construire une relation éducative normalisée. La normalisation de cette relation éducative conduit notamment à remettre en cause, ou du moins à dénoncer, la suprématie pénitentiaire en matière de transfert disciplinaire, qui signerait la victoire des préoccupations sécuritaires sur le travail éducatif mené. Par ailleurs, il n'est pas insignifiant de constater que les partisans d'une extériorité radicalisée sont souvent aussi ceux qui se placent en position d'extériorité par rapport à la formation d'éducateur PJJ, jugée trop « juridique ». On va maintenant voir que la question de cette « extériorité radicalisée » (ou pas) se pose sans doute avec encore plus d'intensité lorsqu'il s'agit des pratiques de soin en détention, ainsi que, mais d'une manière encore différente, pour les questions d'enseignement.

CHAPITRE 4
SOIGNER/INSTRUIRE

> Les prisons, c'est quand même l'effet parapluie. Je veux dire, tout le monde se protège. Et le dernier maillon, c'est l'UCSA. Donc par rapport aux jeunes, légalement, il faut bien se protéger. C'est important.
> (Alain, infirmier, EPM « Chartreuse »)

> La base de la relation thérapeutique, c'est la confiance.
> (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »).

> Moi, je les considère comme des élèves, je les considère pas comme des détenus. Y a que le soir où on s'en va, on ferme la porte et on les entend crier dans leurs cellules, leur unité. Ils crient, ils discutent entre eux. C'est là qu'on s'aperçoit que vraiment on est en prison.
> (professeur de cuisine, EPM « Chartreuse »).

> j'ai aussi rapidement vu que le moindre moment d'accroche ou même un sourire, un moment de connivence, la compréhension d'un truc assez fin dans un texte, c'est tout de suite un énorme cadeau pour la prof quand on travaille ici. Donc je me suis rendu compte que voilà, il y avait les deux côtés assez violents d'un côté comme de l'autre. Quand c'est bon, c'est super bon. Par contre, quand ça ne va pas, ça te démolit le moral complètement. (professeur de français, EPM « Chartreuse »).

Introduction

Au quotidien de la détention, une nette division s'effectue entre « le scolaire », « le médical » et « la détention ». Ils apparaissent comme des blocs quelque peu étanches, avec peu de passerelles entre eux, si ce n'est lors des mouvements de détenus, lors des CPU, ou lors des quelques passages des professeurs, des infirmières ou des psychologues au sein des espaces de la détention. Il nous faut interroger le sens de cette coupure. De quel espace (physique et mental) autonome disposent les membres de l'Éducation nationale et de l'UCSA ? Leur permet-il de construire la légitimité d'une intervention non subordonnée aux contraintes pénitentiaires ? Cette légitimité est-elle aussi stable ou au contraire aussi fragile d'un EPM à l'autre ?

Posons d'emblée, avant même d'évoquer les différences entre les deux EPM considérés, que la situation diffère fortement, de ce point de vue, entre le QM et les EPM observés. En EPM, la spécificité de l'Éducation nationale et de l'UCSA consiste en ce que ces deux administrations disposent de leur propre bâtiment au sein de l'espace carcéral, reconnu comme étant le leur par les jeunes et par leurs partenaires institutionnels. Ainsi, l'Éducation nationale loge au sein du « socio », bâtiment relativement autonome du reste de la détention, dont le premier étage est réservé au « pôle scolaire ». Quant au personnel de l'UCSA, il dispose également de son lieu autonome au sein du « pôle de soin ». Cette position de relative extériorité par rapport au reste de la détention (et, *de facto*, de visibilisation de l'externalité de ces services), inscrite dans la matérialité de l'architecture spécifique de l'EPM, autorise parfois le personnel de ces administrations à penser leur intervention quotidienne dans une relative indépendance vis-à-vis du « *maître des lieux* », pour reprendre l'expression du proviseur de l'EPM « Agora ». Cette indépendance est renforcée par le recours toujours possible à des référentiels externes et à des identifications à leurs institutions pendantes extra-muros. Mais cette indépendance a aussi un prix, celle d'éloigner ces administrations de leur public (patients et élèves). C'est cette relative indépendance – toujours fragile, et de degré variable selon les deux administrations considérées et les deux EPM considérés – qui leur permet d'opposer au terme spécifiquement pénitentiaire de « détenu », la représentation spécifique attachée au vocable « d'élèves », pour l'Éducation nationale, et de « patients », pour l'UCSA.

Cette extériorité, toujours relative, est négociée au sein d'un rapport de force entre les administrations et est partiellement stabilisée dans le cadre d'une certaine représentation du « projet EPM ». C'est ainsi qu'une cadre de santé pouvait revendiquer, lors d'un entretien, l'usage de l'expression « *mineurs, écroués, patients* », dont elle fait usage, notamment, lors de la rédaction des procédures d'extraction à l'hôpital : « *Oui parce qu'il est mineur, donc au niveau des réglementations, la preuve en est, on fait pas n'importe quoi. Il est patient surtout mais il est aussi écroué. Ça veut dire qu'il est pas tout seul à l'hôpital, il ne circule pas librement, il a les menottes. C'est aussi un détenu* ». Cette multiplicité des modes de qualification et de désignation du public des établissements viendrait donc réduire l'appel à des identifications et à des référentiels extérieurs pour les membres du service médical et de l'Education nationale. De même, une professeure, à propos d'un incident au sein du pôle scolaire qui avait nécessité l'intervention du personnel pénitentiaire dans une salle de cours, évoquait l'idée de « *détenus, bien qu'ils soient aussi élèves* ». Au QM, en revanche, la place subalterne réservée aux mineurs dans l'économie générale de la détention (ils ne représentent qu'une infime partie des détenus) et la prépondérance du rôle de l'AP dans l'organisation du quotidien rendent on ne peut plus problématique la construction de la légitimité d'une intervention, de l'Éducation nationale ou de l'UCSA, spécifiquement dédiée aux mineurs.

L'enjeu de ce chapitre est de décrire comment, autour d'un certain nombre d'objectifs professionnels distincts, se posent néanmoins des enjeux similaires en termes d'intériorité et d'extériorité par rapport à l'AP, à l'EPM et son projet. Nous verrons ainsi qu'à ces problèmes similaires, les personnels enseignants et soignants n'apportent pas les mêmes réponses au sein

d'un même EPM (car ils sont traversés par des contraintes, des enjeux et des cultures professionnels distincts), mais aussi que les différences entre chacun des deux EPM sont significatives, renvoyant tout autant aux trajectoires individuelles de chaque professionnel qu'aux négociations entre les différents partenaires institutionnels qui ont présidé à l'ouverture des EPM.

1/ Soigner

Comme l'a suggéré l'issue du chapitre précédent, les questions d'espace propre et d'autonomie professionnelle se posent pour le personnel UCSA d'une manière intensifiée, radicalisée. Le secret médical – sa défense, sa pratique, sa légitimation, mais également les controverses et les conflits professionnels qu'il suscite, ses contournements ponctuels aussi – condense à lui seul la tension structurelle de l'EPM, définie d'une part par l'exigence de partenariat et d'interdisciplinarité, et, de l'autre, par la lutte de chaque corps professionnel (lui-même divisé et objet de luttes internes) pour sa « juridiction » (toujours au sens de la sociologie du travail) et son espace propre. Le cadre santé de l'EPM « Chartreuse » nous explique ainsi la position particulière du corps médical en EPM, au sein desquels le secret professionnel serait davantage *mis à l'épreuve* que dans une autre prison, au nom même du « projet EPM » :

> « À V. [maison d'arrêt où la cadre santé travaille également], je m'occupe des CPU. Je vais en CPU. Je fais un point avec les psychologues, je vais en CPU pour tout ce qui est surveillances spéciales, mais on n'a pas la pression du secret médical. On me dit "Est-ce qu'il faut le surveiller ?" Je dis "oui" ou "non", mais on ne me demande pas pourquoi. On respecte. Si j'ai dit qu'il faut le surveiller, ils vont le surveiller, ils ne demandent pas pourquoi.
> — *Et ici ?*
> — Ici, non. Et au contraire, c'est "Est-ce qu'il est dépendant ? Pourquoi il prend ces médicaments ?" Dès qu'il y a un bouton, c'est la gale. S'il tousse… Enfin c'est tout le temps une pression. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

Pris dans cette tension structurelle, les personnels soignants peuvent nourrir des désaccords entre eux. Mais ils peuvent également développer des ambivalences individuelles témoignant de la difficulté à stabiliser le positionnement de chacun, et de la nécessité de « faire avec » la prison, c'est-à-dire de s'arranger au quotidien avec les contraintes pénitentiaires pour mener à bien leurs tâches professionnelles. Ainsi Anatole, pourtant régulièrement critiqué par les surveillants comme « *hautain* » envers eux parce qu'il dénigrerait leur absence de compétence en matière de santé psychique (« *il croit savoir, mais moi aussi je sais* » répète un surveillant, témoignant d'une mise à l'épreuve des diagnostics médicaux par les autres professionnels ; phénomène sur lequel nous reviendrons plus loin) développe en début d'entretien un point de vue relativement conforme à une certaine idée du projet EPM, où l'UCSA serait pleinement intégré au « dispositif d'accompagnement du jeune » :

> « La position du SMPR sur X. et Y. [maisons d'arrêt de la région] était quand même, on va dire beaucoup plus… Comment je dirais ça ? Plus hostile à la pénitentiaire. C'est un peu fort, peut-être, de dire ça, mais en tout cas, il y avait vraiment quelque chose de… Le secret professionnel, c'était sacré. (…) Ce qu'il y a moins à l'EPM, parce qu'à l'EPM, les relations

> sont beaucoup plus "détendues", entre guillemets, entre les équipes de soins, la pénitentiaire, l'Éducation nationale, et c'est un endroit où justement, on est censés travailler ensemble, bien plus que dans une prison où, pour le coup, le SMPR, c'est un peu l'invité de la prison et… Tandis que là non, ça fait partie du dispositif d'accompagnement du jeune. » (Anatole, psychiatre UCSA, EPM « Chartreuse »)

Anatole est néanmoins prudent dans ses formulations : *« on est censé travailler ensemble »*, *« les relations sont beaucoup plus détendues entre guillemets »*… Plus tard dans l'entretien, Anatole quittera cette rhétorique conciliante des « relations détendues » pour pointer au contraire les « risques de dérapage » toujours potentiels, a fortiori lors des réunions précisément consacrée à l'échange d'information :

> « Je n'assiste pas à des CPU pour deux raisons. La première, c'est que je ne suis à l'EPM que deux demi-journées par semaine. Et la deuxième, c'est que j'estime que ce n'est pas forcément une bonne chose qu'on participe aux CPU, parce qu'il y a un risque qu'en CPU… il y a un risque de… Ben, je reviens au secret professionnel.
> — *Que vous pourriez parler trop vite ?*
> — (Rires) Voilà. Que ça puisse déraper et voilà.
> — *Finalement, vous concevez la place de l'UCSA à l'EPM comme un UCSA dans n'importe quelle prison ?*
> — Oui. Oui oui oui. Mais ce que je dis, c'est que c'est beaucoup plus difficile de maintenir le secret dans le dispositif EPM. » (Anatole, psychiatre UCSA, EPM « Chartreuse »)

L'ambivalence de ce psychiatre n'est pas seulement individuelle : elle témoigne des fractures internes aux UCSA des deux EPM concernés, mais également des dynamiques différentes prises par les deux UCSA. Elle témoigne également de l'exercice de funambule quotidien auquel doit se prêter le personnel soignant, entre travail partenarial et défense d'un territoire où eux seuls seraient compétents pour agir. A cet égard, le secret professionnel et le « secret partagé » constituent une ligne de partage, une fracture qui délimite et balise les identités professionnelles et l'espace des points de vue exprimés lors des entretiens et des analyses en groupe. La question du secret professionnel renvoie non seulement à l'identité professionnelle et aux conceptions de son rôle, mais aussi à l'exercice de sa juridiction et de sa sphère d'intervention, de compétence et de connaissance, et à l'éventuel partage de celle-ci. En d'autres termes et de manière caricaturale, les professionnels de l'UCSA sont confrontés au dilemme suivant : faut-il tout dire, tout partager et satisfaire les demandes d'information et les attentes de collaboration des « partenaires », ou au contraire s'en tenir strictement au secret professionnel/médical et ne divulguer que lorsque le cadre légal l'exige, et/ou que la situation le commande, dans l'intérêt du mineur – de sa santé, son intégrité, celles des autres, ou son intégration à la détention… – et/ou des professionnels – de la protection de leur santé ou de leur responsabilité, de la gestion de la détention, ou pour précautions sanitaires… ?

La problématique de l'étendue du secret médical apparaît d'autant plus cruciale et pesante pour l'UCSA que les attentes de partage de leurs partenaires sont considérables en la matière et qu'un refus de divulgation d'informations couvertes légalement par le secret professionnel peut venir ternir l'image de l'UCSA (suspecté de frilosité et d'utiliser le secret comme paravent) et rendre les relations et les coopérations beaucoup plus difficiles avec les autres administrations, comme l'indique un éducateur PJJ :

« J'ai été très déçu par le fonctionnement par rapport à l'UCSA. Je trouve que se réfugier toujours derrière le secret médical… Alors je suis pas contre, évidemment il existe, c'est la loi, donc on y tient compte. Mais je veux dire que derrière tout ça, qu'est-ce qu'on fait après alors ? Si moi je pense qu'effectivement le secret médical est l'arme absolue ou la défense absolue ou l'impossibilité absolue, c'est pas la peine d'être ici, à demeure, vous avez un malade, vous appelez et puis ils viennent. Je veux dire, je comprends pas, y a pas… je crois qu'y a rien, y a pas de relation, c'est du basique. Moi je trouve ça dommage qu'on puisse pas parler d'un mineur, dans l'intérêt du mineur, même si on doit lever un peu une part de secret. Je crois que c'est important de le faire, non pas parce qu'on est des voyeurs, mais parce qu'on a besoin d'être au plus proche de la réponse pertinente vis-à-vis de lui. Et que y a des moments, y a des aspects qui ne nous sont pas révélés et qui pourtant devraient l'être. Je vais prendre l'exemple de l'hépatite A chez un mineur qui était ici que l'on ignorait. On l'a su parce qu'il a été placé dans un foyer de la protection judiciaire de la jeunesse. Donc les informations données là-bas, elles ne sont pas données ici. Ça il faut me l'expliquer, c'est des choses que je comprends pas. Après y a toujours les interrogations, quand est-ce que l'UCSA doit intervenir ou pas ? (…) Et y a des situations, particulièrement sur les cas de comportements très particuliers comme ça, par exemple sur les agressions sexuelles, je sais pas moi je trouve que ça suffit pas le travail éducatif. Je crois qu'on pourrait s'interroger sur une prise en charge un peu plus psy, médicale, j'en sais rien. Au moins, faire la part des choses entre les deux. Parce que c'est quand même un domaine dans lequel je connais rien. » (Fabrice, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Les attentes et les déceptions de cet éducateur sont nombreuses, et nous aurons l'occasion de les détailler tout au long de ce chapitre. Il évoque d'abord un souci de protection du personnel des maladies contagieuses (un cas d'hépatite est évoqué) qui réoriente le travail de soin envers les jeunes vers un travail de prévention des risques auprès des professionnels – à peine suggéré ici, nous verrons que cet aspect est à la fois marginal car il ne touche pas au cœur de la fonction du personnel soignant, et central, car il cristallise les tensions. Il évoque ensuite l'idée (prenant l'hépatite en exemple) qu'il faut nécessairement que les informations « circulent » pour que le travail éducatif soit effectué dans de bonnes conditions, en d'autres termes il pointe la nécessité de « lever une part du secret ». Notre interlocuteur témoigne ensuite d'une tendance floue à la pathologisation de certaines infractions (ici l'infraction sexuelle), qui réfère en creux à la question de l'obligation de soin, du travail de persuasion au soin, mais aussi de la revendication de certains professionnels non UCSA à dire quand, où et avec qui l'UCSA devrait intervenir. L'affirmation de son ignorance (« *une prise en charge un peu plus psy, médicale, j'en sais rien* ») ne vient pas tant admettre l'autonomie des expertises qu'alimenter la revendication à solliciter l'UCSA. Entre contraintes légales, arrangements quotidiens, mise à l'épreuve, critiques au nom des impératifs sécuritaires et éducatifs, la question du secret médical condense à elle seule l'ensemble des controverses relatives à la place de l'UCSA dans l'EPM, et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de structurer la première section de ce chapitre en fonction des différents enjeux qu'il soulève[239].

[239] Nous ne reviendrons pas ici sur les cadres juridiques des secrets professionnels, secret médical, et secret partagé qui règlent les activités de chaque corps professionnel, mais tenterons de saisir la manière dont les professionnels *évoquent* ces cadres (faisant preuve de plus ou moins de connaissance et d'attachement des règles déontologiques, du droit et de la jurisprudence en la matière) pour prendre part aux controverses relatives au partenariat et au travail interdisciplinaire. Nous prolongerons ultérieurement cette analyse, en confrontant le discours des acteurs à ces contraintes légales et déontologiques.

1.1 Le secret professionnel, entre « contraintes légales » et « intérêt du patient »

Tout comme l'Éducation nationale, l'UCSA possède une extériorité qui se matérialise non seulement spatialement, mais également dans la négociation d'une autonomie relative en matière de gestion des troubles (ceux-ci restent cependant peu fréquents au quotidien). C'est ainsi, par exemple, qu'au sein de l'EPM « Agora », à la suite d'insultes répétées d'un jeune, alors placé au quartier disciplinaire, à l'encontre de la cadre de santé et d'une infirmière, la première a exigé de lui une lettre d'excuses, qu'il a rédigée sans tarder, avant de pouvoir être à nouveau admis au sein de l'UCSA. L'UCSA, au sein de l'EPM « Agora » dispose de « son » propre surveillant. En nous précisant la manière dont ce dernier est intégré à l'équipe de soin, une infirmière mettait en avant la problématique centrale de l'intervention d'un personnel hospitalier au sein d'un établissement pénitentiaire – et donc au sein des deux EPM concernés –, celle du secret médical :

> « Antoine, il est très important (…). Non seulement il est intégré à l'équipe mais en plus, il a parfaitement compris le système du secret partagé. C'est-à-dire qu'il ira pas dire à l'extérieur même s'il fait partie de l'AP, il sait très bien ce qui est à dire et ce qui est pas à dire. Il sait faire la part des choses, c'est ce qui fait la grandeur d'Antoine. Parce qu'on en a eu d'autres qui venaient le remplacer et qui n'étaient pas du tout comme lui et qui allaient crier sur tous les toits, des choses qu'on ne voulait absolument pas divulguer. Dans ces cas là, c'est l'AP qu'il faut recadrer, et c'est un peu plus chiant. » (Pernette, infirmière, EPM « Agora »)

Les relations délicates entretenues entre le personnel médical et le personnel pénitentiaire ont souvent été mises en avant dans les récits sociologiques sur les espaces carcéraux (Lechien, 2001 ; Milly, 2001b). Au cœur de ces difficultés, outre une différenciation des parcours biographiques et professionnels qui crée une distance sociale importante entre surveillants et personnels de soin, la nécessité éthique et thérapeutique, pour le personnel soignant, de préserver le secret médical occupe une place centrale. Cette question peut s'avérer problématique pour l'AP, dans les cas où, pour des raisons de gestion quotidienne de certains détenus, de protection du personnel (en cas de contagion) ou de risque suicidaire, les surveillants ont besoin d'avoir à leur disposition des éléments de connaissance sur les détenus.

> « Quand on est arrivée, la directrice et la directrice adjointe nous ont demandé de faire une réunion dans le gymnase pour rassembler tout le personnel. Parce qu'il y avait des demandes qui fusaient un peu dans tous les sens.
> — *Quelles sortes de demandes ?*
> — Est-ce qu'on peut venir se faire soigner si nous on est malade ? Faut peut-être nous donner des gants ? En gros, s'ils sont séropos. Il y avait comme ça des stigmates posés sur les jeunes. Et puis la question du secret, bon, pour eux, c'est toujours "qu'est-ce l'UCSA va pouvoir m'apporter ?" » (Evelyne, cadre santé, EPM « Agora »

> « Quand ils sont en CPU – c'est toujours en CPU que ça se passe –, ils parlent des détenus. Ils s'en occupent vraiment bien. Moi, je pense qu'ils sont préoccupés de l'avenir des détenus. Ils ont des projets de réinsertion, ils ont plein de choses… Ils n'ont pas envie de travailler ici, d'enfermer des gens sans que ça serve à rien et avoir un taux de récidive ici et chez les adultes… Enfin, ils ont parlé d'objectif de qualité. Donc je comprends. Cela dit, quand ils nous demandent de collaborer, nous, on est toujours un peu mal à l'aise. Et en même temps,

c'est frustrant pour eux de demander plein d'informations sur les détenus et d'en recevoir très peu. Cela dit, le cadre légal, c'est 15 000 euros d'amende et 15 ans de prison[240]. Donc un, ça calme bien et deux, si on commence à tout mélanger, les détenus ne viendront plus ici ou ils ne diront plus rien, et puis ils ne viendront plus consulter. » (Paul, infirmier UCSA, EPM « Chartreuse »).

1.1.1 Respecter le cadre légal du secret et de ses exemptions

La contrainte légale du respect du secret médical forme l'un des arguments majeurs pour affirmer l'impossibilité d'y déroger. Cet argument revient très régulièrement lors des discussions entre professionnels, et il forme la « carte maîtresse » pour tenter de mettre fin aux vives controverses. En témoigne cet extrait issu de l'entretien réalisé avec la cadre santé de l'EPM « Chartreuse », dont les relations conflictuelles avec la hiérarchie pénitentiaire, mais également les surveillants et les éducateurs, ne sont pas étrangères à sa posture sur le secret professionnel – à moins que ce ne soit l'inverse. Elle développe pourtant une argumentation de bonne volonté, en pointant du doigt non pas l'esprit du partenariat, mais son inachèvement légal :

« Ce que je reproche, c'est qu'on nous demande de travailler ensemble, mais au niveau du ministère, ils ne travaillent pas ensemble. C'est toujours des notes faites d'un côté, faites de l'autre. Pour la prévention suicide, la pénitentiaire fait ses notes. Le ministère fait ses notes. Mais après, il n'y a pas de mise en commun. On ne demande pas aux gens du terrain "Comment est-ce que vous pouvez travailler ?" Rien que par rapport au secret professionnel, pourquoi on ne fait pas un texte qui puisse nous donner un peu plus de liberté ou nous couvrir quand on fait certaines petites choses ? On nous demande de travailler en pluridisciplinarité. L'EPM, ça a été la grande chose de travailler en pluridisciplinarité, mais derrière, quand on voit nos ministères, on nous met des freins. La loi pénitentiaire a été mise en place, il y a un petit article pour l'UCSA, et puis après c'est tout. Ça n'a pas été travaillé entre les différents partenaires. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

L'analyse en groupe à l'EPM « Chartreuse » montre également que la contrainte légale du secret médical implique le rejet, par un certain nombre de professionnels de l'UCSA, de toute idée légaliste du secret partagé : « *Pour moi juridiquement le secret partagé ça n'existe pas* » (cadre UCSA, EPM « Chartreuse »). L'absence de secret partagé engendre par conséquent une méfiance particulière quant aux différents outils de communication au sein de l'EPM (tel le CEL), ou lors des réunions, et tout particulièrement les CPU. Le respect du secret médical impose d'utiliser ses propres instruments de travail et de ne pas les diffuser aux autres services :

« *Au niveau des outils de travail, vous, vous travaillez avec quoi ?*
— Un Dossier de Soins Infirmiers. Un DESI. Un dossier de soins infirmiers avec une partie de transmissions infirmières. Donc souvent, c'est là qu'on note… Lors de l'entretien

[240] La révélation d'une information à caractère secret par une personne qui en est dépositaire soit par état ou par profession, soit en raison d'une fonction ou d'une mission temporaire, est punie d'un an d'emprisonnement et de 15000 euros d'amende (Article 226-13 du Code pénal).

d'accueil, on a également un petit fascicule qu'on a établi ici avec toutes les questions qu'on pose aux arrivants : au niveau social, niveau psychologique, niveau sanitaire. Avec des grilles d'évaluation. Après, on a un dossier médical aussi. Le dossier médical, c'est le médecin quand il fait les consultations, pareil, il reprend les antécédents personnels, familiaux. Les addictions, également. On prend en charge les addictions. Donc ce que le jeune consomme à l'extérieur. S'il y a des dépendances particulières. Sans jamais… Justement, l'important, c'est que ce ne soit jamais divulgué à la pénitentiaire. "Le jeune a un problème avec telle dépendance." C'est pour ça que le secret médical, c'est important à ce niveau-là aussi. Parce que le jeune va nous dire qu'il est dépendant à telle ou telle chose, tel produit illicite ou licite, mais il n'en parlera pas forcément à la pénitentiaire en arrivant. » (Alain, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Certains personnels UCSA ne participent pas aux différentes réunions avec les autres professionnels, soit parce qu'ils n'y ont pas accès de par leur fonction, soit par choix personnel, soit encore parce que leur hiérarchie leur a donné la consigne de ne pas y assister. Dès lors, le respect du secret médical s'inscrit dans une normativité professionnelle et implique, en-deçà du cadre légal, une certaine soumission aux normes du groupe, ce qui permet de demeurer intégré au corps médical ; nous verrons plus loin qu'à cet égard, les « brebis galeuses » au sein des services UCSA des deux EPM sont celles qui se positionnement de manière minoritaire, au sein de leur groupe, sur la position du secret. C'est pourquoi ceux qui participent néanmoins à ces réunions s'exposent à des regards désapprobateurs et sont régulièrement l'objet de suspicions quant au déroulement de telle ou telle interaction. Ceci est par exemple le cas en matière de justice où le juge demande de nombreuses informations pour pouvoir décider :

« Ce que j'ai pu comprendre, c'est que dans certaines réunions où une des juges des enfants était présente, il y a des choses qui ont été rapportées de la pathologie du jeune. Alors c'est difficile de dire si ça nuit ou si ça ne nuit pas, mais en tout cas, pour moi, le secret n'a pas à être partagé avec une juge des enfants qui a vraiment un rôle répressif. Alors je ne dis pas que nécessairement, elle va s'en servir pour nuire à l'enfant, mais ça me paraît dangereux, en tout cas. Ça me paraît dangereux. Après, c'est plus sur le plan légal…. C'est dangereux pour nous-mêmes de livrer des choses et de rompre le secret professionnel. Ça met en jeu notre responsabilité. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

Certains professionnels oscillent alors entre la critique d'un cadre légal trop rigide qui empêche l'interdisciplinarité et met les professionnels en situation d'injonction contradictoire (en gros : « *travaillez ensemble, mais c'est interdit* »), et la défense éthique de ces principes juridiques, au nom de l'intérêt du patient. Trois arguments principaux alimentent alors la défense du secret : la lutte contre la stigmatisation individuelle, la nécessité d'instaurer une relation de confiance avec les patients comme condition d'un soin de qualité, et la volonté de dissocier radicalement soin et répression pénale. Développons minutieusement ces différentes dimensions.

1.1.2 Contre la stigmatisation, et pour l'instauration d'un cadre de confiance

La cadre santé de l'UCSA de l'EPM « Chartreuse » juge que l'atteinte au secret professionnel peut marginaliser, stigmatiser et nuire à la prise en charge du jeune et qu'en revanche le respect du secret professionnel est plus respectueux de l'intérêt du jeune : « *je pense que c'est quand même à l'avantage du jeune, parce qu'on aurait à dire qu'il a telle ou telle pathologie, je pense que ça ferait peur* ». Le secret est affiché comme ayant une fonction d'évitement de la stigmatisation individuelle des jeunes en détention, notamment dans le cas des maladies. A ce risque de stigmatisation par les professionnels s'ajouterait le risque de stigmatisation *entre jeunes*. A cet égard, la défense stricte du secret est une condition pour que les choses soient dites sans qu'elles puissent se retourner contre le jeune : « *C'est toute la difficulté de quand sortir du secret professionnel, ca fait partie de ce genre de propos qui sont déposés par les jeunes. Parce que justement ils le disent car ils connaissent le cadre de nos interventions, savent qu'on ne peut pas en parler, car ils craignent des représailles encore plus importantes si quelque chose est mis en place* » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »). Ce premier élément pointe d'emblée l'articulation de la lutte contre la stigmatisation et la qualité d'une relation de soin qui est, ou devrait être, aussi une relation de confiance.

Notons ici que l'effort de non stigmatisation dépasse largement la question des maladies somatiques, et concerne plus globalement l'ensemble des troubles (psychiques et somatiques) dont peuvent souffrir les jeunes. Le danger toujours potentiel serait qu'une « étiquette » disqualifiante, consécutive à la publicisation d'un diagnostic ou d'un avis médical, enferme le jeune dans une identité sociale dépréciée, publicisation qui s'avèrerait alors largement contreproductive au regard des objectifs des soins. Le souci de ne pas stigmatiser les jeunes patients renvoie ainsi à une ambivalence irréductible à laquelle les professionnels soignants sont régulièrement confrontés, et qui les amène, en tenant compte des intérêts du patient, à prendre une décision relative à la transmission ou non d'une information aux autres services. Et dans le cas où la transmission d'informations s'imposerait, il importe de demeurer le plus possible dans la légalité.

> « Alors ils ont quasiment deux fois sur trois aussi des étiquettes de suicidaire et de dépressif. Parce que je pense qu'à... enfin ça je crois aussi que c'est propre à l'adolescence. Je crois qu'y a aussi beaucoup de jeunes qui sont dans ce moment particulier de l'audience où ils apprennent leur condamnation, j'imagine une forme de pseudo-chantage : "ben si je vais en prison je me suicide" quoi. Donc boum, tout de suite moi j'ai cette impression d'un gros tampon là, "Poom". Voilà.
> — *Risques suicidaires...*
> — Voilà. Mais qui malheureusement après, voilà, peut être un étiquetage qui peut rester tout une détention quoi. Et moi, c'est un peu là où ça me pose souci. C'est un petit peu ce qui me réfrène dans mon élan... bah à me dire, on aurait pu penser une unité, alors moi tout de suite c'était bah... comment on l'appellerait j'en sais rien, pour des jeunes en difficulté mais en difficulté à un instant T de leur détention. Je pense que... voilà je prends par exemple l'exemple de jeune qui vient d'apprendre le décès de sa maman lundi. Ben je me dis voilà, si on avait une unité à part, ce jeune, alors que pour l'instant ça se passe pas trop mal sa détention, aurait pu voilà, transiter le temps nécessaire dans cette forme d'unité. Mais tout de

suite ça s'est en transformé en « une unité psy », estampillé voilà, le label psy. » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »).

Cet argument rencontre cependant en détention ses contre-arguments. Certains professionnels, tant de la PJJ que de l'AP, considèrent que la connaissance de la situation rendue possible par le secret partagé aurait également pour vertu d'éviter les peurs et les angoisses des professionnels, et donc la stigmatisation. C'est ce qu'explique Guillaume, éducateur : « *Je pense que le fait de ne pas savoir, ça peut donner, ça laisse libre cours à tout le monde à l'imagination et généralement, on imagine le pire. Parfois, le fait de mettre un nom sur les choses, quand les gens savent et ils peuvent se positionner différemment* ». A fortiori, le partage minimal d'informations permettrait de ne pas suspecter certains jeunes d'être en infraction avec le règlement de l'EPM. D'emblée, ces contre-arguments témoignent des controverses qui entourent les pratiques de respect du secret médical, et la mise à l'épreuve dont celui-ci est régulièrement l'objet :

> « Moi je cherche pas à calmer mes angoisses, je veux juste avoir des infos pertinentes pour gérer une situation. Quand un gamin est sous médocs, que je le sais pas, c'est dans l'intérêt de la compréhension, si le gamin me dit pas "c'est parce que je prends un traitement", je lui dis juste "regarde pas la TV jusque 3h du mat et va en cours", alors que là bah si il est cachetonné je vais pas l'envoyer en cours. Il y a une différence entre la curiosité et la nécessité de savoir certaines choses pour notre intervention. » (Fabien, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Conjointement à la lutte contre la stigmatisation individuelle, l'argument, plus fondamental encore, pour défendre le secret médical, est la qualité de la confiance entre le soignant et le soigné, confiance sans laquelle la prise en charge, notamment psychologique, serait amputée de l'un de ses leviers les plus précieux. C'est pourquoi la confidentialité est présentée comme une condition essentielle de la qualité relationnelle, de l'échange, du soin et de la continuité du travail qu'assurent les membres de l'UCSA auprès de leurs patients.

> « Ils savent qu'ici, il y a le secret médical. Ils sont au courant. Donc les choses qui sont dites ici, ils savent très bien qu'elles ne sont pas répétées à l'extérieur. Il y a une relation de confiance qui s'établit avec le mineur, je pense. Parce que le mineur dira des choses qu'il ne dira pas forcément… des appels à l'aide. Je pense que justement, c'est important de bien les respecter, parce que la confiance par rapport aux mineurs, c'est important. Notre rôle à nous, c'est le secret médical par rapport à notre fonction mais également par respect du jeune. Parce qu'il vient ici justement en connaissant le secret médical. Il sait qu'on est soumis au secret médical. L'avantage, c'est que comme on les voit en entretien arrivants, on a le temps de se présenter, de présenter un peu le service, les fonctions du service, savoir qu'on est là pour l'aider, pour le soutenir au long de l'incarcération, que ce qu'il dit au sein de l'UCSA n'est pas répété à l'extérieur… » (Alain, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Au terme de l'analyse en groupe effectuée à l'EPM « Chartreuse », il apparaît aussi que l'intérêt du jeune et la préoccupation quant au respect du secret professionnel résident dans la confiance que ce jeune peut placer dans le professionnel à qui il se confie. Dès lors, le risque est grand, dans le cas du non respect du secret professionnel, de troubler et de brouiller cette relation de confiance établie dans la relation thérapeutique. La confidentialité des échanges est la marque d'un espace qui se veut relativement étanche et clairement différencié par rapport aux autres espaces professionnels. Inversement, c'est le caractère imperméable et indépendant

du lieu qu'est l'UCSA qui constitue la condition de possibilité et de maintien du secret de l'échange et qui fait son attrait, par contraste avec les autres espaces professionnels.

> « Moi, dès le départ, je leur dis que je travaille ici, que je ne vais pas dans les unités, et je ne tiens pas, d'ailleurs, d'un point de vue symbolique, à y aller. Ce n'est pas pour ne pas aller auprès du détenu, c'est qu'en restant ici, on peut garantir une certaine confidentialité, une certaine… Un travail en marge où on n'est pas inclus dans la pénitentiaire, la PJJ et dans tout ce qui est institutionnel sur le plan de la contrainte (…) On est à part d'eux, et surtout, il y a quelque chose que je fais entendre clairement aux détenus, qu'on ne transmettra pas à la pénitentiaire. Parce que ça ne les regarde pas. Donc il y a ce côté confidentiel, ce côté personne ressource sur qui on peut compter en cas de problème et qui ne risque pas d'amener des problèmes, donc cette relation de confiance de base qui est primordiale, et si on la trahit, on ne peut plus travailler. Et on ne peut plus travailler avec le détenu. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

1.1.3 L'extériorité radicalisée

L'effort de préservation de l'autonomie professionnelle passe par une prise de distance très nette avec « la justice », le « répressif », « l'injonction de soin » et implique une délégation de ce travail à d'autres services comme ceux de la PJJ, en particulier aux psychologues de ce service. L'affirmation par l'UCSA de cette autonomie professionnelle œuvre à une division du travail plus importante entre services et peut même conduire à un refus de coopération de sa part.

- *Lutter contre la « concurrence des diagnostics » : défendre son territoire d'expertise*

On retrouve régulièrement l'idée, chez nombre de professionnels de l'UCSA, selon laquelle les autres professionnels de l'EPM auraient tendance à vouloir interpréter des écarts transgressifs comme le symptôme de pathologies. C'est pourquoi certains membres de l'UCSA critiquent la méconnaissance des catégories nosographiques et de la nature et des fonctions du travail de l'UCSA :

> « Il y a une espèce de confusion entre catégorie pénale et catégorie nosographique. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »).

> « La juge, elle confond le suivi psy, le nôtre, et le suivi psy de la PJJ. Normalement, c'est le rôle de la psychologue PJJ de suivre le gamin pour les faits pour lesquels il est là. Et nous, on est dans le soin. Et elle, elle est là pour les faits. On en avait déjà parlé avec M. X [directeur SEEPM], normalement, elle devrait poser cette question-là à la PJJ. Mais il est vrai que Mme X [juge des enfants] moi, je l'ai connue à V. [maison d'arrêt] quand il y avait le quartier mineurs, il n'y avait pas la PJJ. Il n'y avait pas de psy PJJ. C'était nous qui suivions le gamin dans l'intégralité. C'est pour ça aussi qu'elle pose toujours des soins UCSA. Voilà. Enfin je suppose. Mais il est vrai que quand elle pose cette question-là et le suivi par rapport au viol, normalement, ce n'est pas… Enfin souvent, ce sont pour des viols ou des choses un petit peu… C'est la psychologue PJJ qui doit s'exprimer….
> — *Est-ce qu'elle se trompe ou tout simplement elle ne fait pas la différence conceptuelle entre le travail sur le rapport aux actes et la relation de soins ?*
> — Je pense que c'est plus ça. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

« On était dans des réponses d'un autre ordre et que c'était pas psychiatrie et c'est allé très, très, très, très loin, des tracts…. Pour dénoncer : "le psychiatre fait pas son travail" jusqu'au juge… Voilà : "c'est inadmissible". » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

A l'instar du juge, les personnels non-soignants (éducateurs, surveillants, juges) peuvent estimer, éventuellement à l'aide de catégorisations « *psy* » relativement floues, que certains jeunes souffrent de pathologies spécifiques, alors que l'UCSA pense le contraire. La lutte pour l'autonomie professionnelle de l'UCSA vise précisément à écarter cette « concurrence des diagnostics » en réaffirmant le primat de la division du travail et de leur sphère exclusive d'intervention et de compétence.

« On arrive à un point où des fois, on les mettrait tous dans des structures spécialisées. C'est vrai qu'il faut accepter aussi qu'un jeune qui arrive ici, il n'est pas bien dans sa tête. Mais de là à le déclarer psy ou avec des troubles mentaux, non. Je veux dire, c'est un petit peu normal. Il est arrivé là, il n'a pas été structuré comme il fallait, il n'a pas eu une famille qui l'encadrait comme il faut, c'est normal. Mais j'ai l'impression que ça passe tout de suite à l'extrême. Dès qu'ils font quelque chose d'un petit peu bizarre, jeter des trucs par la fenêtre, ça y est, on les étiquette psy, et le jeune le ressent aussi et ça l'amuse. Il en joue, je pense. » (Joséphine, cadre santé, EPM « Chartreuse »)

Tout particulièrement lorsque nous débutions notre immersion ethnographique au sein de l'EPM « Chartreuse », notre curiosité était attisée par l'usage très récurrent de l'expression « cas psy » pour désigner des détenus qui posaient problème en détention (et qui bien souvent se retrouvaient en « protection » au quartier arrivant). L'étiquette de « *cas psy* », ou de « *fou* », devient alors une catégorie fourre-tout qu'il s'agit pour le corps médical de déconstruire et de dénoncer sur la base de ses savoirs propres : « *Je crois qu'y a beaucoup de personnes ici qui ont pas conscience de l'impact de leur projection, de leur discours, ce que ça peut susciter chez les jeunes. J'ai entendu des choses, voilà, ici, que je trouve très, très, très, très grave quoi. Où l'administration pénitentiaire avait clairement décidé qu'un jeune qui a été longtemps détenu ici, était "psy", relevait d'une hospitalisation d'office et d'une structure psychiatrique et non d'un EPM. Et ce jeune voilà, a vu régulièrement le psychiatre qui, ben lui était très au clair sur le fait que non, c'était pas un jeune qui relevait d'une hospitalisation* ».

« Il y a quand même dans tous ces dossiers socio-éducatifs là qui transmettent de main en main avec ces secrets de polichinelle, aussi ces effets de téléphone arabe de temps en temps. Là, encore en unité y avait : untel a dit que a dit que. Que le juge au procès a lu un extrait d'expertise psychiatrique qui disait que X., c'était un "cas psy". Ah donc c'est un "cas psy". Ah donc c'est "cas psy", donc c'est un "cas psy", donc c'est du "cas psy". Et vraiment après ça devient une psychologie de comptoir : "Ah bah c'est vrai, je pensais qu'il était un peu foufou mais alors en fait il est fou". Voilà donc ils passent de la catégorie "foufou" à "fou"… c'est impressionnant. Et donc le regard après il va plus être le même du tout et du côté du jeune... » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

Ce faisant, les professionnels soignants entendent réaffirmer leur monopole de juridiction et d'expertise en matière de soin et leur autonomie professionnelle en résistant à cette « concurrence des diagnostics » et à ce jugement des autres professionnels sur leur travail de diagnostic et de soin.

« J'ai des échos où on ne me fait pas confiance. On me dit "Fais gaffe, lui, il est suicidaire" ou "Lui, on a retrouvé tel traitement dans sa cellule" ou "Lui, il a une atèle de genou, c'est n'importe quoi." Du style "Vous ne savez pas gérer." Alors je vais te donner un exemple. Ça,

c'était la semaine dernière. […] La semaine dernière, il y a un détenu X qui joue au football, qui se blesse au football, le moniteur me l'amène parce qu'il a mal au bras. Moi, je suis infirmier, je fais bouger son bras, il bouge, donc ce n'est pas cassé. Il a mal mais ce n'est pas cassé, il a un hématome. Je lui donne de la pommade pour masser. Il ne me demande pas de traitement pour la douleur, donc je ne lui en donne pas. Je ne vais pas le gaver. Donc à 6 heures, le problème est réglé. À 7 heures, j'ai un coup de fil affolé d'une éducatrice charmante que j'aime bien par ailleurs qui me dit "C'est n'importe quoi, l'UCSA !" Gentil. J'apprécie. Pour te dire qu'on est vraiment au niveau de la confiance. "C'est n'importe quoi, l'UCSA, je l'ai envoyé tout à l'heure, il ne va pas bien, il m'embête parce qu'il a fort mal", etc., etc. Je lui dis "Écoute, je l'ai vu, pour moi, ce n'est pas cassé. Si maintenant – je serai parti dans cinq minutes – tu veux l'emmener aux urgences, il n'y a pas de souci. Si tu veux qu'il passe une radio, il va passer une radio. Pour moi, il n'y a pas besoin qu'il passe une radio, mais s'il veut le faire, ce n'est pas du temps perdu. Mais sache que si tu l'emmènes aux urgences pour une radio et qu'il n'y a rien – comme je le pense – et qu'ils te prescrivent des antalgiques, tu vas attendre quatre heures pour rien, tu vas faire une extraction pour rien et ils ne vont pas forcément apprécier. Ça, c'est un premier point. Deuxième point, tu me dis qu'il a mal. Je vais te ramener deux médicaments pour la douleur que je déposerai dans l'unité, que je lui donnerai." Alors j'ai géré comme ça, mais je me suis dit "Je suis quand même obligé de me justifier pour un patient pour quelqu'un qui n'a pas envie de supporter qu'un détenu se plaigne." Alors peut-être que lui, sentant qu'elle n'est pas trop à l'aise, il en a rajouté, hein. Alors je suis parti en me disant dans ma tête "Est-ce que j'ai bien travaillé ?" Parce que je suis capable de voir si quelqu'un a une fracture ou pas. J'étais rassuré, le lendemain, avec le Docteur, on regardait par la fenêtre, il faisait beau et il était en train de jouer au foot comme un malade, il ne pensait même plus à son bras. Donc je me suis dit "Paul, tu vois encore clair." Mais elle m'a quand même fait douter. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

- *L'étanchéité revendiquée du soin et du système judiciaire*

Dans le même ordre d'idées, certains professionnels de l'UCSA défendent l'idée que la relation de confiance, décrite précédemment comme un produit du respect du secret médical, est également le produit d'un type de relation entre le soignant et le jeune, dans lequel la contrainte n'a pas sa place.

« Il faut prendre en charge un jeune mais après, il faut bien se rendre compte qu'ici, pour qu'il y ait une prise en charge, un suivi psychologique, il faut aussi qu'il y adhère. Si c'est un mineur qui arrive ici "Il faut qu'il soit suivi psychologiquement parce que c'est une demande du juge", il faut qu'il ait son petit papier, ça, forcément, ça ne marchera pas. S'il vient juste pour un suivi psychologique parce qu'on lui demande de venir et qu'il n'est pas actif, qu'il n'est pas coopérant et qu'il n'y adhère pas, c'est inutile. C'est inutile. Il faut que les gamins adhèrent au suivi. Justement, notre rôle, dès le départ, c'est bien de présenter, expliquer notre fonction au niveau de l'EPM, expliquer qu'on a le secret médical, une relation de confiance. Et seulement après, on peut mettre en route. » (Alain, infirmier UCSA, EPM « Chartreuse »).

La volonté d'affirmation et de préservation d'une autonomie professionnelle engendre de véritables tensions entre la représentation de la juge des missions de l'UCSA et le cadre légal du secret médical.

« La juge me pose des questions quand je suis présente en commission d'application des peines qui n'ont pas lieu d'être. "Est-il suivi ?" Ben voilà je pense que c'est important quand même, je vois bien qu'elle attend un "oui" ou un "non". Moi je pense que ils ont l'air d'y accorder énormément d'importance les juges à cette question du suivi psychologique. Moi, quelque chose qui est en cours, vous voyez, ce jeune là, si y avait une CAP lundi, et qu'elle me demandait "Est-il suivi ?" Ben c'est en cours d'évaluation. C'est-à-dire que là, on s'est vu une fois, il a accepté qu'on se revoie, c'est déjà pas le cas de tous. Maintenant voilà, dire si y a

un vrai suivi qui va se mettre en place derrière, j'en sais rien. Y a des jeunes que je vois régulièrement qui continuent à se présenter quand je demande à les amener ici et qui pour autant se mettent pas au boulot. Y en a d'autres qui se mettent franchement au boulot, qui font énormément de liens. Y a des jeunes avec lesquels on travaille avec les familles, il se passe beaucoup de choses. Donc y a quand même différentes formes de suivi, moi je suis partie du principe que je voulais desservir aucun jeune, donc moi maintenant je m'y présente plus aux commissions d'application des peines, j'ai un peu réglé le problème en interne, c'est-à-dire que je m'y présente plus. Elle a la possibilité d'accéder à l'information, dans le sens où Mme J., notre cadre, je lui fais une liste en fait des jeunes que je vois régulièrement et des jeunes que je commence à rencontrer et des jeunes que je ne vois pas du tout, en lui disant Voilà, t'as cette possibilité de répondre en terme de suivi "oui ou non" et puis « en cours de". Au moins, moi je me protège, parce que je me fais pas bombarder directement, parce qu'en plus ces questions là, voilà elles sont pas posées…déjà elle me met en difficultés alors qu'elle est juge, par rapport à mon statut, ma place, ma fonction. Et en plus, y a là cinquante personnes. » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »).

La présence de la psychologue PJJ est une bonne manière de réaffirmer la déconnexion entre les objectifs pénaux et les missions de l'UCSA. Si, comme nous l'avons décrit dans le chapitre précédent, la psychologue PJJ peut assumer à la fois la « contrainte » comme levier de sa relation avec les jeunes et la « proximité » avec le juge (ne serait-ce que parce qu'elle hiérarchise les priorités de ses rencontres avec les jeunes en fonction d'une temporalité judiciaire), la psychologue UCSA entend quant à elle échapper à un mélange des genres qu'elle juge non souhaitable. Elle met alors en avant l'étendue des problématiques personnelles soulevées lors de ces propres entretiens avec les jeunes, soit une focale large qui déborderait largement les centres d'intérêt du juge :

« Moi ce qui est clair, c'est que je leur dis aux jeunes que, voilà "Nous, ici c'est avant tout du soin, par rapport à cette situation d'enfermement, de détention et que je reste la libre arbitre de la suite à donner ou pas face à leur demande". Ça c'est vraiment quelque chose qui est bien précisé, tout comme souvent les jeunes qui viennent avec vraiment cet objectif « aménagement de peine », c'est quand même des jeunes qui restent fort fort centrés sur les faits, les actes et qui coupent vite court à moi cette approche beaucoup plus globale, beaucoup plus familiale que j'ai envie de mettre au travail. Et donc pour le coup, c'est vrai que ça m'arrive quand même, dans ces cas là, au bout de deux ou trois rencontres, de renvoyer sur la psychologue PJJ, parce que je pense qu'effectivement, ça relève plus quand même de son approche à elle et surtout ce sera plus porteur pour le juge, parce que je pense qu'à un moment donné, du côté des juges, on est toujours à "Comment il se positionne par rapport à ses actes ? Est-ce qui y a de la culpabilité ? Est-ce qu'y a de l'empathie pour…" » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

Cette position d'extériorité vis-à-vis du système judiciaire se pose tout particulièrement avec les éducateurs PJJ, notamment, à nouveau, dans le cadre des écrits envoyés aux magistrats. Il s'agit alors d'affirmer que l'UCSA n'a pas à alimenter en informations ces écrits, et, si des informations passent – nous reviendrons *infra* sur de telles transmissions – l'écrit doit rendre invisible la chose en présentant l'information comme émanant du jeune lui-même.

« Une fois y a très longtemps, y a un an, y a une éducatrice qui est venue ici, elle me demande "Il a un traitement ?", je lui ai dis "non, vous en saurez rien". C'est pas à moi…tout ça s'est pour écrire dans les orientations aux juges, des fois on trouve des écrits qui…
— *Ça vous est déjà arrivé ?*

— Au début, on avait un peu les brouillons des comptes rendus d'observations et autres, et moi, y a des choses qui me gênaient. « Il est toujours pris en charge par l'UCSA. ». Qu'est ce qu'ils en savent ? Qu'est ce qui atteste que ? Qui leur a dit ? Pas nous en tout cas. Et moi ça me gênait.
— *Et ça vous l'avez fait remonter ?*
— Oui. On leur a dit de faire attention avec les écrits, il y avait des choses hallucinantes. Même des comptes rendu d'éducateurs qui étaient quand même assez…après c'est une question de professionnels. Y a ceux qui savent très bien dire "le jeune nous dit que", moi je leur dis "écrivez-le, le jeune nous dit que...". Ça me plait mieux, c'est pas toujours "Il est suivi par l'UCSA », « par un psychologue de l'UCSA", non, on n'écrit pas ça. Là c'est du secret, même si c'est du secret de polichinelle, voilà, c'est une façon d'écrire les choses dans le respect aussi du jeune. » (Evelyne, cadre santé, EPM « Agora »)

Aux yeux du personnel soignant, le risque est grand d'apparaître comme une fonction auxiliaire de l'AP et d'être enrôlé par cette dernière pour maintenir l'ordre et la paix en détention. La résistance de certains soignants de l'UCSA est donc importante au regard du rôle professionnel qu'ils entendent tenir et de leur souhait de conserver à la fois une certaine autonomie professionnelle et un monopole d'expertise. Il s'agit alors de dénoncer la psychiatrisation des comportements problématiques dont les modalités seraient transversales à l'institution judiciaire et à l'institution pénale :

« Je retrouve dans la pénitentiaire les mêmes attentes par rapport à la psychiatrie que le juge. C'est-à-dire que lui, il pose les problèmes : "C'est un criminel parce qu'il a un problème mental, donc guérissez-le nous, garantissez-nous qu'il ne va plus recommencer et puis gérez le problème, parce que nous, on ne sait pas le gérer." Ce sont les mêmes attentes de la pénitentiaire par rapport à la psychiatrie et aux soignants… En général, ce sont les mêmes attentes que le juge. C'est "Nous, on a du mal à gérer ce genre d'individus. On vous passe la main, c'est à vous de le gérer. Et soignez-le." Alors que ce qu'il se passe, c'est que c'est quelquefois du soin, je ne vais pas dire que ça n'arrive jamais, mais parfois, ce n'est pas du tout du soin. Le gamin qui pète sa cellule parce qu'il ne supporte pas d'être en prison, ce n'est pas du soin. S'il n'y a pas de maladie mentale ou de dépression etc., ce n'est pas du soin. Ce n'est pas parce que je discute avec lui trois heures qu'il va mieux supporter la prison le lendemain ou… Et puis si je discute avec lui trois heures, à la limite, l'éducateur, il est aussi capable de le faire avec moi. Pour expliquer ce que c'est que la prison, à quoi ça sert et pourquoi il est là. Or, on balance… En même temps, je les comprends. Peut-être que c'est un problème de formation. Peut-être que c'est anxiogène d'être confronté à ça. Bon alors on balance en psychiatrie. […] Il y a une psychiatrisation du détenu en prison alors que moi, si j'étais en prison, je n'aime pas être enfermé, je suis claustrophobe, je n'irais pas bien. Je n'ai pas l'impression d'être un malade mental ni spécialement déprimé. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

1.2 Le secret professionnel à l'épreuve

Derrière la fausse simplicité du cadre légal entourant le secret professionnel se cache tout un ensemble de situations ambiguës où la question du danger, de l'urgence se pose de manière délicate, obligeant à différents arbitrages. Les personnels UCSA sont pris à la fois dans la

nécessité de respecter le caractère « intouchable[241] » du secret professionnel et dans le souci de se protéger en cas de problème, et de pouvoir prouver, en cas de besoin, qu'ils ont transmis une information importante. La nature de cette information est cependant toujours délicate : soit elle rompt de fait le secret professionnel et il faut pouvoir justifier le caractère légal de l'exemption du secret, soit elle doit respecter le secret tout en impulsant chez les partenaires pénitentiaires des pratiques préventives de réduction des risques. Dans ce cas, il s'agit alors pour le personnel soignant de donner des consignes qui permettent de prendre en compte un risque particulier sans pour autant mettre des mots sur ce risque, soit parce que l'on n'est pas soi-même capable de le nommer (attente de diagnostic d'un médecin par un infirmer) soit parce qu'on n'a pas le droit de le nommer.

1.2.1 (Délicates) exemptions légales au maintien du secret professionnel

La réaffirmation, par le personnel soignant, de son monopole de juridiction, peut passer par une stratégie de filtrage important des informations qui place l'AP dans une situation d'asymétrie d'échange informationnelle par rapport à l'UCSA.

> « *Vous dites "Il faut le mettre en surveillance spéciale" mais vous n'avez pas à dire pourquoi, c'est ça ?*
> — On n'a pas à dire pourquoi, sauf s'il y a risque suicidaire. La loi nous oblige à dire s'il y a risque suicidaire.
> — *Et souvent, la surveillance spéciale, c'est dans le cadre d'un risque suicidaire.*
> — Pas toujours. Souvent, mais pas toujours.
> — *Ça peut être quoi, surveillance spéciale ?*
> — S'il y a un psychotique qui délire, ou qui a des troubles de l'humeur. Il y en a un qui est parti, là, en psychiatrie il n'y a pas longtemps, c'était surveillance spéciale parce qu'il a effectivement une pathologie psychiatrique. Mais il ne va pas forcément se tuer. Mais il va être pénible, il ne va pas dormir. Et nous, on a besoin de savoir s'il a dormi, s'il se comporte normalement. C'est ça aussi, l'intérêt de la surveillance spéciale. Nous, on n'est pas là la nuit. Donc comment je peux savoir, comment je peux dire au psychiatre si Untel va mieux ou pas si je ne sais pas comment il est en unité ? Tu comprends ? » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Au carrefour de ces contraintes et de ces incertitudes, ce même infirmier explique ainsi adopter le week-end – soit un moment très spécifique de la vie en détention durant lequel, notamment, le médecin est absent – une définition relativement large de l'urgence ou du danger, afin de minimiser le risque de « passer à côté ». Dans l'*incertitude*, il prend l'initiative de demander une surveillance spéciale :

> « Il faut savoir prendre les bonnes décisions. Moi, je sais que le week-end, je suis ici. Je me protège mais sans en faire trop. J'essaie d'évaluer au mieux. Je me dis "Lui, il faut le mettre en surveillance spéciale, mais lundi, il sera réévalué, on pourra le lever lundi". Je pense qu'il n'y a pas un gros risque, mais il vaut mieux le mettre pour rien que de passer à côté. » (Alain, infirmier, EPM « Chartreuse »)

---

[241] « Le cadre légal du secret », *Gazette santé-social*, n° 50, mars 2009 <http://www.gazette-sante-social.fr/items/GSS-Analyses/gss-50-p48-50.pdf>.

Il y a donc une « ligne de crête protectrice » qui organise le travail des soignants à l'UCSA, où le souci d'éviter les problèmes légaux et de protection des jeunes et du personnel organise le tri entre ce qu'il faut dire, ce qu'il ne faut pas dire, et dans quelles situations – le premier critère distinctif de ces situations étant bien sûr l'appartenance ou pas de l'interlocuteur à l'UCSA, puisque l'appartenance au service permet légalement de partager l'information. La cadre santé UCSA s'appuie également sur les exemptions légales au secret : « *Après je rebondis sur le "je vais me suicider", là on est plus dans le secret professionnel, on bascule sur la notion de danger, on est dans la situation d'assistance à personne en danger* ». Il ne s'agit donc pas de déroger au cadré légal, mais au contraire de chercher à identifier ce qui relève ou pas des exemptions au secret prévues par ce cadre légal :

> « *Il n'y pas de situation où vous devez sortir du secret médical ?*
> — Si. Par exemple, si on a des soucis avec des lames de rasoir. Un jeune qui a des lames de rasoir sur lui, si on sait qu'il est potentiellement suicidaire ou si on sait qu'il peut être agressif envers quelqu'un d'autre, qu'il a menacé ici, notre rôle, c'est de dire, d'aller voir les gradés, le premier surveillant ou le chef de détention, pour expliquer "Le mineur est potentiellement dangereux pour lui ou pour les autres. Il faut le surveiller" et si le jeune nous a dit avoir des lames de rasoir dans sa cellule, dire "Il a déclaré avoir des lames de rasoir dans sa cellule, à vous de voir." On dit "Là, il faut fouiller sa cellule." C'est pour protéger tout le monde. C'est pour protéger également le jeune. S'il me dit "J'ai une lame de rasoir en cellule", je vais voir le premier surveillant, je lui dis "Il faudra le voir." […]
> — *Et ça, c'est prévu par le cadre légal du secret médical ?*
> C'est prévenir un danger immédiat. C'est surtout s'il y a un danger immédiat. » (Alain, infirmier, EPM « Chartreuse »).

C'est bien dans cette anticipation des effets et de leur mesure que se concentre l'exercice du jugement des professionnels et leur capacité à discerner ce qui relève d'une menace ou d'un danger avéré de ce qui appartient au futile et à la simulation, notamment en matière de prévention du suicide. Le cadre légal et son appréciation par chacun conduit les professionnels de santé à apprécier *in concreto* chaque situation en mettant en balance les différents intérêts à révéler ou non des informations susceptibles d'être couvertes par le secret professionnel. Mais la règle de base reste intouchable : si les exemptions légales du secret orientent la manière dont les tris et les jugements sont effectués, le secret reste néanmoins la règle, et l'exemption l'exception.

Certaines situations de mise en danger des jeunes (en cas de diabète ou de risque suicidaire, notamment), mais aussi de protection du personnel, semblent exiger une levée du secret médical, comme dans ce cas où un patient « *vraiment psychiatrique* », pouvait mettre en danger le personnel en accusant, d'un moment à un autre, l'un des membres de l'EPM « Agora » de violence sexuelle :

> « Il nous est arrivé une fois, pour un patient vraiment psychiatrique, style relevant d'un hôpital de jour quand même, d'ailleurs il est resté au quartier arrivant, moi-même j'ai dit "Attention, ne soyez jamais seul avec lui…" Parce qu'il mettait en scène, il avait subi des violences sexuelles, par exemple, il avait un problème à l'anus et il s'arrangeait toujours pour que…amener l'autre pour aller regarder, donc même ici, on le recevait pas seul…
> — *Parce que ?*
> — Parce qu'il aurait pu dire, seul avec un adulte, qu'il m'a fait ci, qu'il m'a fait ça.
> — *Ah oui donc la protection de tout le personnel…*

— De tout le personnel. Et là, on a dit "attention". Ah, ben c'était écrit en gros.
— *Vous leur avez dit à tous ?*
— Ah oui. Même nous, on le faisait. Quand c'est de la survie pour chaque corporation, j'ai envie de dire, là le secret bon… » (Evelyne, cadre santé, EPM « Agora »)

1.2.2 Des compromis quotidiens : transmettre des informations tout en ne disant presque rien

L'enjeu, pour les tenants d'une position stricte sur le secret médical, est plutôt de ne donner que le minimum d'information sans avoir l'air d'y toucher, sans que cela ne soit visible. Il s'agit d'une réponse pragmatique du ni trop, ni trop peu à des situations complexes où la question de la qualité de la prise en charge et du comment faire se pose de façon cruciale.

« *Et il n'y a pas des situations où c'est dur à tenir, le secret médical ?*
— Ben il faut essayer de passer… C'est difficile, si, parce qu'on ne peut pas toujours tout dire. Donc il y en a au niveau de la pénitentiaire qui aimeraient en savoir plus, mais nous, on donne les infos mais sans donner de trop. Le plus dur, c'est de respecter ça : ni trop, ni trop peu.
— *Ni trop peu pour rester en bonne relation ?*
— Voilà, et puis pour qu'ils soient aussi vigilants. Il faut qu'ils soient vigilants par rapport à la prévention du suicide. Il faut dire « Le jeune, il faut le protéger. » Sans parler de la pathologie derrière. Ne jamais parler de la pathologie. Le traitement, ne jamais parler d'un traitement, nommer un traitement. Ca, c'est le secret médical.
— *Donc vous dites…*
— Il faut le surveiller. Il est fragile, il faut le surveiller. » Voilà, pas plus. Ou on préconise la surveillance spéciale. On donne notre avis. "Je préconise la surveillance spéciale." C'est tout, pas plus. "Il faut le surveiller au maximum." C'est ce qu'on dit. (…) Si je te dis "M. X a une personnalité perturbée. Il est très instable et il a du mal à accepter l'autorité." En gros. "Et puis il a parfois des utilisations inadaptées de produits dangereux pour sa santé." Je ne vais pas en prison et je ne t'ai rien dit de particulier. Et je ne risque rien. Si je te dis "M. Machin, c'est un psychopathe. Il consomme de l'alcool et du cannabis, il a des tendances perverses", etc. etc., là, je vais en prison. Tu comprends la différence ? (…) Mais c'est très tentant pour l'éduc d'être intéressé, et puis c'est la curiosité humaine, c'est normal. Donc si je te dis tout ce que je viens de te dire en n'utilisant pas de mots pour me faire condamner, tu vas me dire "Oui, mais tu es gentil, on parle de Machin, moi, si je veux discuter avec lui et le faire évoluer, j'aimerais en savoir plus." Et puis fatalement, je t'en dirais plus. Et fatalement, je me mettrais en danger. » (Alain, infirmier UCSA, EPM « Chartreuse »)

L'art délicat de dire ni trop, ni trop peu implique parfois pour certains membres de l'UCSA de camper un rôle de pédagogue ou de conseiller en livrant des explications et des informations vulgarisées aux autres professionnels sans jamais nommer la pathologie ; ce qui permet de préserver en partie le secret médical, tout en réaffirmant son monopole d'expertise et de juridiction, et en se faisant comprendre par les autres professionnels en présence :

« J'essaie parfois de vulgariser entre guillemets – mais entre guillemets, sans en faire trop – mes connaissances, en leur faisant comprendre que tout n'est pas pathologie mentale. Enfin ce que je t'ai expliqué là, j'essaie de le faire mais en prenant des gants et en choisissant bien mes mots et puis en en disant le moins possible. Parce qu'il faut savoir que tout ce qu'on peut dire, ça peut être forcément interprété ou mal compris. Donc il faut être prudent par rapport à ça. Mais j'essaie de leur faire comprendre que tout n'est pas maladie mentale et que tout peut se gérer en unité et que quelqu'un qui casse tout, qui ne supporte pas la frustration,

qui n'accepte pas l'autorité ou qui est sans arrêt dans la rébellion, c'est d'une part parce qu'il a été élevé et conditionné comme ça, qu'il n'y a pas eu d'autre règle donc que pour lui, c'est naturel, et que d'autre part, ça ne va pas s'arranger en huit jours et que ce qu'il a mis quinze ans à ne pas accepter, ça ne va pas s'arranger en deux ans. Il faudra au moins quinze ans pour que ça se règle. J'essaie de leur faire comprendre des petits messages comme ça mais en restant très très nébuleux. C'est à mon avis mon rôle en CPU. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

« On voit aussi que comme ce ne sont pas des professionnels, les surveillants - enfin des professionnels qui n'ont pas une culture psychiatrique - les surveillants, les éducateurs et les profs ne comprennent pas forcément ce qu'il se passe, ont des discours qui ne correspondent pas forcément à… J'allais dire à la réalité. Enfin, ils ont certains discours qui ne paraissent pas adaptés, pour nous, par rapport à la situation. Et on est tentés de vouloir leur expliquer, leur dire "Mais non, ce jeune, il est déprimé. C'est un jeune déprimé, donc c'est normal qu'il soit plus irritable. L'irritabilité, c'est un signe dépressif, etc., etc. "… Mais on ne peut pas le faire. Par contre, ce qu'on fait plus volontiers, c'est qu'on donne des conseils. C'est-à-dire sans dire "Il m'a dit ça, il est déprimé", etc., on dit aux surveillants "Pour le moment, le cherchez pas trop", ou bien "Soyez vigilants, soyez proches de lui, essayez de discuter davantage avec lui" tout en préservant le secret parce qu'on ne dit pas la pathologie, on ne dit pas les signes cliniques ni ce qu'il nous a dit en entretien. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

On l'a vu, le cadre légal reste empreint d'un certain flou, démultiplié par la nécessité de jouer le jeu minimal du partenariat dans une institution dont l'essence même se veut partenariale. Dans ce cadre, il n'est donc pas surprenant que de nombreux conseils, consignes, suggestions soient transmis à l'oral. Une distinction fonctionnelle s'opère donc dans l'usage de l'oral et de l'écrit. L'écrit sert précisément à tracer et consigner l'action pour pouvoir prouver que l'on a agit correctement en réponse à un risque précis, l'oral permettant de ne pas laisser de traces à des échanges toujours potentiellement bancals du point de vue du respect légal du secret. Il s'agit alors de justifier l'usage de l'oral et de l'échange informel comme un mode d'échange naturel lorsque l'on est dans le feu de l'action :

« *Si vous ne participez pas aux CPU, à quel moment ils se donnent, tous ces conseils ?*
— À quel moment ils se donnent ? Ben ils se donnent après l'entretien en appelant le gradé ou la direction, en discutant à l'UCSA avec un surveillant de l'unité ou avec un éducateur qui passe parce qu'il est inquiet. Voilà, c'est dans des moments comme ça.
— *C'est finalement à chaque fois des moments informels, en fait ?*
— Oui. Oui oui. Enfin des moments informels… Ce serait difficile de formaliser des moments en sachant que c'est au moment de l'entretien qu'on se rend compte de certaines choses. Il ne va pas bien, donc on le voit et on comprend certaines choses. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

1.2.3 « Faire dire »

Une autre manière de contourner le secret sans le trahir se trouve également bien souvent dans le « faire dire d'abord ». Il peut s'agir de convaincre le jeune lui-même de transmettre une information aux autres institutions qui pourra ensuite être discutée publiquement (ce ne sera plus un secret) :

« Avec la jeune, y a une grosse problématique que j'aimerais bien travailler parce que la détention elle va être longue, avec cette jeune. Donc je lui ai demandé d'abord dans un premier temps si elle avait déjà parlé de tout ça à quelqu'un donc non, comme souvent. Je lui ai demandé si elle serait d'accord de répéter une partie de ce qu'elle m'avait dit et donc de ce qui touché à ces maltraitances, le harcèlement, ces pressions tout ça et ses relations avec son proxénète on va dire, à un éducateur ou à un responsable PJJ. Dans un premier temps voilà, j'avais pas trop son adhésion, j'ai fini par lui dire : "écoutez si vous êtes d'accord c'est quelque chose qu'on peut peut-être essayer de faire ensemble, ça me semble important". Parce que j'ai reprécisé vraiment les missions de la PJJ, voilà, et elle a accepté. Et donc ce matin, on s'est réuni avec un des chefs de service PJJ et elle a avec ses mots reparlé de cette partie-là de son histoire qui me semble fondamentale quoi. Déjà par rapport à ce dont elle est accusée. Et puis surtout ben pour la protéger cette jeune et puis voilà y a eu une heure et quart d'entretien commun où elle a accepté de porter plainte contre ce proxénète Ça me semble fondamental et ben c'était aussi important pour moi de pouvoir botter en touche et d'être dégagée de toute cette partie. (…) Mais c'est vrai que mes deux collègues ils m'ont regardé avec des yeux ronds "t'as pas fais ça ?!", et voilà non je leur ai dit : "mais voilà moi mais j'ai rien dit". C'est elle qui parlé, moi j'étais juste là, voilà, aidante, contenante par ma présence et c'est sur de temps en temps en pouvant lui dire bah peut-être aussi parler de cette période là à cette période là en donnant juste un repère voilà. Et moi je pense sortie de mes clous quand je fais ça mais je pense que c'est fondamentale pour elle quoi d'avoir réussit à exprimer tout ça et moi quelque part j'ai l'impression de protéger aussi mon espace. Je peux rester voilà avec sa subjectivité, son histoire, sans être dans voilà, dans l'intervention, dans la réalité. » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

Il peut s'agir aussi de « faire dire » aux éducateurs ou aux surveillants eux-mêmes les « secrets de polichinelle » qu'ils détiennent – nous revenons ci-après sur cette expression –, notamment en CPU, qui constituent autant de manières de briser la glace. Ainsi, selon la psychologue PJJ de l'EPM « Chartreuse », la démarche doit être initiée par celui qui, moins contraint par le secret professionnel, dispose d'une information qu'il ne devrait pas connaître en vue de la discuter avec les professionnels censés au contraire bien la maîtriser : « *Oui mais si le jeune te l'a dit et que tu viens me voir en disant : "le jeune m'a évoqué ça", ça ne me pose pas de problème, on peut en discuter et en échanger, tu comprends ? Mais moi je vais pas aller te voir pour te dire, le jeune en entretien il m'a abordé, il m'a expliqué les raisons du passage à l'acte...* ».

L'intégration à un dispositif pluridisciplinaire conformément au secret médical s'apparente à une compétence que le personnel soignant apprend à manier avec le temps. En particulier, une infirmière, présente depuis l'ouverture de l'EPM « Agora », qui raconte en entretien avoir de « *bons rapports avec la PJJ, même s'il faut souvent les recadrer car ils veulent tout savoir* », explique qu'il faut savoir « *biaiser les choses* », non seulement pour laisser passer des informations qui pourraient s'avérer importantes dans le cadre de la prise en charge éducative du jeune, mais aussi pour entretenir de bonnes relations avec les éducateurs :

« On biaise. C'est-à-dire que si on leur dit "non" d'emblée, on va s'en faire…je dirai pas des ennemis, mais on va en venir à l'affrontement, ce qui ne sert à rien. Par contre biaiser et dire "Bah, si lui t'en parle, d'accord mais nous, on n'est pas là pour t'en parler". De cette manière là, ça passe. Si on dit "Ah ben non, t'as pas à le savoir", là, on est sûr que la fois suivante, si on a besoin de quelque chose de leur part, c'est mort, on l'aura pas.
— *Et vous avez besoin de choses de la PJJ ?*
— Ça nous est arrivé…moi, en tout cas, ça m'est arrivé une fois [pour un projet de sortie pour lequel elle avait trouvé une structure d'accueil pour un jeune]. » (Pernette, infirmière, EPM « Agora »)

Au sein de l'EPM « Agora », la psychologue de l'UCSA, Elsa, occupe de ce point de vue une place stratégique. Présente depuis l'ouverture, elle est présentée, par la cadre de santé comme par la directrice de l'EPM, comme « *exceptionnelle* », avec un statut de « *quasi-cadre* » de l'UCSA, depuis que la véritable cadre de santé a réduit son temps de travail, pour s'établir à mi-temps. Elsa est, en particulier, celle qui s'investit le plus dans le partage pluridisciplinaire des informations concernant les jeunes. Participant à un maximum de commission pluridisciplinaire, la psychologue semble avoir endossé le rôle du « passeur » d'information au quotidien : « *Ça s'est fait naturellement. C'est vraiment une tâche qui s'est glissée comme ça toute seule. Ça pas été concerté, ça pas été dit, ça pas été voulu mais c'est comme ça* », explique une infirmière. Cette position centrale d'Elsa, non seulement au sein de l'UCSA, mais également à l'EPM dans son ensemble, est d'ailleurs reconnue par l'ensemble des membres de l'établissement, quelle que soit leur administration de rattachement.

L'ironie sociologique de la comparaison entre les deux EPM est de constater que ce qui fait la force de la psychologue UCSA au sein de l'EPM « Agora » est très précisément ce qui fait la faiblesse de la psychologue UCSA au sein de l'EPM « Chartreuse ». Ainsi, au sein de l'EPM « Chartreuse », la psychologue UCSA est la plus ouverte à la pluridisciplinarité, de par son parcours professionnel (« *J'ai travaillé pendant cinq années dans un service de pédopsychiatrie avec là, beaucoup, beaucoup de pédopsychiatrie de liaison. Donc au sein de différents services, notamment aussi au sein de services somatiques comme la pédiatrie. Et avec beaucoup, beaucoup aussi d'équipe éducative, dans le cadre de mesures d'AEMO, enfin voilà. Beaucoup de référant de l'aide sociale à l'enfance. D'où un petit peu ici, voilà, cette volonté de continuer à travailler dans la transdisciplinarité quoi ; mais jamais en milieu pénitentiaire* »). La cadre santé de l'EPM « Chartreuse », elle, dispose d'une solide culture du système de soin en milieu pénitentiaire, et, arrimée à une vision stricte du secret professionnel, prend régulièrement à partie la psychologue UCSA, qu'elle juge « hors cadre », « hors clous ». Cette cadre santé est allée jusqu'à affirmer que notre recherche sociologique elle-même prouverait que la psychologue ne respecte pas le secret professionnel (ce qui n'est pas le cas), et qu'il pourrait y avoir des conséquences disciplinaires à son égard lors de la publication de notre rapport.

A l'inverse, au sein de l'EPM « Agora », la cadre santé occupait pour la première fois un poste en milieu pénitentiaire, ne disposait donc pas d'une « culture SMPR », et, de par son antériorité professionnelle, est plus ouverte aux échanges interinstitutionnelles, allant jusqu'à nous dire, lors de la toute première rencontre avec elle, que « *le secret, parfois, c'est des gamineries* ». Dans ce cadre, la « *brebis galeuse* », à l'EPM « Agora », n'est pas le professionnel qui appréhende la question du secret avec souplesse, mais au contraire celui qui (en l'occurrence, le psychiatre de l'établissement) lui attache une importance inflexible. Ce psychiatre, largement isolé dans son unité, défend pourtant son point de vue :

> « Que l'on soit clair, il n'y a pas de divulgation d'informations possible ou du moins autorisée. Après c'est comme partout, il peut y avoir quelques éléments, alors toujours évidemment dans l'intérêt de la personne, mais il faut être très prudent et conscient des enjeux d'une divulgation qui peut avoir des effets qu'on ne souhaite pas au départ. Alors évidemment, quand il s'agit d'un trouble psychotique par exemple qui risque d'induire des troubles du comportement et un état dangereux, là, on se situe dans un autre cadre qui est

celui de l'hospitalisation d'office. Dans tous les autres cas en principe, y a pas de raison de trahir le secret professionnel ; quand on reçoit un jeune, on est les premiers à leur dire "ce que vous nous direz, on n'a pas le droit de le révéler", donc après, y a pas de raison d'aller le révéler.
— *Mais quand les personnes de l'équipe de l'UCSA vont en CPU, elle apporte un petit peu sa pierre aussi à l'édifice…*
— Oui je trouve qu'il y a un paradoxe à dire d'une part aux jeunes patients qu'on est tenu au secret professionnel, "voilà n'on a pas le droit de le dire sauf s'il met sa vie en danger", etc. Et puis, aller en CPU et discuter du cas. Moi je trouve que c'est paradoxal. Ce que disent les collègues, c'est qu'ils vont en CPU aussi pour avoir des informations sur le comportement du détenu (…) Y a des EPM où les soignants n'y vont pas si j'ai bien compris, c'est rigoriste sur les principes de confidentialité. Moi je respecte beaucoup cette position de rigueur (…) Je respecte cette position rigoriste… après bon elles peuvent avoir plus d'inconvénients que d'avantages par rapport aux tensions institutionnelles et au cloisonnement et au défaut de circulation de l'information. Donc, c'est bien de participer au CPU à partir du moment où on est conscient des limites de ce que qu'on peut dire et je crois que c'est le cas ici. » (Jean-Paul, psychiatre, EPM « Agora »)

Ainsi, isolé au sein même de son propre service, le psychiatre développe, à tort ou à raison, des sas d'étanchéité interne à l'UCSA pour que le secret soit respecté. En retour, il est stigmatisé par ces pratiques d'étanchéité :

« Notre psychiatre je crois qu'il a peur de divulguer, à nous parfois il faut qu'on aille lui poser la question pour avoir des infos, sinon il ira pas le donner tout seul.
— *Au nom du secret… ?*
— Voilà.
— *Et ça, ça vous pose souci dans le cas d'une équipe ?*
— Oui parce qu'aller chercher des infos auprès de quelqu'un de notre équipe, c'est un peu gênant. Il vient pas nous la donner systématiquement. On a vraiment l'impression que c'est difficile pour lui de nous passer les infos mais bon on va pas le crier sur tous les toits ; mais on en a besoin parce qu'on travaille avec les mêmes gamins. » (Pernette, infirmière, EPM « Agora »)

Ainsi, le positionnement minoritaire, ou en contradiction avec la posture de la cadre santé vis-à-vis du secret, détermine, en dernier ressort, le degré d'intégration ou de stigmatisation au sein de l'équipe. A cet égard, l'analyse de la dynamique croisée des relations entre psychologue, psychiatre et cadre-santé au sein des EPM témoigne de l'intérêt cognitif d'une comparaison qualitative entre les deux établissements.

1.2.4 Du constat des « secrets de polichinelle » au « bon sens » du secret partagé

Les professionnels de l'UCSA peuvent s'adosser à la transversalité[242] de l'exigence du secret médical au sein du milieu pénitentiaire dans son ensemble pour décrire leur position au sein

[242] A cet égard, il est surprenant que la question du secret médical en EPM soit quasi absente dans les débats publics autour des EPM, comme nous l'avons pointé dans la première partie de ce rapport. Le débat public et professionnel sur les questions du secret médical et de l'injonction croissante au secret partagé en prison est virulent, et régulièrement pointé par les sociologues du soin en prison, mais il n'irrigue pas la controverse publique de l'incarcération des mineurs, et cette controverse reste largement interne à la détention.

des EPM. Ainsi, la cadre santé de l'EPM « Agora » raconte : « *là, je suis en formation du DU de santé publique en milieu pénitentiaire, et le point chaud, c'est ça. On a l'impression qu'on se promène toujours avec ce problème lourd. Je me souviens la première rencontre autour d'une table, la directrice de la PJJ, nous dire, "ah oui, alors, les secrets…"* ». Cadre depuis 2003, après un long parcours d'infirmière (dès 1978), elle ne s'imaginait « *pas du tout, mais alors pas du tout* », travailler un jour en détention, ce qui explique les différences de positionnement par rapport à la cadre santé de l'EPM « Chartreuse ». La cadre santé de l'EPM « Agora » peut dès lors prendre ses distances avec une posture extérieure-radicale, et si elle constate que « *contrairement à* [ses] *préjugés, ça ressemble pas mal à un hôpital* », elle estime cependant que « *l'aspect intéressant de l'EPM* [« Agora »] *c'est le travail en pluridisciplinarité* ». L'argument de « bon sens », récurrent dans les discussions avec le sociologue, qui vient étayer la mise au jour de ces limites, renvoie à ce que les secrets protégés par le secret professionnel seraient des faux secrets, des « *secrets de polichinelle* », expression qu'utilise également la psychologue de l'EPM « Chartreuse » :

> « Ça fait dix ans que j'exerce, en milieu hospitalier forcément ça se posait beaucoup moins ce problème là. Même si j'ai toujours travaillé dans cette pratique de réseau pluridisciplinaire. Ici, ouais... en même temps j'ai quand même cette impression que c'est beaucoup des secrets de polichinelle aussi, ce que j'essaye de défendre. Parce que... bah parce qu'ils ont même parfois l'information avant nous sur les antécédents médicaux d'un jeune, les antécédents psychiatriques d'un jeune. Enfin moi, je suis parfois surprise quand je suis contactée voilà, par l'administration pénitentiaire pour me dire : "voilà, on va avoir un arrivant, il nous a été signalé à risque par la juge qui nous l'adresse et boom, y a ci, y a ci, y a ci, y a ça".
> — *Avec des... quoi, des noms de pathologies, des noms de traitements ou...*
> — Ah oui moi j'ai déjà eu... moi y a des fois y a même des jeunes qui arrivent ici, voilà, effectivement leur traitement est déjà connu de A à Z avec des étiquettes de schizophrène, avec des étiquettes de voilà, j'ai tout vu, agoraphobe... enfin voilà, c'est des choses, je suis quand même très surprise. » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »)

De fait, l'analyse en groupe à « Chartreuse » montre que certains professionnels de l'AP et de la PJJ sont très attachés au secret partagé en vertu d'un principe de réalité selon duquel les informations couvertes par le secret professionnel seraient de toute façon connues de bon nombre de professionnels (certaines informations sont recueillies par les surveillants dans des espaces plus informels tels que les espaces sportifs qui favorisent la libération de la parole) et constituerait même dans bien des cas un secret de polichinelle.

> « La dernière mais une des filles qui est arrivée là, ces dernières semaines, est arrivée avec dans ses antécédents un IVG qu'elle avait fait quelque jours avant sa détention. Je crois huit ou dix jours avant. Je suis arrivée en CPU, c'est l'administration pénitentiaire qui a parlé de ça. Qui a présenté la jeune et donc : "A savoir dans ses antécédents personnels, une IVG…", l'éducatrice qui prend la parole… et ça pose question à personne ! Voilà, je suis resté assez... en leur disant : "bon, vous êtes au courant de ça. C'est la jeune qui vous l'a dit ?". "Non, ça fait parti des éléments qu'on a reçu". "D'accord". Voilà donc quand je dis que c'est des secrets de polichinelle, ben oui c'est... donc à partir de ce moment là, je me dis bon voilà, les choses sont connues, repérées. Elle existe plus, elle existe plus cette question du secret... » (Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »).

Plusieurs participants brandissent ainsi ce principe de réalité pour défendre la culture du secret partagé : « *L'AP, lors de l'entretien, l'officier est déjà capable de dire il prend ci, il prend ça, il prend ça à telle posologie…donc quand je dis que c'est des secrets de polichinelle, on est vraiment là-dedans* »

(Isabelle, psychologue UCSA, EPM « Chartreuse »). C'est pourquoi le secret partagé irait dans l'intérêt du jeune qui serait mis en danger en cas de rétention d'information : « *C'est-à-dire que nous en tant qu'éducateur on voit un jeune qui fume ou qui fait une connerie ou qui met sa vie en danger, ah nous on va pas dire "on n'a pas les clés" si il y a un problème, on regarde*… » (Virginie, éducatrice PJJ, EPM « Chartreuse »). Selon certains participants, l'intérêt du jeune doit primer sur les contraintes professionnelles que la prise en considération de cet intérêt génère : « *on devrait encore travailler encore plus main dans la main, voilà c'est tout… Après, si ça peut arranger le gamin, tant mieux…Surtout, je pense que c'est le gamin, après le reste*… » (Fabien, surveillant moniteur de sport, EPM « Chartreuse »). A ce titre, le secret partagé serait un vecteur de lien social et une garantie d'interdisciplinarité entre les différents professionnels. Certains professionnels n'hésitent dès lors pas à plaider pour un partage total de l'information en considérant qu'il permettrait aux différents professionnels de travailler ensemble en interdisciplinarité et de fournir un travail de meilleure qualité :

> « C'est pas compliqué, c'est quelque chose que l'on a rendu compliqué. Y a aussi la loi qui dit qu'y a un secret professionnel partagé. Moi aussi je suis soumis au secret professionnel, je suis pas censé dire pourquoi ce jeune là a été incarcéré, des éléments pénaux : pourquoi il est là, ce qui s'est passé à l'audience, ce qui s'est dit, je suis le seul à y être pendant les audiences. Je ne suis pas censé expliquer ce qui s'est dit, ce qu'a dit le jeune, le juge, parce que c'est du droit pénal tout simplement. Je suis aussi soumis au secret. Pour autant, moi je considère à partir du moment où on travaille sur la même personne, y a des choses qui se passent aussi en audience, y a des choses qui sont dites, qui sont verbalisées…et qui sont, je pense, à transmettre. Et pour autant, je suis pas censé le faire. Donc, le secret professionnel, vu qu'on est tous soumis à un secret professionnel qui ne dépend pas du même texte, on pourrait simplement considérer qu'on est tous des professionnels en situation, on se dit les choses et on sait qu'on les garde pour nous. » (Fabien, éducateur PJJ, EPM « Chartreuse »)

Cet extrait est intéressant parce qu'il éclaire sous un autre jour le point de vue selon lequel l'UCSA devrait jouir des exemptions au secret médical telles que définies dans le cadre de la protection de l'enfance. Il éclaire ainsi la dimension juridique du bien fondé, ou pas, de l'effort d'extériorisation radicalisée de l'UCSA au sein de l'institution. Sur cette base, « l'intérêt du jeune » n'est plus un argument pour défendre le secret professionnel strict, mais au contraire pour défendre le secret partagé :

> « Un cas tout simple : on voit une jeune détenu qui faisait des tentatives de suicide, constamment en train de se scarifier de se pendre et tout, et on sait pas si c'était un appel au secours, si elle voulait se suicider, donc on surveillait, mais on voulait savoir si c'était juste un appel au secours ou pire. » (Lucie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

La levée du secret professionnel permettrait au professionnel d'anticiper davantage les situations difficiles, de se protéger davantage et de faciliter son travail, voire de mettre en mot ce que certains jeunes ne parviennent pas à exprimer verbalement et par là même d'améliorer la qualité de la prise en charge :

> « Et puis quand un professionnel cherche à avoir des info ou éléments sur un jeune, un surveillant ou un éducateur ou un enseignant, c'est pas pour s'immiscer dans la vie du jeune, pour colporter, c'est dans l'intérêt du gamin, et si le professionnel se pose ce questionnement c'est qu'il a des angoisses, et du coup y'a des compréhensions qui se mettent en place. » (Noémie, psychologue PJJ, EPM « Chartreuse »)

> « Et c'est pour revenir sur ce secret professionnel, je pense que quand on accueille le matin un jeune qui a eu un gros souci familial ou autre bah faut le gérer, et on pourrait nous dire « il a eu un souci », sans nous dire quoi, le détail on veut pas, mais juste nous dire "il a eu un souci". » (Gisèle, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Cette demande de coopération émane de certains professionnels d'autres administrations pour qui le secret partagé permettrait aux professionnels des différentes administrations de collaborer et de travailler en équipe :

> « Après voilà c'est aussi à se rassembler pour pouvoir partager ces secrets et ne pas oublier aussi que de dire au jeune que ben on est une équipe pluridisciplinaire et que voilà : ce qu'il nous dit, à moins que ça n'a rien à voir et que c'est des névroses, va être répété qu'on peut pas garder son secret pour nous tout seul. Le secret partagé, c'est aussi ça, c'est aussi ne pas oublier de dire au gamin que certaines choses pourront être dites à une équipe, parce qu'on est tous une équipe. » (Virginie, éducatrice, EPM « Chartreuse »)

Dès lors, la position qui consiste à défendre une vision stricte du secret partagé peut conduire à des attaques plus virulentes. Elle témoignerait d'un manque de confiance des professionnels UCSA envers les autres professionnels. Pire, ils seraient un vecteur de sabotage de cette nécessaire relation de confiance entre professionnels :

> « Moi quand on me donne pas d'info sur un jeune de on unité, bah c'est aussi quelque part où on me fait pas confiance. Et moi je suis aussi un professionnel qui intervient sur le gamin et si on me le dit pas c'est qu'on a peur que je le répète à des gens qui ne devraient pas le savoir. » (Fabien, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Sur la base de ces arguments, il n'y a qu'un pas pour affirmer que le secret n'est qu'un moyen pour le personnel soignant de protéger ses « plates bandes » (soit, du point de vue de la sociologie des professions, une présentation péjorative de la « juridiction »), pas que certains professionnels n'hésitent pas à franchir, jugeant que le refus de divulgation de secret professionnel de l'UCSA serait lié à sa volonté de garder la mainmise sur des sphères d'intervention qu'ils considèrent être leur prérogative : « *Le secret professionnel c'est quelque chose de normal, mais je pointe du doigt une sorte de cloisonnement des corps, il faut pas empiéter sur leur plates-bandes, et là ça me dérange un peu car*… » (Yannick, enseignant).

> « Y avait une époque, une activité qui avait chapeauté c'était au moment du Téléthon. Donc y avait les moniteurs de sport là, qui avaient proposés de mettre ne contact les jeunes avec des handicapés. Et de leur faire voir que le handicap c'est pas ce qu'ils appellent les gibiers, c'est des personnes soi-disant faibles qui sont des... donc c'est de leur faire voir que ces personnes là, elles sont peut-être pas si gibier que ça parce que ils sont capables de leur mettre une volée dans leur domaine quoi. Donc c'est ce qui c'était passé. Et donc on avait préparé un petit peu ça à la présentation de ce que c'était le téléthon, les maladies et donc on avait fait... on avait essayé de préparer une petite expo avec la projection d'un film "les paralympiques" avec une explication de ce que c'était que le Téléthon. Avec une petite compétition de sport en parallèle. Et on avait... l'UCSA devait s'impliquer et donc notamment pour la présentation du Téléthon, être là, pour faire une présentation de ce que c'est que les maladies etc. Et au dernier moment en fin de compte le médecin arrivait, dit : '- "non, non, je garde tous mes infirmiers, vous allez pas là-bas". » (Fernand, premier surveillant, EPM « Chartreuse »)

1.2.5 L'UCSA et la gestion des risques professionnels

L'analyse en groupe menée avec des personnels de l'EPM Chartreuse a permis de mettre en évidence que certains professionnels jugent qu'une application stricte du secret professionnel pourrait nuire à la protection des agents qui, placés dans une situation d'ignorance, pourraient commettre des actes dangereux pour leur santé en cas de gale ou d'hépatite par exemple, ou être mis en danger par un agissement du jeune. C'est toute la question des risques professionnels susceptible d'être engendrés par un respect absolument strict du secret professionnel. C'est notamment ce qui transparaît de la première analyse en groupe où un moniteur de sport, un enseignant de l'Education nationale, une éducatrice PJJ, une première surveillante et une surveillante expriment le désir de prendre connaissance d'informations couvertes par le secret médical dans un souci protectionnel de santé afin d'atténuer leur crainte de maladies contagieuses.

> — Cadre santé : « Je veux dire il y a des choses euh…parce qu'on se rend compte comme certaines pathologies ou quand on me pose question euh…il faut nous dire si il a telle ou telle pathologie, enfin non…C'est pas déjà, non c'est pas déjà notre rôle et je pense que ça ne rendrait pas service au personnel. C'est vrai quand on, moi je dis à l'extérieur, c'est pas marqué sur le front que quelqu'un a une hépatite, que quelqu'un a une tuberculose, je veux dire…ça ne rentre pas dans le cadre du secret professionnel…Mais, comment ? »
> — Surveillante [hoche la tête pour dire « non ça va pas »] : « Non , mais on mange avec là. »
> — Educatrice : « La gale ! »
> — Moniteur de sport : « Voilà. On ne vit pas dehors. »
> — Surveillante : « On mange avec, on vit avec eux. »
> — Fred : « C'est ça qu'il faut comprendre… »
> — Cadre santé : « Non, mais je veux dire, tu manges avec, on va manger ensemble et quand tu manges, y'a pas de danger »…
> — Surveillante : « Il a des couverts s'il a l'hépatite. »
> — Cadre santé : « Et ben y a pas de danger… la gale y'a des infos, c'est dit, déjà on le dit. »
> — Surveillante : « On boit dans son verre. »
> — Cadre santé : « Tu bois dans son verre ou il boit… ? »
> — Surveillante : « Non mais bon… ?! »
> — Cadre santé : « Non, mais justement… ! »
> — Surveillante : » On est à table avec les gamins, ils sont quand même assez… »
> — Cadre santé : « Ben, quand je les vois en sport, que tous les lundis, je demande à ce que chacun ait sa bouteille d'eau, et quand je les vois en sport se partager la bouteille d'eau, je suis désolé… »
> — Surveillante : « Mais c'est la théorie… la théorie et la pratique… »
> — Cadre santé : « Ben oui… C'est déjà des choses comme ça quoi… La gale, ben la gale, je veux dire qu'il y a des informations, c'est dit, déjà on le dit quand il a la gale… »
> — Educatrice : « Non. Y'a eu un cas il y a pas longtemps, ça a pas été dit. »
> — Moniteur de sport (AP) : « Y a eu un cas, oui, il est venu au sport, tranquille… là il est venu au sport. Des fois, je fais des sports de combat avec les gamins, hein si je m'amusais à le prendre, je suis comme ça avec… pendant au moins 10-15 minutes… Le fait que je serais pas contaminé en 10 minutes, j'en sais rien, je connais pas… «
> — Cadre santé : « Si c'est dit, on allait le dire en unité, on nous a reproché d'aller dire dans les unités, en unité puisqu'il y a un atmo (inaudible). Donc, la dernière fois, la SIGES était au courant, puisqu'il y a des protocoles à mettre en place, l'unité est au courant puisqu'on va dans l'unité. Donc, après c'est la communication, je veux dire on va pas non plus prendre le haut-parleur ou alors…. »

— Moniteur de sport (AP) : « Non non… Je suis pas en train de dire ça. Ce qui je dis depuis tout à l'heure, c'est un manque de communication. »
— Psychologue PJJ : « Est-ce qu'il serait possible de faire des euh formations, des préventions pour les professionnels parce qu'à la limite, je « pense que…
— Cadre santé : « Une affiche… »
— Surveillante : « Toutes les questions sont posées de la part des surveillants, enfin même de la part des éducateurs etc. Alors que je me dis que s'il y avait des formations en termes de prévention pour expliquer un petit peu les différentes maladies qu'on peut retrouver au sein de l'établissement, peut-être qu'il y aurait moins d'inquiétudes, de représentations aussi… »
— Cadre santé : « La gale, c'est vrai qu'on nous reproche de dire pas tout de suite qu'il a la gale, parce que des fois, ça arrive 20 jours après. Je vais répéter, enfin on répète à chaque fois que la gale, il y a 3 semaines d'incubation. En ce moment, ils attrapent ça au commissariat, parce que le commissariat c'est dégueulasse… et ils développent ça après. Une fois qu'on sait, l'information pour moi elle est diffusée, elle est diffusée tout de suite… »
— Psychologue UCSA : « C'est vrai qu'on a réfléchi à comment, parce que c'est tellement connu, moi quand je vous ai rencontré dans le cadre de la formation sur la prévention du suicide, c'est…ce qui est souvent revenu c'est les pathologies hépathiques et donc du coup, moi je me suis renseigné auprès de nos administrations sur comment on fait redescendre une information pour que chacun soit informé, que chacun puisse prendre les mesures et…Et donc on nous a expliqué qu'il y avait un agent avec nous, vous savez mieux que moi ce que ça veut dire, et voilà et c'était par cette personne que ça devait transiter et que c'était le lien en fait entre l'annonce, c'était…
— Educatrice : « Danilo [nom de détenu]. »
— Psychologue UCSA : « Donc maintenant on fonctionne comme ça, on a... »
— Cadre santé : « Moi, je fais, j'ai fait. Oui, mais bon… c'est vrai que… normalement, je pense que pour l'hépatite, on a eu un cas, on l'a communiqué… »
— Surveillante : « Mais bon, quand il y en a eu un deuxième, je l'ai su 3 semaines après sa sortie qu'il avait l'hépatite. »
— Cadre santé : « Ben pourtant c'est communiqué, puisqu'on demande à ce qu'il… alors que… »
— Enseignant : « C'est vrai qu'on n'a jamais eu l'information. »
— Moniteur de sport (AP) : « L'info est bloquée… C'est bloqué ! »
— Enseignant : « Même nous… »
— Educatrice : « Enfin, dans le CEL, le CEL, c'est censé être un outil ! »
— Cadre santé : « Non, ça, déjà rien qu'à le dire…, on est… si ça se sait, on est dans la merde… »
— Educatrice : « Oui, non, mais l'hépatite C, un jeune qu'on a suivi et tout ça avec l'hépatite C et l'hépatite B, il avait les 2, enfin, on l'a su, mais longtemps après. »
— Cadre santé : « Pourtant ça a été…puisqu'on a travaillé, enfin moi je…on a communiqué par rapport à l'unité, on avait dit pour dès qu'on l'a découvert…bien qu'on l'avait découvert …ça sert…Enfin, ça passait à la vaisselle [inaudible], donc ça sert strictement à rien, non mais je veux dire c'est des choses…Le jour où il y a un réel risque comme la tuberculose, ce sont des choses à communiquer…Donc, ce sont aussi quand il y a une agression, je suis désolé : « mettez les gants », il y a des fois, il y a des gamins qui ont peut-être une hépatite et nous on le sait pas, parce qu'ils veulent pas tous se faire dépister. »
— Psychologue PJJ : « Mais ça, faut…Enfin, mais ça je pense que s'il y avait plus de communication, enfin tu vois…enfin, peut-être plus de… tu sais en termes de…expliquer, pas forcément par rapport à certains jeunes, mais d'un point de vue général par rapport aux différentes pathologies, informer sur comment on attrape, je sais pas si tout est au clair avec comment on attrape l'hépatite B, l'hépatite C ou l'hépatite A, ou comment on attrape la gale ou comment…Enfin, du coup, enfin… »
— Psychologue UCSA : « Pour la gale, on va faire… »
— Cadre santé : « Ben oui… parce que la gale, à chaque fois Cédric descend la fiche d'information dans le, enfin dans l'unité, il avait fait une fiche assez explicative, pour l'hépatite, il en avait fait une aussi, donc on en est… » (Analyse en groupe, EPM « Chartreuse »)

La cadre santé de l'EPM « Chartreuse » dispose ici d'un argument solide, qui lui permet de retourner l'accusation des « mauvaises pratiques », en pointant le laisser-faire préventif des surveillants. Selon elle, la divulgation d'informations personnelles sur l'état de santé de tel ou tel jeune n'a pas lieu d'être si les bonnes pratiques collectives de prévention sont correctement effectuées. L'argument « protectionnel » est donc réfuté par la cadre UCSA de l'EPM « Chartreuse » qui peut déplorer le relâchement de l'attention et de la vigilance des professionnels à laquelle conduirait irrémédiablement la révélation du secret professionnel concernant des cas non dépistés d'hépatite ou de gale :

> « Donc, ce sont aussi quand il y a une agression, je suis désolé : "mettez les gants", il y a des fois, il y a des gamins qui ont peut-être une hépatite et nous on le sait pas, parce qu'ils veulent pas tous se faire dépister (…). Il y a des fois… un jour on ne le saura pas, on ne le saura pas…donc c'est aussi des habitudes à prendre, des protections à prendre qui deviennent systématique. Et si après quand on sait que ce jeune là par exemple, on va prendre avec ce jeune là et puis on va plus faire attention aux autres et c'est prendre des risques de ne plus faire attention aux autres. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

Le point de divergence porte donc ici clairement sur les modalités de la gestion des risques professionnels : information individuelle versus prévention collective. Il s'agit donc ici aussi d'affirmer, pour cette cadre-santé, que la supposition selon laquelle le secret médical nuit à l'intérêt du jeune est une affirmation fausse, que d'autres pratiques peuvent être mises en place. En même temps, cette suggestion d'autres pratiques ne se traduit pas par un réel investissement en détention et une volonté claire de changer le cadre carcéral. Ce ne sont que des remarques qui émergent en comité de direction, ou dans le cadre d'entretiens avec le sociologue, mais qui ne se traduisent pas par une « politique de prévention » en direction du personnel non soignant.

> « Je me souviens que tout au début, on a eu un jeune qui avait une hépatite. Comme ils mangent ensemble, il a fallu prendre des protections pour chacun. Donc comment leur demander de prendre des protections parce qu'il fallait qu'ils lavent les couverts à part, et puis ne pas dépasser le secret professionnel ? Donc c'est ça. C'est comme pour la tuberculose, on nous accorde de lever le secret, parce que c'est une maladie que l'on doit déclarer. Pour certaines pathologies, on ne prend pas de risque. C'est peut-être un manque de confiance. On ne va jamais faire prendre le risque, quand il y a une suspicion de tuberculose. Si c'est juste une suspicion, si on ne met pas de masque, on ne met de masque. Mais ça fait tout de suite l'affolement. Pour les hépatites, ça a été pareil, on fait les dépistages. On nous avait reproché le fait que le temps d'avoir le dépistage, après on avait dépisté quelqu'un qui était positif, donc on avait pris les protections à faire, mais ça arrive quinze jours après. Et quinze jours après, c'est l'affolement. Donc on se dit "Finalement, il fallait le dire ou il fallait ne pas le dire ?" Parce que c'est l'affolement. Donc on nous demande si le jeune, on peut le mettre en sport, s'il peut aller au socio. Bientôt, on le retirerait de tout. Et j'ai l'impression qu'après, il a une grande étiquette sur lui "Hépatite, il ne faut plus l'approcher, il ne faut plus rien faire." On nous dit "Pourquoi vous ne nous le dites pas ? Parfois on est en intervention, on prend des risques." Je dis "Non vous ne prenez pas de risques, normalement il faut mettre les gants". Comme pour nous, ce n'est pas marqué sur la tête de chacun qu'il a une hépatite, qu'il a une maladie. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

Cette question des risques professionnels déborde de la question stricte du secret, mais il n'est pas inintéressant d'en prolonger ici l'analyse en ce qu'elle témoigne de la qualité (bonne ou mauvaise) des relations sociales entre professionnels. En effet, une autre attente des professionnels envers l'UCSA concerne le soutien, psychique ou somatique, que pourraient apporter les membres de l'UCSA au personnel, et non directement aux jeunes. Ainsi, l'UCSA de l'EPM « Agora », où la psychologue joue un rôle d'écoute auprès des membres du personnel qui éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur métier, semble mû par une mission double. D'une part, évidemment, une mission de prise en charge thérapeutique et sanitaire qu'elle assume à l'égard des jeunes. Mais également, d'autre part, une mission d'accompagnement des professionnels et de médecine du travail, d'aide à la prise de distance par rapport à l'affect et à l'émotionnel des professionnels ou d'aide à l'annonce d'une mauvaise nouvelle aux jeunes.

Cette mission de médecine du travail, assurée à la marge par l'équipe UCSA de l'EPM « Agora », est précisément ce qui permet de détendre et de fluidifier les relations entre les différentes institutions. Cette tâche se situe donc à la fois à la marge et au centre, du point de vue de la coopération entre les différents corps professionnels. Au sein de l'EPM « Chartreuse », à l'inverse, il apparaît clairement que la cadre santé a une position stricte, refusant de soigner les membres du personnel.

> « On n'est pas là pour soigner le personnel. On est là pour prendre en charge tous les gamins mais pas l'AP. Alors ça, c'est difficile à leur faire comprendre. Alors quand il y a une urgence, ils sont quand même vus par le médecin, mais le problème, c'est que s'il arrive et qu'il demande un avis à un infirmier, l'infirmier n'est pas médecin. Il peut donner juste un avis, mais si ce n'était pas ça, on peut lui dire "Qu'est-ce que tu as fait ? Tu m'as dit n'importe quoi !" Donc on les renvoie à un cabinet médical à V. [ville de l'EPM]. On téléphone, on prend un rendez-vous et on les adresse là-bas. Mais c'est vrai qu'on est juste infirmiers, on n'est pas non plus médecins. Même pour les traitements. Ils viennent ici chercher un traitement. On n'a pas à leur distribuer de traitement.
> — *Et ils peuvent vous demander des choses lourdes ?*
> — Non. La dernière fois, c'était une personne qui avait une rage de dents qui demandait un Doliprane. Mais bon, comme j'expliquais aussi, on a une dotation au patient. Donc on n'a pas grand-chose en plus. Ce sont des choses qu'on garde si jamais il y avait une urgence ou quelqu'un qui arrive et qu'il lui faut un traitement. Donc je n'en distribue pas. On n'en aurait pas assez. C'est vrai que des fois, on peut penser qu'un Doliprane, c'est anodin, mais ils peuvent faire une réaction. Il peut être allergique. On n'a pas le droit de distribuer des médicaments comme ça.
> — *J'imagine que la personne qui se pointe pour une rage de dent et qui repart sans Doliprane, elle ne doit pas être contente…*
> — Non, elle n'était pas du tout contente la dernière fois.
> — *Ce qui, de son point de vue, peut se comprendre aussi …*
> — Je comprends, mais dans toutes les entreprises, vous allez au travail, vous avez une rage de dent, vous ne pouvez pas avoir de médicament comme ça, à part si vous en avez sur vous. Il n'y a pas de pharmacie. Nous on est là donc il y a un service médical, mais vous n'avez pas un service médical dans chaque entreprise, sur votre lieu de travail.
> — *Oui, vous n'êtes pas une médecine du travail.*
> — Voilà. » (Joséphine, cadre santé, EPM « Chartreuse »).

Ce refus de soigner les membres du personnel est mal perçu par ceux-ci qui jugent que cette mission incombe pourtant à l'UCSA, ce qui tend à renforcer les conflits entre celle-ci et les autres administrations, comme en témoigne cet extrait d'entretien avec un éducateur PJJ.

> « Il y a des choses qui me gênent. Voilà, je les sens parfois rigides sur des choses, humainement parlant quoi, je veux dire si il y a un agent qui a mal à la tête, moi je pensais… Je n'ai pas eu trop le temps l'année dernière ni les moyens sur le budget, mais je vais le faire cette année ; je vais m'acheter une infirmerie. Si il y a un agent qui a mal à la tête, il ne peut pas aller chercher un cachet à l'UCSA, on le sait bien, c'est réserver aux jeunes. Si il y avait une dérive, il faudrait m'en parler, quoi. Si des agents pensent qu'ils peuvent aller se faire soigner là, ce serait à l'œil, ou gratos. Mais par contre, je ne sais pas moi, mais quelqu'un qui a mal à la tête ou qui est pas bien, je pense que…
> — *Et ce ne serait pas possible d'avoir un Efferalgan. C'est pas possible ?*
> — Ça ne l'est pas.
> — *Ah oui.*
> — Ça ne l'est pas. Les cachets sont comptés. C'est pour les jeunes. Enfin je ne sais pas, enfin il y a des choses comme ça…
> — *D'accord.*
> — Donc, mais relationnellement, je pense qu'il y a quelque chose d'autre à travailler. » (Georges, directeur SEEPM, EPM « Chartreuse »)

Néanmoins, il arrive à certains des personnels soignants de soigner en sous-main et en secret des membres du personnel qui le demanderaient.

> « *Est-ce que ça t'arrive de donner des soins au personnel ?*
> — Officiellement, on n'a pas le droit. (Rires) … Mais bon, je suis infirmier. Mon cadre m'a interdit de donner des soins ici. Pas parce qu'elle n'a pas envie qu'on soigne des gens, mais parce qu'elle estime qu'il y a un médecin traitant, que si ce sont des soins urgents – je parle du point de vue du cadre et puis du médecin référent –, que si c'est urgent, il y a les urgences. Il y a eu des abus à Valenciennes où je travaillais avant, et dans d'autres endroits pénitentiaires. Parce qu'avant, ça se faisait. Comme partout. C'est normal de soigner les gens quand on est infirmier. Et de dépanner quand les gens ne sont pas bien. Mais comme il y a eu des abus, des surveillants qui voyaient le médecin en prison et puis ils faisaient une consultation. Donc au bout d'un moment, quand les gens abusent, il y a une réaction aussi psychorigide et hop, c'est interdit de soigner. Donc officiellement, on n'a pas le droit. Mais je suis infirmier (Rires). Surtout le week-end. Je suis infirmier surtout le week-end (Rires). (…) C'est comme partout. Il faut savoir gérer la loi. Moi, c'est mon point de vue. […] La loi me l'interdit, puisque ça coûte des sous, c'est sur le budget de l'hôpital. Si je donne un paracétamol, c'est le budget de l'hôpital, c'est hors sécu, ce n'est pas urgent, après, il y aura des abus et ils vont tous vouloir se soigner ici. Bref. Le discours officiel. Donc ça, c'est la loi, et je respecte la loi. Mais mon discours, c'est que je suis infirmier. Donc je suis sensé aider les gens qui sont en souffrance, quels qu'ils soient : leur cadre, leur statut, leur fonction, etc. etc. Surtout si c'est une souffrance réelle, authentique, qui ne peut pas être différée et que je dois soulager dans l'urgence.
> — *Un nez cassé, une rage de dents…*
> — Ou une douleur atroce, ou une diarrhée… Je peux dire à la personne "Écoute, si tu as une diarrhée, arrête de prendre ton poste et puis va aux urgences avec ta voiture." Je peux gérer le problème comme ça. Sauf que le mec me dit "Ben j'ai encore huit heures à faire et il faut que je tienne jusque demain." Je ne peux pas laisser mes collègues dans la mouise, si je peux me permettre l'expression (Rires). Donc tu comprends ? J'ai deux lois. Alors après, c'est à moi de gérer la loi à mon sens, dans le sens de ma conscience, ce qui est le plus important. Ou qui s'applique le mieux. […] En clair, celui qui vient me demander un Dafalgan tous les jours parce qu'il n'a pas le courage d'aller chez son médecin, il va se brosser. Ou je lui fais comprendre très vite que voilà… Maintenant, dans l'urgence, je suis infirmier (Rires). Donc je suis censé soulager la douleur et soulager les symptômes dans mon rôle. J'ai le droit de

donner des médicaments sans prescription, ceux qui ne relèvent pas d'une ordonnance. Je peux faire un pansement sur une plaie, etc. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

1.3 La prévention du suicide

Dans un cadre institutionnel où les capacités à « revendiquer » sont minimisées, la menace du suicide constitue un moyen de négociation avec les professionnels. Dans les relations que les jeunes tissent entre eux, la virilité est souvent mise en avant (Solini, Neyrand, Basson, 2011). Le corps est donc une valeur à préserver ; en témoigne l'importance de la musculation, de la présentation de soi et de la tenue. Dès lors, les atteintes à son propre corps sont généralement mal perçues par le reste de la population carcérale. Les jeunes sous traitement médical sont traités de *« cachetonnés »* et les automutilations sont perçues comme un signe de faiblesse. Cependant, la crainte des professionnels face aux signes d'auto-agressions ouvre un espace de jeu potentiel dans lequel les jeunes peuvent chercher à suspendre la privation de liberté dont ils sont objet, précisément en posant l'acte mutilant comme un acte de liberté, qui viendrait retirer à l'institution le monopole de la violence légitime (Bourgouin, 2001). L'UCSA a bien évidemment un rôle déterminant en matière d'évaluation des risques suicidaires ; ce rôle est néanmoins partagé par l'ensemble des professionnels, les contraignant, de gré ou de force, à travailler en partenariat pour éviter tout suicide.

1.3.1 Un impératif qui concerne tout le monde

L'AP notamment, et ce bien au-delà du cadre des EPM, a progressivement construit, au cours de ces dernières années, une batterie de dispositifs de régulation des « risques suicidaires » (Cliquennois, Chantraine, 2009). Un surveillant stagiaire nous expliquait d'ailleurs, après sa première semaine passée à l'EPM, que « *le plus dur ici c'est le suicide. Même pas des menaces hein… juste de la déprime tu vois. Le jeune il se met à l'écart, il commence à plus trop parler aux autres, et toi tu te poses des questions, ou alors tu lui poses directement et il te répond pas. Ha oui ça c'est compliqué, ça te fait stresser…* ». Quant aux éducateurs, ils estiment faire « *ce qu'ils peuvent* » pour prévenir les risques, même si certains expriment leur scepticisme quant à leur rôle effectif en matière de prévention.

> « Vigilant ça veut dire quoi ? Voilà y'a des procédures, bon là c'est la ronde de surveillance toutes les demi heures, donc c'est une partie qui incombe beaucoup plus à l'AP… Nous ce qu'on fait en prévention, c'est quand on sent qu'un jeune est pas bien, on partage les infos, on échange. Quand on sait qu'un jeune a un petit souci ou ne va pas bien, bon bah là on est tous sensibilisés, donc on va prendre le jeune en entretien, on va essayer de voir ce qui va pas, on va essayer de lui remonter le moral, si on peut apporter des choses… éventuellement on alerte la psychologue… Et le surveillant aussi de son coté fait la même chose, et après on échange, mais bon qu'est-ce qu'on peut faire d'autre hein, si le jeune veut vraiment se suicider ? Pas grand chose… On fait pareil en foyer, c'est humain, c'est comme ça… » (Adil, éducateur, EPM « Agora »)

Ce scepticisme, partagé par certains surveillants – « *Le jeune il veut se suicider il se suicide de toute façon. Je veux dire, rondes ou pas rondes !* », s'exclame un surveillant –, ne dissout pas pour autant la question du respect des procédures en matière de prévention du suicide, nécessaires, notamment, pour se protéger juridiquement.

> « Quand tu écris sur un dossier que quelqu'un est dangereux pour lui-même et pour les autres, il faut l'hospitaliser, il faut l'envoyer. Il ne faut pas dire "Je vais en parler à machin et puis ma journée, elle est finie." Ou sinon, tu n'écris rien. Moi, si je vois un détenu qui me dit "Je vais me suicider demain" mais que je sais que c'est du pipeau, je ne vais pas le noter. Parce que je sais qu'il ment et qu'il ne le fera pas, ou s'il le fait, ça n'aura pas de conséquences. Il va se gratter, mais pas de souci. Mais si je le crois ne serait-ce qu'une chance sur 100 de réussir, je note "Patient dangereux qui menace de se suicider" et puis j'envoie… D'abord, il va y avoir surveillance spéciale ici, et puis même, moi, s'il me dit qu'il ne va pas se louper et qu'il sera mort demain, j'essaie d'évaluer dans quel degré il est déterminé, mais s'il me dit qu'il est mort demain et qu'il n'y a aucune chance que je ne le revoie, il part… si je n'ai pas de psychiatre sur place, dans les 24 heures, il part aux urgences voir un psy. C'est clair. Et je le note. Mais je l'ai noté et j'agis. Parce qu'un juge, il ne fera pas de cadeau, hein. Quand moi je vois un patient mineur qui me paraît extrêmement dangereux, tu dis "J'en ai parlé au psychiatre mais il n'a pas voulu venir", le juge, il s'en fout. "Vous aviez vu, vous saviez, vous auriez dû faire." Point. […] Sinon, c'est non-assistance à personne en danger... Mais tu vois, après, la complexité du système. Chacun avec ses propres contradictions et on est un peu écartelé. Moi, je te le dis clairement parce que je n'ai rien à cacher. » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Il est ainsi fréquent que des lieutenants réprimandent des surveillants pour n'avoir pas « *validé les effectifs* » d'une unité, à propos du logiciel informatique requis, ou pour avoir oublié de noter l'heure de leur dernière ronde sur le cahier de fonctionnement de l'unité. De ce fait, la question de la traçabilité des procédures de travail est essentielle au sein de l'EPM, et engage la nécessité de rendre visibles (donc traçables) les différentes observations comportementales réalisées par le personnel sur un détenu singulier[243]. Tandis que les éducateurs utilisent peu, voire pas du tout, ce logiciel – que nombre d'entre eux estiment être « *estampillé AP* », selon les mots d'un éducateur –, certains autres expliquent ne s'en servir qu'en cas de risques suicidaires. Cela non seulement pour en avertir l'ensemble de la détention et protéger le jeune, mais également pour se protéger, juridiquement, en cas de passage à l'acte. Cependant, sur ce point aussi, nombreux sont les éducateurs qui disent préférer écrire dans « *leur* » cahier de consigne et en avertir leur collègue surveillant pour qu'il écrive une note dans le CEL, voire directement téléphoner à la hiérarchie pénitentiaire. Les surveillants, quant à eux, écrivent systématiquement une note dans le CEL.

> « Indirectement, on joue tous un rôle en prévention du suicide. On le joue tous. La preuve, on le sent tout de suite que le mineur il est pas bien, tout de suite, on en parle. Tout le monde. Le mineur, tu trouves qu'il a changé, qu'il est pas bien, tout de suite, on le note, on l'appelle parce qu'au moins la chaîne d'information passe. Et ça, c'est tout le monde.
> — *C'est aussi pour se protéger qu'on le marque ou… ?*
> — Obligé, faut pas croire. Faut pas se leurrer, le jour où y a un incident : "Tiens, comment ça se fait, comment ça se fait, comment ça se fait ?". Mais ça c'est normal. Après, je trouve c'est quasiment un automatisme. Enfin moi, je suis rentré dans un automatisme. Le moindre

[243] Voir par exemple notre analyse des usages du CEL dans le chapitre « surveiller/observer ».

souci, je le note, j'en parle, j'ai fait ce que j'avais à faire, après s'il se pend, c'est son choix, c'est pas le mien. » (Mohamed, surveillant, EPM « Agora »)

Ce souci de traçabilité constitue donc aussi un dispositif de réduction de l'angoisse professionnelle liée au risque suicidaire, par la mise en place d'une sorte de routine de la prévention. Par ailleurs, la mise en place d'un tel dispositif s'avère essentiel non seulement dans un objectif de protection des jeunes, mais également dans celui d'une protection du personnel. Si la question de la détection des risques suicidaires se pose tout particulièrement pour les jeunes de l'unité arrivants, dont le personnel ne connaît pas encore le « profil », elle ne s'évapore pas dans la suite de son parcours de détention.

Ainsi, en raison des pressions médiatiques et judiciaires qui pèsent sur les différents professionnels et du risque toujours possible de suicide, il n'est pas toujours évident, même dans des cas considérés avec certitude comme de « simples » chantages, de ne pas prescrire une mesure de prévention du suicide :

« On le voit. Enfin je le vois, je me rends compte qu'il n'y a pas forcément de pathologie psychiatrique grave. Il peut y avoir en plus des pressions de la part du jeune… enfin des pressions, des chantages, qui peuvent aller jusqu'au chantage au suicide, et ce qui est difficile dans ces cas-là, c'est de dire qu'il n'y a pas d'indication à l'hospitalisation. C'est même très difficile. Tout en essayant de préserver autant que faire se peut le secret professionnel. Mais souvent, tout le monde comprend un peu ce qu'il se passe et pour avoir discuté plusieurs fois avec Monsieur X. [directeur pénitentiaire de l'établissement] dans ce genre de situation, lui comprend très bien la position de dire qu'il n'y a pas de pathologie psychiatrique et que c'est juste un chantage pour sortir de l'EPM. Mais malgré tout, malgré tout, cette question du chantage au suicide, ça reste compliqué parce qu'il y a eu un suicide à Meyzieu et un deuxième à côté de Metz, à moins que je ne me… […] Enfin déjà, je pense à Meyzieu : ça a pas mal chauffé pour le directeur de l'EPM. À Metz, il me semble que ça a aussi chauffé pour le parquetier ou la parquetière qui avait signé le mandat de dépôt du jeune, qui a été convoqué à la Chancellerie, au Ministère, etc., enfin bon… Du coup, dans ces situations-là, tout le monde est flippé parce que tout le monde craint les retombées. Donc dans ce genre de situation… Oui, je n'ai pas terminé, parce qu'à Meyzieu comme à Metz, il s'est avéré que c'étaient des jeunes qui étaient dans une dimension de chantage au suicide et en gros, ils sont allés trop loin. Sans vouloir se tuer, malheureusement, ils se sont tués. Et donc c'est ce que me répond le directeur "Oui, je comprends bien qu'il n'y a pas de pathologie psychiatrique, ça veut dire à priori pas d'indication d'hospitalisation, mais alors qu'est-ce qu'on fait ? Qu'est-ce qu'on fait parce qu'il y a quand même un risque qu'il se tue ?" Et voilà (Rires). Et je pense qu'il n'y a pas vraiment de réponse. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

« J'ai l'impression que cette question du suicide, c'est la hantise pour tous les professionnels de l'EPM, non ?
— Alors oui. Mais pour revenir sur ce moment-là… Parce que ce qu'il s'est passé après, c'est assez intéressant. Donc voilà, je laisse des consignes, j'ai Madame X. [sous-directrice AP] au téléphone, je lui explique la conduite à tenir si ça ne se passe pas bien pendant la nuit : l'extraction aux urgences, le psychiatre d'astreinte, etc, etc… Et Madame [sous-directrice AP] me rappelle et me dit "Voilà, j'ai eu le substitut aux mineurs, qui est très inquiet, qui se pose beaucoup de questions en termes de responsabilité, qui a demandé qui avait fait quoi, qui s'est renseigné, qui…" Bon, je ne sais pas précisément ce qu'ils se sont dit, mais je comprenais que le substitut du Procureur était un peu inquiet et en même temps se posait la question de savoir si tout le monde avait bien fait ce qu'il fallait faire. Du coup, j'ai appelé dans la foulée… Je me suis dit "Ouh là là, on va appeler le substitut aux mineurs pour lui expliquer la situation." J'ai expliqué le dispositif de soins psychiatriques à l'EPM. Il se trouve qu'il remplaçait sa collègue qui est habituellement substitut aux mineurs, donc il m'expliquait qu'il ne connaissait pas bien le dispositif de soins qu'il y avait à l'EPM, et bon, il a eu l'air,

après, plutôt rassuré. Je lui ai expliqué en détail ce qui avait été fait. Ça montre bien à quel point le suicide, ça inquiète tout le monde. Tout le monde. Et je pense que ça inquiète tout le monde à cause de la suite qui a été donnée à Meyzieu et à Metz, enfin, il me semble que c'est Metz.
— *Des bombes médiatiques…*
— Des bombes médiatiques, des réponses complètement disproportionnées de convoquer le substitut au Ministère pour lui demander de rendre des comptes… Enfin, ça n'a pas de sens. Et du coup forcément, depuis, il y a une espèce de focalisation sur le suicide. Il ne faut absolument pas que le jeune se suicide pour le juge ou le parquetier qui signe le mandat de dépôt, parce qu'il sait que sinon, ça va leur tomber sur la gueule et qu'il va être convoqué, pour le directeur d'établissement parce qu'il sait que si ça survient dans l'établissement dont il est directeur, il va devoir aussi rendre des comptes, et puis aussi pour les psychiatres, parce que nous aussi, on sait que si ça survient, on va rendre des comptes, on sera convoqués, comme ça s'est passé il y a quelques mois ». (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

1.3.2 « Vrais » et « faux » suicidaires

Il s'agit d'un enjeu d'autant plus important que les jeunes détenus eux-mêmes peuvent tenter de jouer avec la menace du suicide. Fabien, détenu, explique par exemple avoir simulé une tentative de suicide afin de concentrer les égards du personnel et se ménager une période de retrait par rapport à l'institution carcérale en provoquant une hospitalisation d'office. La vigilance qui découle de telles éventualités implique pour les agents non seulement de détecter le mal-être éventuel d'un jeune qui ne supporterait pas la détention, ou au contraire de savoir repérer les tactiques d'un jeune qui « *joue la comédie* », mais également d'être attentifs à certains moments au parcours judiciaire du mineur :

[Réunion de la hiérarchie pénitentiaire à propos d'un jeune qui allait passer en appel. La directrice pénitentiaire de l'EPM prend la parole]
— « Faites attention pour le détenu S. [son nom de famille], il est extrait car il a fait appel de son mandat de dépôt. Il nie totalement les faits, il est certain de sortir aujourd'hui et l'affaire pour laquelle il est là n'est pas une petite affaire, hein braquage avec échange de coups de feu. Et puis bon c'est vrai qu'il n'a aucun antécédent judiciaire, donc ça alourdit encore le choc (…). Donc je répète, vigilance, sur les rondes de surveillance faites bien attention, et puis ayez un discours rassurant. »
[Une demi-heure plus tard, à la fin de la réunion, la directrice répète]
— « Faites attention avec S. hein, je le répète mais je le sens pas celui-là. »
[Un surveillant du quartier arrivants nous expliquait alors : « *Dès qu'ils rentrent de jugement c'est surveillance spéciale directement, on ne réfléchit même pas* »] (Journal de terrain, EPM « Agora »)

Il s'agit alors pour les professionnels et notamment pour l'UCSA de chercher à distinguer les simulateurs et les maîtres-chanteurs des véritables suicidaires en opérant une ligne claire de distinction entre ces deux catégories d'individus :

« Ce qu'on avait remarqué un temps, c'est qu'ils voulaient se faire hospitaliser en psychiatrie, mais sur certains sites… À Saint-Saulve, l'hospitalisation d'office se passe en chambre fermée. C'est vraiment terrible. C'est le centre psychothérapeutique. Ils restent dans des chambres fermées. Comme ce sont des services ouverts, ils ne peuvent pas les laisser circuler. Mais dans d'autres comme à Armentières ou Bailleul, les services étant fermés, eux peuvent circuler à l'intérieur des services. Et ils peuvent fumer. Donc en fait, à un certain temps, c'était un avantage. Donc ici, ils s'étaient passés le mot, c'était un petit peu le chantage

au suicide pour être hospitalisés, comme ça, ils pouvaient fumer, regarder la télé comme ils voulaient, ne pas aller à l'école. C'était mieux pour eux. » (Joséphine, cadre santé UCSA, EPM « Chartreuse »)

Cette mission de prévention du suicide qui passe par le repérage et la distinction entre simulateurs et suicidaires réels suppose pour l'UCSA un travail considérable d'évaluation et de prévention du risque suicidaire et de son degré d'urgence :

« Est-ce qu'il y a vraiment un risque ? Ou si on connaît le jeune, on se dit "Bon…" Le risque zéro n'existe pas, mais il faut évaluer. C'est vraiment un rôle d'évaluation, ici. Vraiment un grand rôle d'évaluation, et puis la prévention. Prévenir.
— *Prévenir par l'éducation à la santé ?*
— Oui et puis par rapport aux risques suicidaires. C'est vraiment un rôle de prévention. Il faut anticiper. » (Alain, infirmier UCSA, EPM « Chartreuse »)

« Moi, si une infirmière me dit que quelqu'un est dangereux et qu'il faut le voir tout de suite, je le vois. Je suis infirmier psy, je fais mon boulot. Mes collègues, ils ne sont pas infirmiers psy mais ils sont formés en psychiatrie, donc ils ont des connaissances. Donc je le vois. Si je trouve qu'effectivement, il est aussi dangereux qu'elle me le dit, je l'envoie aux urgences. […] De toute façon, notre boulot, c'est d'évaluer le niveau d'urgence. Évaluer la situation, évaluer le risque. Je suis désolé de parler comme ça, mais je fais énormément d'évaluation de risque. Un peu comme quand je travaillais aux urgences psy. Donc on vous amène quelqu'un qui entre guillemets ne va pas bien… pas forcément pour lui, d'ailleurs, parce qu'il ne donne pas forcément l'impression d'aller mal. Quelquefois oui, hein, mais quelquefois pas du tout. Mais l'entourage vous dit "Il ne va pas bien", donc il faut évaluer le risque. Est-ce qu'il faut… dire "Ben il ne va pas si mal que ça", et le confier à la pénitentiaire en disant "Vous savez gérer" ? Est-ce qu'il faut le garder ici en disant "Il faut le surveiller, il faut des ménagements, il faut qu'il voie le psychiatre, il faut qu'il soit accompagné dans sa souffrance physique et mentale – surtout mentale", ou est-ce qu'il faut urgemment l'hospitaliser en soins psychiatriques urgents, imminents, parce que son état le nécessite ? » (Paul, infirmier, EPM « Chartreuse »)

Mais ce travail de tri entre simulateurs et suicidaires n'élude pas totalement la difficulté de répondre à la question du type de prise en charge à décider. Contrairement à la situation en hôpital, ce travail d'évaluation et de prévention des risques suicidaires revient en pratique aux infirmiers qui font office d'agents de première ligne pour les arrivants. Cette mission de prévention menace leur autonomie professionnelle puisque les infirmiers doivent collaborer avec l'AP, d'une part en recourant à des grilles pénitentiaires d'évaluation du risque suicidaire, d'autre part lorsque des mesures de surveillance spéciale sont décidées.

Cette prise en considération, voire cette focalisation sur le risque suicidaire met en effet en péril les frontières professionnelles et les missions de soin de l'UCSA, en faisant naitre des craintes d'instrumentalisation de l'UCSA par les surveillants de l'AP :

« Ça m'a pas mal travaillé, ça, les jours qui ont suivi [injection de calmant pour un jeune suicidaire], parce que je me suis dit "Ouh là là, c'est comme si tu étais en quelque sorte le bras armé de la pénitentiaire." Et je me suis dit "Aïe aïe aïe, est-ce que je n'ai pas mis le doigt dans un engrenage et est-ce qu'il n'y aura pas par la suite ce genre de demandes ?", genre "Allô, le psychiatre ? Oui, Untel, il est énervé, il a insulté je sais pas qui, faudrait peut-être faire une injection", ou bien plus pervers, est-ce que les surveillants en détention ne diront pas au jeune "Fais gaffe, si tu t'énerves, nous, on prévient le psychiatre et il va te faire une injection". Alors là, c'est une catastrophe pour l'ensemble des suivis psychiatriques, pour préserver justement le… Enfin, on est censés être bienveillants pendant les entretiens…
— *Qu'il y ait une relation de confiance.*

— Qu'il y ait une relation de confiance, voilà. Qu'il y ait une relation de confiance. Là, ça aurait été juste catastrophique. Donc j'ai la direction, enfin j'ai appelé Monsieur X. [directeur AP de l'établissement], j'en ai parlé à Madame X. [sous-directrice AP de l'établissement], aussi, il me semble, en leur expliquant que je ne souhaitais surtout pas, surtout pas, s'ils pouvaient en parler aux surveillants pour dire de ne pas se servir de la menace de l'injection pour…. Voilà. » (Anatole, psychiatre, EPM « Chartreuse »)

La prévention du suicide soulève bien évidemment des enjeux pour le modèle du partenariat, notamment au regard du rôle attendu de l'UCSA de son action d'évaluation des risques suicidaires et de son travail de discrimination entre simulateurs et suicidaires. Cette mission de prévention partagée par l'AP, l'UCSA et la PJJ met potentiellement en danger, on l'a dit, l'autonomie professionnelle et l'indépendance de l'UCSA dont il a été précédemment question. En effet, il n'est pas rare que l'AP demande aux professionnels de l'UCSA de tenter de réduire les angoisses du jeune et de jouer un rôle dans la prévention du suicide en endossant des missions qui ne lui sont pas dévolues en propre et mettent en péril son attachement à une division stricte du travail, comme celle par exemple de réaliser une médiation dans un couple de jeunes en difficulté :

« Y avait un couple qui s'était formé au sein de l'EPM. Et ce qui devait arriver arriva, l'un des deux a voulu rompre et.... j'ai pas compris. A un moment donné j'ai été convoqué à une réunion en urgence, toutes instances confondues... tous les chefs de services et donc on m'appelle. J'arrive là. Donc la réunion était déjà commencée. Donc j'arrive là, tant pis pour moi. Et on me dit : "Ben voilà, t'as su ce qui s'était passé, Fabien il est plus avec X. Alors la difficulté c'est que elle veut pas lui dire qu'elle veut le larguer. Le problème c'est que tout le monde le sait, les autres détenus, nous les professionnels. Il va mal, il se pose plein de questions. Il s'angoisse, il le vit mal, ça a des répercussions dans le quotidien. Il est agressif, il est pas bien, il dort pas bien." J'en revenais pas que ça ait pu faire caisse de résonance à ce point et prendre ces proportions-là. C'est que à un moment donné, tous les professionnels qui étaient là se sont dits : "on va demander à la psychologue de faire une rencontre médiatisée entre nos deux tourtereaux en pleine scène de ménage pour que enfin, elle arrive à lui dire que elle le largue et que elle veut plus et que lui, il sache un petit peu". Et donc là, je me suis... enfin, à un moment donné ça a été plus fort que moi de me tourner vers voilà, tous les gens qui étaient là, des responsables de service, et de leur dire : "mais à l'extérieur, voilà, deux adolescents... enfin, c'est hyper banal cette situation-là. A l'extérieur vous auriez géré les choses comme ça ? Vous seriez intervenus comme ça ? Vous vous rendez compte de la violence du truc. Et pourquoi tout simplement voilà, on pourrait pas les écouter respectivement sans rien renvoyé, sans rien en penser, écouter, voilà et sans...". Et du coup j'ai senti que ben là pour le coup je rassurais personne, voir même que j'insécurisais tout le monde que de refuser la solution sur laquelle vraisemblablement, ils étaient tous tomber d'accord en disant que moi, non, je me refusais de faire ça. Que voilà, je voulais bien entendre ou l'un ou l'autre si ils voulaient venir m'en parler. De toute façon la jeune, c'est déjà une jeune que je suis régulièrement. Donc j'en avais déjà entendu parler. Mais que non, j'interviendrais pas pour faire une médiation comme ils l'attendaient. Et ce garçon, sur la matinée suivante, a rencontré cinq professionnels en une matinée. On m'a appelé à 14 heures pour me dire : "il est au socio, c'est plus possible, il va pas bien, il fait un craquage nerveux". Ça a été les termes de la personne que j'ai eu au téléphone. Et quand j'ai dit : "mais voilà, on peut comprendre, voilà il... ben c'est tout. Peut-être qu'il peut repartir en cellule et puis peut-être il peut pleurer dans son coin, voilà, tout simplement et voilà, ça passera". "Donc tu refuses de le voir". Je fais : "Ecoutez, j'ai su ce matin, en prenant des nouvelles justement pendant midi. J'ai été surprise de voir il a rencontré untel, untel, untel, untel et untel". Il a rencontré son référant, sa référante PJJ. Il a rencontré, il a eu une discussion avec une prof. Il a eu avec un surveillant, il a eu une discussion avec un gradé et l'autre, c'était qui l'autre intervenant ? Je me souviens même plus... ! Mais en gros, là on nous a appelés à l'UCSA pour

nous demandé. Et moi, j'ai refusé en expliquant que non, ce que je pensais thérapeutique avec ce jeune, c'était d'arrêter de voilà de faire caisse de résonance comme ça : "ah oui, mon pauvre, ah oui". Et que ben voilà, c'était u chagrin d'amour comme un autre, un adolescent comme un autre et que bah peut-être on pouvait lui permettre justement de se retrouver un peu seul et puis de méditer autour de ça. Et bah y a pas eu moyen, l'après-midi on nous l'a amené, forcing, donc par les surveillants. Donc consultations médicales, hospitalisation d'office. On n'y croirait pas. Hospitalisation d'office parce que donc le jeune c'était... son discours donc au médecin généraliste : "voilà, j'en ai marre, je veux me foutre en l'air, je...". Et puis bah bon, j'ai eu l'impression que tout le monde a... c'était pas du tout son discours la veille. Son discours la veille bah c'était adapté, c'était : "voilà, je comprends pas", une tristesse, de la colère, de la... on était pas du tout là-dedans. Et moi j'ai quand même eu cette impression que bah là tous les professionnels ont fait caisse de résonance. Je pense que chacun l'avait dans un coin de sa tête : "oh mon dieu, oh mon dieu, est-ce qu'il va pas se suicider ?". Et voilà on y était. Et ce jeune bah il est parti quand même trois jours en hospitalisation d'office donc dans des conditions voilà, comme je vous le disais, très traumatisantes... » (Isabelle, psychologue, EPM « Chartreuse »)

2/ Instruire

Le parti pris des concepteurs de l'EPM était de penser le quotidien carcéral des jeunes détenus comme un équilibre entre une prise en charge individualisée, fondée sur le repérage dit « pluridisciplinaire » des besoins du mineur, et une prise en charge collective, fondée sur l'inscription de chaque jeune dans un groupe et sur sa participation aux activités organisées par les différents professionnels qui interviennent à l'EPM, dont l'équipe enseignante, relevant de l'Éducation nationale. Cet équilibre, on l'a amplement décrit, est censé participer à un projet de « socialisation » des détenus, par le strict suivi d'un emploi du temps chargé, par le respect des règles qui encadrent les diverses activités, et par l'instauration d'une relation individualisée de confiance entre les jeunes et les professionnels qui l'entourent. Dans ce cadre, l'activité scolaire apparaît comme l'un des rouages centraux du projet EPM, à tel point que, comme on l'a vu dans la première partie, un ministre de la Justice s'était évertué à le légitimer sous cet angle scolaire, en parlant de « salles de classes entourées de murs », suscitant aussitôt la réplique. Plusieurs années avant la décision de construire de nouveaux établissements carcéraux destinés aux mineurs, à un moment où étaient envisagés et questionnés les moyens d'améliorer les conditions d'incarcération dans les quartiers mineurs (QM), une circulaire du 25 mai 1998 insistait sur le rôle central de l'Éducation nationale dans ce processus, l'instruction étant présentée comme « un enjeu primordial pour les jeunes détenus » et « une des conditions de leur réinsertion sociale »[244]. La place importante accordée aux services d'enseignement dans les EPM (tant dans le volume horaire réservé aux activités scolaires que dans l'architecture des EPM, qui consacre l'autonomie d'un « pôle scolaire ») s'inscrit dans la droite ligne de cette ambition[245], tout en essayant de répondre aux très nombreux obstacles

[244] Circulaire NORJUSE 98 7400 76N, n° 98-106, « L'enseignement aux jeunes détenus ».
[245] La circulaire de la DAP n°2007-G4 du 8 juin 2007 relative au régime de détention des mineurs fait d'ailleurs explicitement référence à la circulaire du 25 mai 1998.

rencontrés par les équipes enseignantes pour mettre en œuvre un véritable projet pédagogique au sein des QM, comme nous l'avons vu dans la partie précédente. Cependant, malgré des préconisations communes et des mots d'ordre généraux (il est ainsi précisé, dans le *document méthodologique relatif à la mise en œuvre des EPM*, que la priorité sera donnée à la scolarisation), chaque EPM a mis en place une organisation des journées de détention qui lui est propre.

Nous avons déjà détaillé dans le chapitre « Affecter/Différencier » les différences d'emploi du temps des détenus selon les EPM concernés et les unités de vie dans lesquelles ils sont affectés. Nous déplacerons donc quelque peu le regard et l'analyse ici.

2.1 L'Éducation nationale au sein des EPM, entre stabilité, fragilité et évolution

L'équipe enseignante est, au sein de chaque EPM, dans une position spécifique. A l'EPM « Agora », l'Éducation nationale est en position forte et stable, non seulement parce que les professeurs sont statutaires, expérimentés et spécialisés, mais également parce qu'ils ont su négocier, avant même l'ouverture des murs, leurs conditions de travail, du point de vue de l'emploi du temps mais aussi de leur espace professionnel. « Maîtres chez eux », ils savent aussi quand « passer la main » à l'AP en cas de gestion des troubles, et ce partage (entre ce qui doit être géré par l'AP ou par l'Éducation nationale en cas de problème) fait globalement consensus. Le partage des tâches et des rôles est clairement défini. A l'EPM « Chartreuse », la dynamique est toute autre, tant du point de vue de l'équipe enseignante que des autres administrations. Les deux premières années, une première équipe enseignante a été fortement mise en difficulté (beaucoup d'absences, beaucoup de « *problèmes* ») ; par conséquent l'équipe de l'Éducation nationale est vite apparue comme la « brebis galeuse » de l'EPM. Héritant de ce stigmate, la nouvelle équipe, en place à partir de septembre 2009, a donc dû progressivement reconstruire une légitimité. Ces dynamiques spécifiques, que nous allons maintenant détailler, montrent à quel point les rapports sociaux jugés problématiques sont moins le fruit des caractéristiques individuelles des jeunes détenus que celui d'une configuration et d'un agencement organisationnel et professionnel spécifique.

2.1.1 l'Education nationale au sein de l'EPM « Agora » : une place privilégiée négociée en amont

La place prépondérante qu'a acquise l'équipe d'enseignants à l'EPM « Agora » s'explique par une conjugaison de facteurs qui renvoient autant aux conditions constitutives de cette équipe que de ses rapports avec les autres institutions, dont les principales caractéristiques ont été décrites plus en amont. Dans le cadre de l'objectif de « socialisation » propre au « projet EPM », le choix réalisé à l'EPM « Agora » a été de faire de l'activité scolaire le socle de cette organisation.

- La centralité de l'emploi du temps scolaire et l'individualisation de l'enseignement.

L'Éducation nationale revendique le privilège de l'ancienneté puisqu'elle était présente lors de la création de l'EPM. Il s'agit d'une équipe structurée qui a pu négocier d'emblée et ainsi obtenir des conditions de travail particulièrement favorables et finalement une place de choix à l'EPM vis-à-vis des autres administrations. Il faut ajouter que l'EPM « Agora » se caractérise par la décision délibérée de faire de l'activité scolaire le socle de l'organisation (dans le cadre de l'objectif de « socialisation » propre au « projet EPM »). Cela signifiait placer les temps scolaires comme « *pivot de l'emploi du temps* » des jeunes détenus, ainsi que l'explique la directrice pénitentiaire de l'EPM :

> « C'est vrai que sur toutes ces questions d'emploi du temps… Ce qui me tenait très à cœur, c'était de mettre comme pivot de l'emploi du temps l'Éducation nationale. Parce qu'à l'époque, je n'avais absolument aucune expérience en quartier mineurs. Je n'avais jamais travaillé en quartier mineurs de ma vie. Donc je ne connaissais pas bien, même pas du tout, cette population. Mais j'avais vraiment le sentiment qu'il fallait que la journée soit un peu organisée comme à l'extérieur. Et puis même en termes d'organisation, c'était assez pratique. Ça permettait de dégager du temps, aussi, pour les réunions pluridisciplinaires. Voilà, il y avait vraiment deux choses importantes pour moi, c'était de vraiment bien organiser l'école et puis de bien positionner le travail pluridisciplinaire. » (Séverine, directrice AP, EPM « Agora »)

C'est pourquoi il a été décidé, pour lui offrir une place centrale, de réserver l'ensemble des matinées à l'Éducation nationale. Aucune autre activité, si ce n'est pour les jeunes arrivants non encore scolarisés, n'est alors organisée :

> « En fait il y a des cases où on sait qu'on peut vivre à l'intérieur, on peut dire ça. Il n'y a pas de méta-planning mais c'est vrai que dès le début, on avait demandé à ce que le matin, ça soit bloqué par l'Éducation nationale. On avait demandé ça et cela a été accepté. Donc les collègues savent que le matin, c'est le planning Éducation nationale qui est porteur. L'après-midi à partir de trois heures, même si on a un peu grignoté, ce qui fait qu'on est présent maintenant presque tous les après-midi jusque quinze heures, pour des petits groupes, moins que le matin. Mais on sait que derrière à partir de quinze heures c'est le planning sportif qui prend la main » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

Cette décision, selon le proviseur, est une nécessité pour faire de l'école un temps institutionnel identifié comme tel, et non pas une « *simple activité* » comme une autre, afin de « *coller au projet EPM*[246] ». Il compare alors le fonctionnement de l'EPM de « Agora » à celui de « Chartreuse », ou du moins tel qu'il se le représente :

> « Le cahier des charges de l'EPM, c'est quand même l'école dans la prison. D'abord. Et ici, c'est ce qui a été fait. C'est-à-dire qu'on a mis prioritairement les cours le matin, et il ne se passe rien d'autre. On va à l'école, et après, on fait autre chose. A l'EPM « Chartreuse », c'est "on va à l'école, on va à l'UCSA, on va faire du sport…" Donc en fait, il y a un planning d'activités de la journée où l'école devient une activité. Ici c'est l'école d'abord. Et puis ça conditionne le reste. Et même l'UCSA ne prend pas d'élèves le matin. Quand je suis arrivé ici, il y avait un petit peu tendance à mettre des rendez-vous UCSA le matin. J'ai dit "Non non non, sauf en cas d'urgence, on va à l'école, on ne va pas chez le médecin". Et c'est comme ça qu'on fait à l'extérieur (…). Donc ici, il y a la volonté d'identifier clairement la prise en charge scolaire comme une prise en charge et pas comme une activité (…) A l'EPM « Chartreuse », vous avez votre journée, vous mettez un peu d'école dedans, quoi. Enfin un

[246] Dans le document méthodologique, il est ainsi précisé que la priorité sera donnée à la scolarisation.

peu de cours, quoi. Pas d'école. De cours. Donc il n'y a pas d'identification à une structure. » (Olivier, proviseur à l'EPM de « Agora »)

La place centrale qu'occupe l'Éducation nationale dans l'emploi du temps lui offre une position dominante en lui permettant à la fois de soumettre les autres institutions à son planning et de mieux anticiper les changements. Ceci lui assure une légitimité à l'égard des autres institutions, que l'analyse en groupe a mis clairement en évidence. Elle a montré que l'Éducation nationale semblait plus sensible à la dimension négociée et identitaire de l'emploi du temps qu'à sa fonction d'encadrement des comportements. Par contraste, la conception « cadrante » de l'emploi du temps que mobilisent l'AP et la PJJ reflète pour ces deux administrations tous les problèmes créés par une politique de recrutement peu adaptée, un sous-effectif récurrent, un absentéisme chronique, etc. Ces problèmes renvoient pour partie à un défaut d'anticipation, en même temps qu'ils le renforcent. Cette absence d'anticipation de l'AP et de la PJJ est liée à la position centrale qu'occupe l'Éducation nationale et à leur dépendance à l'emploi du temps de l'équipe enseignante. De ce fait, les agents qui animent cette dernière sont plus à même de développer une conception négociée et identitaire du planning en raison de la stabilité de l'équipe (faible *turn-over*), de son ancienneté, de sa taille, d'un recrutement particulièrement judicieux et d'une entraide qui facilite la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants (voir *infra*). En outre, les bonnes relations que les agents de l'Éducation nationale entretiennent avec les directions de ses services et de sa propre direction renforcent les effets de contraste et de perception identitaire avec ceux des autres administrations.

Au contraire de l'EPM « Chartreuse », les ajustements de l'emploi du temps concernent aussi les jeunes dont le régime horaire est adapté en fonction de leur passé scolaire, de leur profil et de leur évolution, ce qui assure une individualisation très importante de l'enseignement et incite à proposer du « *presque sur-mesure* ». Cette individualisation contribue à légitimer encore davantage l'équipe d'enseignants, lesquels délivrent un enseignement adapté sans rencontrer de soucis importants d'ordre :

« Comme on a fait une période de tests avec lui, on l'a vu, d'autres profs l'ont vu, le proviseur l'a vu etcetera, on a pu évaluer un petit peu comment cela allait se passer. Pour nous, ça nous paraissait déjà, au moment du projet, fou d'obliger un jeune à venir 20 heures en cours si ça faisait très longtemps qu'il n'avait pas été scolarisé et ça nous paraissait même contre productif quoi. Et puis, on va pas aller exactement dans les textes mais il y en certains à qui on va pouvoir offrir ça parce qu'il y en a certains, il n'y a pas de problèmes, ils étaient en train de faire un BEP donc on va continuer. Et puis les autres, ceux qui sont vraiment rétifs, on ne va pas leur mettre 20 heures, on va leur mettre peut être 10 mais il vaut mieux que ce soit 10 où ils sont disponibles et où on puisse les accompagner. » (Anne, enseignante, EPM « Agora »)

- Le recrutement

L'équipe de l'Éducation nationale est composée d'un proviseur, de six professeurs du second degré, autrement dit des professeurs habilités à enseigner en collège ou en lycée généraux, et de trois professeurs des écoles spécialisées, qualifiés pour enseigner en école primaire, mais également en collège spécialisé (type SEGPA, notamment). Tandis que les trois

professeurs des écoles sont des professeurs titulaires d'un concours de l'Éducation nationale, les professeurs du second degré sont en revanche contractuels, en raison de difficultés à trouver des professeurs du second degré titulaires volontaires pour travailler en milieu carcéral. Si donc leur arrivée à l'EPM « Agora » ne résultait pas nécessairement d'un choix (« *j'ai accepté mais avec de fortes réticences* », explique l'un d'entre eux), il n'empêche que la rotation au sein de l'équipe enseignante est très faible. Hormis la professeure d'art plastique, arrivée récemment, l'ensemble des membres de l'équipe est arrivé, au minimum, quelques mois après l'ouverture, en septembre 2008. Les quatre membres les plus anciens, les trois professeurs des écoles et le professeur de technologie, assurent la continuité du fonctionnement du pôle scolaire depuis les mois qui ont précédé l'ouverture. L'absence de proviseur à l'EPM « Agora », d'avril à décembre 2008, a provoqué un certain nombre de difficultés pour les quelques professeurs qui devaient assumer, dans le même temps, la casquette de professeur et celle de proviseur (notamment vis-à-vis des jeunes, en cas de « recadrage » après un incident). Malgré cela, l'équipe enseignante a mis en place un projet de fonctionnement, pour ce qui concerne la composition des groupes scolaires (fondés sur des critères pédagogiques, les groupes étant donc différents de ceux des unités de vie) et la spécificité des emplois du temps, ainsi qu'un règlement intérieur précisant les règles disciplinaires de fonctionnement du pôle scolaire.

Cette composition stable et homogène de l'équipe enseignante reflète des modes de financement et de recrutement qui paraissent particulièrement favorables, réfléchis et judicieux. Le recrutement est un facteur qui joue à plein dans la composition, la présence, la motivation et la solidarité dont font preuve les enseignants. De fait le recrutement, qui a reposé sur un processus de sélection, a fait la part belle à la motivation et à l'envie de travailler en EPM avec des publics rencontrant des difficultés scolaires. Dès lors, l'engagement et l'investissement professionnels ne peuvent être que différents de ceux qui ont été recrutés sur base d'une affectation qu'ils n'ont pas choisie, comme pour une partie du personnel de l'AP :

> « Nous, on a une formule de recrutement au sein de notre équipe qui n'a rien à voir sur le recrutement qui a eu lieu sur les collègues. Donc à partir de là, on ne peut pas, enfin on devrait, mais on ne peut pas réclamer la même chose aux gens. Quelqu'un qu'on parachute sur un poste, on ne peut pas lui demander de s'investir de la même façon que quelqu'un qui s'est battu pour avoir le poste, tout simplement. C'est tout simple, pour cadrer un peu, même si vous avez peut être jamais entendu, enfin je parle au moins pour les collègues du premier degré – le second degré, ça a été un peu différent au niveau du recrutement mais ça a été du plein pot quand même au niveau réussite, j'estime, pour eux et aussi bien pour moi – on a été provoqué, on a été sur le grill hein quand on a été recruté. On a été comme ça parce qu'on l'a voulu aussi, moi je ne m'en plains pas, j'estime que ça a été une bonne fonction ç'est à dire qu'on n'est pas venu là par hasard. On a tous des chemins, professionnels je parle, ce qui fait qu'on est arrivé sur l'EPM parce qu'on l'avait voulu, qu'on s'est battu pour l'avoir parce qu'on était plus que le nombre de postes disponibles, au moment du recrutement. Donc il y a eu une sélection, pas démoniaque mais une sélection. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora)

> « Ils ont pris normalement dans les EPM des PE spécialisés, c'est-à-dire déjà des personnes qui se sont intéressés aux élèves qui n'apprennent pas ou aux élèves qui apprennent mal, ou à la difficulté à tous les niveaux. Donc déjà c'est des personnes qui étaient sensibilisés à ça et qui n'avaient pas envie de travailler avec des élèves qui apprennent bien. » (Anne, enseignante, EPM « Agora »)

A l'inverse, l'une des difficultés rencontrées par la direction pénitentiaire réside dans la définition du rôle des surveillants avec l'arrivée de nombreux stagiaires, ce qui fragilise et rend plus difficile le travail et la position de l'AP et accroît les dissensions. Cette stabilité de l'équipe d'enseignants se double d'un petit effectif qui renforce la solidarité entre les différents enseignants. La taille des équipes est beaucoup plus réduite pour l'Éducation nationale et l'UCSA qu'elle ne l'est pour l'AP, ce qui favorise probablement la solidarité et l'entre-soi : « *En plus on a une équipe bouclée, serrée, moins importante, etc.* » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

A l'inverse, une équipe plus nombreuse présente des risques plus importants de dissension et de dispersion des profils socioprofessionnels, comme c'est le cas pour l'AP et la PJJ. Cette division y est d'autant plus forte que ces administrations voient coexister une pluralité de métiers et que les tailles de leurs équipes sont bien plus importantes que celles de l'UCSA et de l'Éducation nationale. Ici ce n'est pas un outil particulier (tel que le CEL) qui a rendu possible l'organisation d'un espace de concertation avec les professionnels d'une même équipe, mais tout à la fois le lieu propre dont dispose l'Éducation nationale, le statut dont elle bénéficie auprès de la direction et sa participation initiale à la mise sur pied de l'établissement, ainsi que la petite taille de l'équipe, en sureffectif :

> « Il y a des trucs mais on s'est retrouvé, nous, en sureffectif, alors que tous nos collègues étaient déjà en sous-effectif, dès le départ. Apparemment, ce n'est pas possible, ça ne peut pas continuer, ils vont supprimer des postes. Mais non, ils ont maintenu les postes. Donc ça c'est vrai que ça aussi, ça a joué. Ils pouvaient s'appuyer sur nous parce qu'ils savaient que là de toutes façons, l'effectif était nécessaire pour s'occuper des jeunes. Sans aller chercher plus loin, je pense que ça, ça a joué aussi. » (Jean-Claude, enseignant, EPM « Agora »)

L'existence de réunions permet également de développer et d'améliorer l'échange, l'écoute et la manifestation d'une solidarité entre enseignants :

> « On n'est pas une très grosse équipe par rapport aux équipes d'éducs' qui sont beaucoup plus que nous. Et on a un lieu. Ça veut dire qu'on a une base, une base de gens qui étaient là motivés. Et petit à petit, l'équipe s'est construite et on a grossi en gardant l'esprit (…). Quand quelqu'un débarque, il a besoin d'un coup de main et bien tout le monde est prêt à lui donner un coup de main. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

Cette solidarité est soigneusement entretenue par une politique de recrutement pointue, ainsi que par l'existence de lieux d'échange et d'écoute et une politique d'accueil des nouveaux enseignants qui facilite leur intégration et leur socialisation professionnelle :

> « Il y a un endroit, ensemble, avec la gestion hebdomadaire de l'équipe, sans parler des contacts informels, il y a un moment de réunion par semaine où on arrive vraiment à maintenir tout le monde, où on parle vraiment des jeunes et où on parle vraiment des difficultés de quelqu'un si nécessaire. Ce qui fait que voilà, ça se construit. Ça ne veut pas dire qu'on n'aura pas de couacs mais ça veut dire aussi que les conditions sont faites pour un, mettre quelque chose en place. Deux, pour accueillir les gens qui débarquent. Et puis il y a une démarche de chacun. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

- Un référentiel institutionnel et un espace propres favorisant une identité, une socialisation professionnelle et une solidarité fortes

A l'instar de l'UCSA, l'équipe d'enseignants dispose de son propre espace qu'elle semble investir et s'approprier pleinement. En effet, l'Éducation nationale a développé ses propres modes de régulation qui touchent tant à la composition de son équipe qu'aux sanctions spécifiques qu'elle a prévu d'utiliser en cas d'infraction commise par un élève dans l'espace scolaire. Les surveillants ne semblent que peu ou prou appelés par les enseignants pour régler les problèmes d'ordre en classe, comme cela est le cas à l'EPM « Chartreuse » (voir *infra*). Par contraste avec l'UCSA et l'Éducation nationale, la PJJ et l'AP ne disposent d'aucun lieu propre, chacune de ces administrations devant composer avec la présence de l'autre. Du point de vue des acteurs ce n'est pas un foyer, car l'établissement est rempli d'éducateurs, mais pas non plus une prison à proprement parler, car les surveillants sont obligés de travailler en binôme avec les éducateurs, tandis que les temps de collectifs sont beaucoup plus longs qu'en établissement pénitentiaire :

> « Comme c'est un établissement différent du quartier mineur, de la détention classique, qui a des temps collectifs plus importants et que d'une façon générale l'Administration Pénitentiaire n'est pas habituée à ça, il faut des personnels qui ont l'habitude de gérer ces temps collectifs. » (Hymen, éducatrice, EPM « Agora »)

A l'évidence, cette absence de lieu propre est source de difficultés de positionnement professionnel et contribue à entretenir des tensions au sein même de l'AP et de la PJJ, voire à susciter une certaine fragmentation professionnelle au sein de ces deux administrations. Chacune d'entre elles est traversée par des tensions, des divisions et des différences de positionnement. Ces lignes de tension s'expliquent sans doute par la coexistence de différents métiers au sein de la PJJ (directeur, éducateurs) et de l'AP (surveillants, moniteurs de sport, etc.) autant que par la probable hétérogénéité des profils socioprofessionnels (formation, parcours professionnel, mode de recrutement, etc.) au sein de ces deux administrations où coexistent plusieurs corps de métier. Au contraire de l'AP et de la PJJ, l'autonomie de l'Éducation nationale paraît être, pour partie, le produit d'un appel à un référentiel institutionnel singulier et bien établi, celui de l'école et de règles vouées à servir une mission éducative. Ce référentiel institutionnel s'accompagne d'une culture et de dispositions professionnelles, voire d'un imaginaire professionnel extérieur. De fait, le métier de médecin autant que le métier d'enseignant constituent des identités propres mobilisées en situation par les acteurs de l'UCSA et de l'Éducation nationale pour se représenter leur mission et la faire reconnaître ainsi par autrui :

> « Donc moi je suis toujours dans le même poste, on ne me demande pas de faire semblant d'être prof, on ne me demande pas de faire autre chose qu'un prof. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

Preuve de sa force, le référentiel de l'école est même mobilisé par certains éducateurs :

> « Après, comme on dit, un temps de pause, les jeunes quand ils sont au collège ou au lycée ou ailleurs, ils ont une récréation. La récréation il y a juste un pion. La récréation c'est quoi, c'est une pause pour les jeunes qui permet de souffler et de rester entre eux. Donc nous à la pause, on ne voit pas l'intérêt d'être présent sachant que justement le jeune il a peut-être besoin de souffler un peu et ils ont peut-être besoin de rester entre eux. » (Youcef, éducateur, EPM « Agora »)

L'identification au référentiel de l'école est d'autant plus facilitée que les enseignants de l'Éducation nationale ou certains éducateurs ont, dans le cadre de leur expérience professionnelle précédente, pris en charge le même type de public au sein de l'institution scolaire :

> « Nous on a une position complètement à part, c'est vrai qu'on est enseignants, moi je travaillais avant avec des jeunes en difficulté, quelque part j'ai retrouvé des jeunes que j'avais avant. » (enseignant, EPM « Agora »)

> « Je trouve ça tout à fait normal que pour l'AP, la définition des jeunes qui sont là soit un détenu, je crois qu'il faut aussi entendre que pour la PJJ effectivement c'est un jeune, et pour l'Éducation nationale c'est un élève. Moi, en face de moi, je n'ai pas des détenus, j'ai des élèves et ce qui m'importe c'est ce qu'ils sont en face de moi en tant qu'élèves. Après ce qu'ils sont comme détenus, à la limite ça ne me regarde pas beaucoup (…). Et je crois que ça c'est important qu'on le garde à l'esprit parce que c'est aussi notre identité professionnelle à chacun. Il n'est pas question qu'on se mette tous à parler de détenus, parce que sinon on va sortir de nos rôles et de nos missions, ça ça me paraît essentiel » (Anne, enseignante, EPM « Agora »)

- Les rapports de l'Éducation nationale avec les autres administrations

L'autonomie de l'espace scolaire pose la question des frontières avec les autres administrations et les espaces attenant à l'espace scolaire. Il semble que l'Éducation nationale ne se mêle pas des autres espaces et « passe la main » à la pénitentiaire en ce qui concerne les autres lieux. De ce fait, cette division spatiale joue pleinement sur l'identité professionnelle. L'autonomie de l'Éducation nationale est aussi entretenue par la charge de travail au sein de chacune des administrations, ce qui réduit le temps pour la concertation et le travail entre les différents services : « *Il y a eu trop de gestion interne à faire pour que ça fonctionne pour qu'on puisse vraiment s'ouvrir sur les autres, à mon avis* », nous explique un enseignant. Pourtant, si l'équipe d'enseignants semble disposer d'une autonomie et d'une solidarité fortes, elle n'en fait pas moins appel à la concertation interprofessionnelle et à la mutualisation des moyens. On en veut pour preuve que l'Éducation nationale avait même un temps proposé d'investir les temps de pause en concertation avec les autres administrations :

> « Parce que nous on s'était même proposés à un moment d'être beaucoup plus présents sur les pauses. Même nous en tant qu'enseignants, comme ça peut se faire. Mais en même temps on joue aussi à un autre jeu donc si on le faisait tous seuls, ça n'aurait pas trop de sens. Si on trouvait des éduc', des surveillants, des enseignants, pourquoi pas, ça pourrait être un autre lieu d'échanges. Et ça, ça n'a jamais pu se mettre en place parce qu'on n'a jamais pu vraiment mettre tout ça à plat avec tous les gens concernés, enfin qui ont envie de s'investir là-dedans. » (enseignant, EPM « Agora »)

Dans le cadre de cette concertation, l'Éducation nationale a semble-t-il développé un partenariat tout à fait privilégié avec l'AP. Ainsi, à l'inverse de certains membres de la PJJ qui déplorent le manque de concertation dont ferait preuve de manière répétée l'AP, une enseignante estime qu'au contraire, cette direction est très à l'écoute et en soutien des enseignants de l'Éducation nationale :

> « On ne peut pas se placer comme ça. Pour nous la direction, la direction pénitentiaire, c'est une direction qui est extrêmement aidante et soutenante et à tous les niveaux. Donc on a du mal, je ne sais pas pourquoi mais pour nous, tout ce qui est possible de mettre en place pour

faciliter notre service, c'est toujours mis en place quoi. Et c'est tant au niveau de l'écoute du personnel que tout ce qui peut être mis en place au niveau du matériel que tout ce qui peut être mis en place pour aider et soutenir les jeunes dans leur projet scolaire. Donc tout. Donc moi je me sens pas dans ce "ils". » (Anne, enseignante, EPM « Agora »)

- La capacité critique de l'Éducation nationale par rapport à l'administration pénitentiaire et à la PJJ

La force dont dispose l'Éducation nationale à l'EPM « Agora » se donne particulièrement à voir dans les critiques que certains enseignants n'hésitent pas à adresser tant à l'AP qu'à la PJJ. Le manque d'investissement des temps de pause par les éducateurs est par exemple l'objet de critiques. Un certain engagement sur ce plan permettrait peut-être, selon Pierre, enseignant, de désamorcer d'éventuelles violences, voire d'acquérir une meilleure connaissance des incidents sans dépendre autant de l'AP :

« Et pour terminer sur cet incident, en tout cas en ce qui me concerne, tout ce qu'ont vécu les éducateurs par rapport à cet incident proprement dit, ça a été quelque chose qui a été recapté après, les « informations redites », on est d'accord là-dessus. Il n'y avait pas d'éducateurs présents ni en bas, ni en haut, on est d'accord. Donc tout ça il faut y faire attention. Je ne dis pas qu'ils auraient dû être là, ce n'est pas le problème. Mais du coup, voilà, automatiquement on sait bien comment ça se passe. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora »)

En dépit des relations privilégiées que l'équipe des enseignants a su tisser avec la direction pénitentiaire de l'établissement, certains enseignants ne manquent pas de signaler les carences dans la formation des surveillants, lesquels n'ont pas de connaissance particulière du public adolescent alors même que le fonctionnement de l'EPM l'exigerait. L'absence de formation spécifique des surveillants implique dès lors, toujours selon Pierre, enseignant en premier degré, que la qualité des rapports humains repose en partie sur les connaissances particulières de chacun des surveillants pris individuellement :

« Il y a quand même un sacré problème de formation au niveau de la connaissance de l'adolescent. Mais ce n'est pas de leur faute à eux, c'est qu'ils n'ont pas la formation, de toute façon on ne la leur donne pas, ils ne peuvent pas l'inventer, sauf s'ils ont des connaissances personnelles. Et je pense que ce genre d'incident, dans 80% des cas, s'évite en amont. » (Pierre, enseignant, EPM « Agora)

En effet, selon les enseignants, la spécificité du public en EPM exige une formation pointue car l'on ne prend pas en charge de la même manière un adolescent qu'un adulte car ses réactions ne sont pas du tout les mêmes :

« Un surveillant formé c'est un surveillant qui sait, qui connaît le public dont il va s'occuper. Ca ne veut pas dire que ça change sa fonction. On ne s'occupe pas d'un public de maison d'arrêt comme on s'occupe d'un public d'EPM et c'est normal. Et est-ce qu'ils ont été formés à ça ? Je ne suis pas persuadé, voilà (…). Ce que je veux dire c'est qu'il est évident qu'on a des réactions face à des jeunes qui vont avoir des conséquences différentes que si on s'adresse à un adulte ou à un jeune de 10 ans quoi ! (…) On sait bien qu'avec des jeunes, à partir du moment où ça monte en puissance, il ne faut pas grand chose pour désamorcer au départ, mais il y a quarante cas différents. Il n'y a pas de recette. C'est plus une histoire d'attitudes, une histoire du bon mot au bon moment ou alors sortir une vanne au moment où ça va dérégler des trucs, je n'en sais rien, il y a plein de choses à faire. » (Pierre enseignant, EPM « Agora »)

A suivre Pierre, les surveillants devraient s'en tenir à faire de la surveillance et à des rapports d'autorité sans se prêter à un rôle éducatif et à des relations interpersonnelles qui seraient, par définition, du ressort des professions éducatives et scolaires. De plus, les rapports sociaux devraient être privilégiés par les surveillants non seulement en raison de la nature de leur mission, mais aussi parce que ce mélange des rôles déstabilise profondément les jeunes qui ne savent plus ce que l'on attend d'eux :

> « Donc il y a une mauvaise connaissance des attitudes à avoir, et depuis le début, les surveillants entre autres ont toujours eu un mal fou à se situer par rapport à ces jeunes qui sont à la fois des détenus, qui sont à la fois des jeunes, et on demande aux surveillants d'être à la fois des surveillants et à la fois garder un petit peu le contact pour essayer d'être compréhensifs. Et les jeunes ne comprennent pas, pourquoi un surveillant serait compréhensif puisque c'est un surveillant. Combien de fois on a entendu les jeunes dire "c'est un surveillant, qu'est-ce qu'il me raconte, qu'est-ce qu'il a besoin de savoir, pourquoi il me parle sympa ? Il n'est pas là pour ça" (…). Donc là il y a un problème de repère pour les jeunes, et puis un problème de classement à la fois entre ce qu'ils sont et ce qu'on leur demande d'être. » (enseignant, EPM « Agora »)

Cet enseignant – plus disert que ses collègues, mais qui exprimait là un sentiment partagé – voit d'ailleurs dans cette confusion des rôles un des éléments déclencheurs de l'un des transferts disciplinaires qu'a connu l'EPM et considère par conséquent qu'il est nécessaire de définir plus clairement la fonction de surveillant, si l'on souhaite éviter plus souvent ce genre d'incident : « *Donc je pense qu'il y a vraiment un travail de définition du boulot du surveillant qui est à définir et à discuter, à échanger…* ».

2.1.2 L'Education nationale au sein de l'EPM « Chartreuse » : du fiasco initial aux efforts d'évolution

Le responsable des enseignements de l'EPM « Chartreuse », à l'instar des directions pénitentiaires des deux EPM, attache une importance toute particulière au fonctionnement des cours dispensés par l'Éducation nationale. Pourtant, la dynamique relationnelle entre l'Éducation nationale et les autres administrations est ici toute autre. Ici encore, la comparaison est extrêmement instructive. Ele éclaire les divergences entre les deux EPM tant sous l'angle de l'autonomie et du partenariat entre les professionnels que sous celui de la nature des relations entre détenus et professionnels – avec, en filigrane, la prégnance forte de la question de la « bonne autorité » qu'exercent ou pas les professionnels sur les jeunes. Si à l'EPM « Agora » le fonctionnement de l'Éducation nationale est relativement stabilisé (négociations organisationnelles menées en amont, continuité de l'équipe enseignante depuis l'ouverture), les choses sont très différentes à l'EPM « Chartreuse ». Lorsque nous avons commencé le terrain, la quasi-totalité de l'équipe enseignante venait d'être renouvelée (seuls deux enseignants sont là depuis l'ouverture), et, là où l'Éducation nationale est unanimement présentée comme « *ce qui marche bien* » à l'EPM « Agora », les professionnels de l'EPM « Chartreuse » dénoncent ensemble le fiasco inaugural du fonctionnement de l'Éducation nationale. Pour l'expliquer, Guillaume, éducateur PJJ, pointe alors un déficit de compétences,

et, au-delà du manque de volonté, les carences professionnelles de la première équipe enseignante :

> « Beaucoup de profs, l'an dernier, sont passés à côté de plein de gamins.
> — *Ça se passait super mal en fait ?*
> — Super mal. Ouais. Une fois, une enseignante qui arrive un matin et qui sort de cours en disant : "Bon ben je les prends pas, ils veulent pas travailler". Forcément ils veulent pas travailler ! Pour beaucoup d'entre eux, certains sont déscolarisés depuis la classe de sixième, cinquième. Sachant qu'auparavant, leur expérience de l'école, elle a été des plus négatives. Enfin, on va pas tomber dans la caricature mais […] Comme nous en tant qu'éducateur, c'est pas le simple fait de leur dire : "Ben je vais t'aider, on va travailler ensemble" que ça va marcher, ça suffit pas. Faut faire preuve… ben montrer la preuve qu'on a vraiment envie de s'intéresser à eux et qu'on les accepte tels qu'ils sont et qu'on va les emmener ensemble vers quelque chose. Et ça c'est un état esprit qu'il faut avoir quoi sinon on passe à coté. Et ils l'avaient pas. C'est pour ça qu'ils ont demandé à changer, ils ont bien fait. » (Guillaume, éducateur, EPM « Chartreuse »)

Le discours selon lequel les professionnels de l'Education nationale auraient complètement raté leur entrée en piste, ratage dont hériterait à son détriment une nouvelle équipe qui change néanmoins la donne, s'avère assez consensuel en détention, tous corps professionnels confondus. Le responsable des enseignements, garant et acteur de cette transition, détaille néanmoins les difficultés structurelles qui sont les siennes, qui contrastent avec le détail des recrutements de l'EPM « Agora » exposés plus haut :

> « Tous les enseignants du second degré sont contractuels. Sauf une. Ce sont les intérimaires de l'Éducation nationale. Bac+2, Bac +3 quelques fois, ils ont pas les diplômes requis pour être enseignant, ils sont contractuels. Des trois professeurs des écoles, y en a une elle a demandé son changement, elle était de Haute-Savoie elle voulait venir dans le Nord. Elle a trouvé ce poste là. Elle a travaillé avec des handicapés très longtemps, elle se retrouve ici avec des mineurs. Y en a une qui était en arrêt, qui a pris deux ans de congé pour travailler en Belgique. Deux ans de congé-formation je sais plus exactement, et qui, pour réintégrer la France, elle prend ce qu'il y a comme poste puisqu'elle passe après tout le monde. Et le dernier qui sort de l'IUFM, il s'est retrouvé ici un peu par hasard. On lui a dit : "Y a un poste à l'EPM Chartreuse" et "Bon j'y vais quoi". (…) Pour devenir professeur à l'EPM de Chartreuse ou dans un autre EPM, il faut connaître le poste. Or, le poste, il est pas connu. On ne sait pas qu'il y a des postes d'enseignants forcément, même s'ils apparaissent au mouvement, on sait pas ce que c'est. Comment ça marche ? Qu'est-ce qu'on y fait ? On ne sait pas. Donc encore une fois je vais balayer devant ma porte. Je dis… pour créer des vocations il faut qu'on connaisse le poste ! » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Du fait de l'héritage négatif que constitue l'héritage initial, et du profil d'une nouvelle équipe décrite comme motivée, mais aussi fragile statutairement, le responsable des enseignements a dû hiérarchiser clairement les objectifs, au premier rang desquels la visibilité auprès de l'ensemble des acteurs de la prise en charge des jeunes par les enseignants :

> « Les deux dernières années, l'Education nationale, entre guillemets, ça ne fonctionnait pas. Donc on m'a simplement dit, quand on est venu me chercher : "il faudrait la faire fonctionner". Donc… donc je me suis fixé dans un premier temps des objectifs simples. Premier objectif c'est que les enseignants soient à l'heure, prennent les jeunes à l'heure et travaillent avec les jeunes dans la classe. Ça parait un peu décalé par rapport aux missions de l'Education nationale. Donc les missions de l'Education nationale c'est transmettre un savoir, bon y a pas que le transfert de savoir, y a aussi le côté éducatif, j'y reviendrai. Donc les premiers objectifs que je me suis fixé je répète, c'est que les enseignants soient à l'heure et

> que tous les jeunes soient pris en charge et qu'on travaille dans la classe pédagogiquement. Je pense qu'on a atteint une grande partie de ces objectifs puisque là-bas, ça se passe bien au socio. Les profs sont à l'heure, ils sont absents quand ils sont malades mais y a pas d'absence parce qu'ils ne veulent pas prendre de jeunes, parce qu'ils veulent repartir plus tôt, ça ne se fait pas. Donc ça c'est le premier objectif. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Cette hétérogénéité et cette instabilité de l'équipe enseignante rendent difficile la négociation avec les autres administrations. Elles reprochent à l'Éducation nationale l'absence d'individualisation de l'enseignement et même, plus largement, l'échec du système d'enseignement imposé aux jeunes :

> « Quant au système différencié, vous parliez de diagnostic, effectivement je crois que c'est quelque chose qui est très important. Mais il m'arrive assez systématiquement de leur demander ce qu'ils veulent faire plus tard. Y'en a qui font pas de projet du tout, d'autres disent moi je veux être couvreur, carreleur, maçon, donc ce sont des métiers, ils veulent apprendre quelque chose, ils veulent faire quelque chose quand même. Et puis, est-ce qu'on leur offre ça, la possibilité ? Je ne pense pas, bien que ça évolue un petit peu. On leur offre beaucoup, on leur offre un système scolaire classique qu'ils refusent déjà depuis longtemps. Donc, automatiquement, l'offre est inadéquate par rapport au besoin. On est en total décalage par rapport à l'offre et les besoins, c'est ça qui est quand même important. Si un jeune sort de l'EPM sans rien avoir appris, c'est un échec, c'est un échec de l'EPM (…). Par contre si on adapte et je crois que c'est le maître mot de l'EPM, il faut adapter à chaque situation de gamin le système qu'on veut leur proposer et non pas leur imposer. C'est proposer et pas imposer et adapter. Quand on dit à un gamin : "bon ben voilà tu vas apprendre les maths, etc." et qu'il dit "moi je veux être couvreur", bah voilà on peut aussi s'adapter à ça. Ça c'est mon point de vue. » (Nicolas, médecin, EPM « Chartreuse »)

Pourtant, cette absence d'individualisation est attribuée par Coline, enseignante, à une logique de fonctionnement et à une logique d'administration et non à un manque de volonté chez les enseignants. Selon elle, ces derniers désirent au contraire davantage de temps scolaires individuels pour des cas difficiles, comme celui de Kevin pour lequel il existait au départ une volonté de l'isoler du groupe et de la collectivité :

> « Voilà, sa démarche c'était de vraiment le prendre en individuel, et c'est qu'on a essayé en tout cas de faire mais on s'est en fait confronté à une logique d'administration et une logique de fonctionnement. Et c'est ce qu'on voudrait maintenant arriver, c'est justement prendre des jeunes comme lui qui viennent d'arriver pour pouvoir les prendre en individuel. Nous c'est vraiment notre souhait pour l'instant, pour pouvoir répondre à des gamins qui posent problème comme ça, de pouvoir les prendre tout seul. » (Coline, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Une bonne illustration des difficultés de négociation rencontrées par l'Éducation nationale à l'EPM « Chartreuse » réside dans le fait que quand l'équipe enseignante a proposé un emploi du temps différent et des cours plus individualisés pour certains détenus, elles s'est vue opposer de fortes résistances de la part des équipes de l'AP et de la PJJ :

> « Parce que pour l'instant, il est établi qu'ils sont 6h au socio et on va pas déroger à la règle. Voilà, parce que du coup, on a lancé effectivement le projet de casser ce fonctionnement là, de ne plus avoir que 2h en socio et 1h en unité pour essayer justement de prendre les gamins en individuel, mais du coup ça perturbe le fonctionnement de la pénitentiaire, le fonctionnement des éduc… Voilà ça fait toute une machine à bousculer, à faire un autre fonctionnement, ça ne se fait pas du jour au lendemain quoi, parce qu'il y a des gens qui sont

> pas forcément d'accord, y a des décisions à prendre et c'est… Et voilà c'est ce qui rejoint après dans d'autres milieux de travail, c'est cette lourdeur institutionnelle, sur la prise en charge du gamin, alors qu'au départ c'est quand même sur le jeune qu'on doit essayer de faire évoluer, d'aider et d'être là pour lui, mais du coup il y a cette institution à côté qui est énorme à faire bouger je trouve et puis qui est très dans un cadre et voilà… Dès qu'on essaye d'amener un peu d'autres des choses ou de proposer un autre fonctionnement, c'est… [soupir] » (Coline, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Le déroulement temporel de la recherche est ici un élément à prendre en compte. L'étalement des observations ethnographiques sur deux périodes de quatre mois chacune, espacées par quelques mois, nous a permis d'observer la transformation des rapports entre institutions. De ce point de vue, une particularité de l'EPM « Chartreuse » par rapport à l'EPM « Agora » a notamment été de ne pas cloisonner entièrement un espace réservé à l'enseignement, mais au contraire de se disséminer partiellement en détention :

> « Le décloisonnement, enfin le changement de lieu, ça a aussi aidé. Vu que maintenant, enfin depuis le début de l'année, on a essayé de manger en unité une fois par semaine à peu près. Donc là, c'était pas mal parce que ça nous donnait l'occasion d'être avec les jeunes à un autre moment mais aussi avec les surveillants et les éducateurs. Mais alors là, venir travailler en unité, c'est vraiment… Enfin ça permet ça. Ils se rendent compte avec quels jeunes on travaille, ce qu'on fait, ils peuvent demander aux jeunes, on laisse plus facilement du travail aux jeunes dans leurs cellules parce qu'on peut leur demander de le ramener, de… Donc voilà, ça fait sauter un peu des barrières. » (Sophie, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Michel, surveillant, confirme l'inadéquation du recrutement initial :

> « Ils s'y retrouvaient pas. Et encore une fois, on en a discuté, ils travaillaient dans une classe avec les mêmes élèves toute l'année scolaire quasiment. Et ici, y avait une classe là, un créneau là de deux heures, un créneau là de deux heures, un créneau là d'une heure. Tout était diversifié et y avait énormément… y avait beaucoup plus de difficultés à faire respecter une autorité scolaire. Donc en classe y avait beaucoup plus de… de dérives et puis de débordements. Ils l'ont supporté au début puis ensuite c'était pas possible (…) Ça va nettement mieux parce que bon, ils ont remis un petit peu les choses dans l'ordre à mon avis. Y a instauré une autre manière de travail, bon, c'est tout nouveau, la rentrée scolaire elle vient de s'effectuer. Mais je pense que ça devrait tenir la route quand même » (Michel, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Cet extrait déborde la question du démarrage difficile de l'équipe enseignante à l'EPM pour évoquer le fait que la « *bonne autorité* » de l'enseignement est conditionnée par – autant qu'elle conditionne elle-même – certains types de partenariats (ou de résistance au partenariat) avec les autres administrations. Nous examinerons cette dimension par la suite ; au préalable, il convient d'explorer la pluralité de missions de l'Éducation nationale à partir de la façon dont ces missions sont appréhendées par l'équipe enseignante elle-même, en prenant en compte l'infléchissement, voire la redéfinition de ces missions à l'aune des spécificités du public.

2.2 Des objectifs pédagogiques et éducatifs…

Quand ils évoquent leur activité d'enseignement à l'EPM, les professeurs interrogés insistent successivement, voire simultanément, sur les fortes spécificités qui caractérisent l'activité scolaire à l'EPM et sur son importante proximité avec tout un pan de l'enseignement

spécialisé. Le responsable de l'Éducation nationale au sein de l'EPM « Chartreuse » effectue notamment un parallèle entre les compétences exigées pour enseigner « *avec des jeunes en SEGPA*[247] » et celles requises pour enseigner à l'EPM. Il convient d'après lui, dans ces deux milieux difficiles, avant tout de « *comprendre les jeunes* » :

> « L'Éducation nationale à un moment donné n'a pas compris certains jeunes […] En SEGPA, où j'étais j'avais des profs qui avait des Bac+4, Bac+5, pour travailler avec des jeunes en SEGPA qui savent pas lire. Aucun n'avait un parcours normal, traditionnel. Y avait une des profs c'était formidable, elle avait un Bac+5, elle s'occupait de CAP, BEP, tous les diplômes… elle avait sept ou huit diplômes. Mais elle comprenait les gamins, y avait jamais de problème dans sa classe. Donc à un moment donné, faut comprendre les jeunes je pense. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Ainsi, Jean-Jacques accorde une importance capitale à l'expérience des professeurs qui viennent enseigner à l'EPM, mais aussi à une faculté, moins facilement objectivable, de compréhension ; certains d'entre eux, étant donné leur parcours professionnel antérieur, étant plus à même de « *comprendre les jeunes* » et d'agir à l'endroit des élèves les plus en difficulté, voire les plus perturbateurs. Comme ailleurs mais peut-être plus qu'ailleurs, les professeurs de l'EPM décrivent ainsi un métier « *usant* », à l'image de cette professeure de l'EPM « Chartreuse » qui relate la difficulté de certaines de ses expériences : « *quand vous êtes en cours devant six jeunes qui ont rien à faire de ce que vous avez à dire, que vous êtes là pour donner un savoir qu'ils n'en ont rien à faire, que vous n'arrivez pas à trouver une accroche, que des fois vous vous faites traiter de tous les noms* »... Comme ailleurs, mais peut-être plus qu'ailleurs, les professeurs doivent combiner avec certains stigmates attachés à l'élève qui tente de s'impliquer :

> « Travailler en autonomie, ici, c'est être un "mouton", c'est faire ce que les profs veulent. Donc c'est mal vu, ceux qui y arrivent sont costauds […] C'est exactement la même chose que dans un collège à l'extérieur. Dans un collège, les bons élèves, sans être les fayots hein, mais ils sont considérés, c'est les intellos. Et quand un jeune parle d'un autre en disant "c'est un intello", c'est très péjoratif. Et ben là, c'est la même chose. Sauf qu'on va pas dire "intello" mais c'est le mouton, celui qui fait ce que l'institution lui demande. C'est des ados (rires), ni plus, ni moins, c'est exactement la même chose. Sauf que avec la particularité que c'est enfermé entre quatre murs. Et si on ne fait pas comme la masse des autres, si on se montre pas comme les autres, on est la personne à abattre. Et ça, ils y arrivent très bien. » (Josiane, enseignante, EPM « Chartreuse »)

A contrario, certains éléments concourent à faire de l'enseignement à l'EPM une activité spécifique. Parmi les éléments soulignés par les enseignants revient régulièrement le poids des rapports quotidiens qu'ils sont obligés d'entretenir avec les surveillants. Ils insistent également sur le fort *turn-over* des élèves, la composition des classes fluctuant au gré des incessantes entrées et sorties de prison. Cette rotation permanente, qui entrave les efforts de projection pédagogique à long terme, nécessite d'importants efforts d'adaptation et d'anticipation. C'est ce que souligne le proviseur de l'EPM « Chartreuse »

> « Ça m'arrive qu'une semaine j'ai pas d'ajustements. Alors là, c'est un miracle. Ça arrive. Mais c'est… y a tout… faut tout regarder. Etre au courant de tout, faut… mais bon c'est

[247] Section d'enseignement général et professionnel adapté, destinée à accueillir des élèves présentant d'importantes difficultés d'apprentissage

intéressant. Puis les profs viennent : "untel ça va pas, un tel ça va, je le mets où, comment je fais". Il faut énormément anticiper. Et là, je suis déjà en train de travailler sur les emplois du temps, non pas de la semaine prochaine, de la semaine d'après. Par contre les groupes, il faut que demain je commence à dire aux profs : "les groupes, qu'est-ce qu'on fait ?, on les change ?, qu'est-ce qu'on change pas ?, qu'est-ce qu'on remet ?". Ben ils vont me dire : "ça, ça va". Je dis : "attendez, et sinon a six arrivants lundi prochain, qu'est-ce que je fais ?". Ça aussi faut en tenir compte, faut toujours anticiper, tout le temps. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

2.2.1 "Réconcilier" les jeunes avec l'école

Dans une majorité des cas, les détenus de l'EPM expliquent apprécier se rendre à l'école. Si, dans une forme de dépréciation de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent faire en prison, ils déplorent souvent le « *faible niveau* » des cours (« *c'est plus de la remise à niveau, on fait pas des trucs durs* » ; « *c'est un peu facile tu vois ce qu'on fait, mais c'est normal, on est en prison* »), ils expliquent également, pour la plupart, qu'ils y vont pour « *s'instruire* ». « *On gratte le papier quand même, ça fait du bien, on a plus l'habitude* », explique l'un d'eux. Ainsi, dans les discussions que peuvent avoir les jeunes entre eux, l'école semble être un temps repéré, bien déterminé, qui structure l'organisation de leurs journées :

> [Lors d'un repas au sein d'une unité classique, deux jeunes évoquaient le programme de télévision du lendemain]
> — J1 : « Wesh, demain y'a la rediffusion de "Plus Belle La Vie" [série télévisée regardée par une majorité des détenus de l'EPM] »
> — J2 : « Ha ouais c'est bon ça… »
> — J1 : « Mais t'as pas école toi ? »
> — J2 : « Ha ouais… ha j'ai le seum [je suis dégouté]… vas-y tu me raconteras aux barreaux [à travers les fenêtres des cellules]. » (J1 et J2, détenus, EPM « Agora »)

> « *Et t'es fatigué après une journée ?*
> — Non, vraiment pas. Je me lève direct. T'as l'habitude, après. D'aller prendre le petit déj' le matin, et tout. D'habitude… Avant, je ne me levais pas. Avant, je restais, je dormais. Et vas-y ! Je dormais jusqu'à midi.
> — *T'allais pas à l'école, en fait ?*
> — Non, quand j'avais pas école.
> — *Ah, quand t'avais pas école, ok.*
> — Parce que je n'ai pas tout le temps école. J'ai école que le lundi, mardi. Mercredi je n'ai pas cours. Jeudi j'ai cours. Et vendredi je n'ai pas cours. » (Steve, détenu, EPM « Agora »)

De plus, parler d'école peut parfois être un moyen, pour certains d'entre eux, d'exprimer leurs regrets quant à un parcours qui les a mené loin d'une institution qui par contraste paraît désormais enviable, l'école, qui en quelque sorte les rattrape de manière inattendue au sein de l'institution carcérale :

> « Et vous réussissez à bien suivre les cours, ou c'est toujours un peu… ?
> — Non, non. C'est plus mieux que le collège, on n'est pas beaucoup dans les classes. Ouais, c'est plus mieux.
> — Ça se passe mieux ?
> — C'est plus mieux, parce que tu vas à l'école, t'es tranquille. Tu te lèves, personne te casse pas la tête. Tu prends pas de bus, tu prends pas de train. Tu vas à l'école, tu travailles, normal.
> — Et avec les profs, ça se passe mieux ?
> — Ça se passe très bien. D'ailleurs j'avais mon prof de 6ème , je l'ai eu ici.
> — C'est vrai ?
> — Ouala, prof de 6ième , ici. Ça m'a fait plaisir de la revoir. En plus, elle m'a dit quoi…elle m'a dit "là, tu travailles mieux que quand t'étais au collège". Ça m'a touché. Ça fait plaisir. Ça m'a… parce que j'étais au collège, j'avais son cours. Je travaillais pas bien comme il faut. J'étais tout derrière. Alors que là, t'es devant, tu travailles, normal, t'as des petites notes des fois. T'as des brevets, des trucs, voilà.

— Et est-ce que tu discutes bien avec les profs ?
— Ouais, c'est pas comme à l'école. Parce qu'à l'école, des fois ils ont 30 élèves à gérer et des fois, quand tu comprends pas, des fois, t'as des jeunes, quand tu comprends pas, ils lèvent pas la main pour dire "ouais, j'ai pas compris", parce qu'après, il est influencé par les autres jeunes, tu vois. Alors qu'ici, tu parles mieux, "j'ai pas compris, j'ai pas compris". Après, il vient et il t'explique. Alors que moi en 6ième , j'avais honte de dire ça. » (Karim, détenu, EPM « Agora »)

Karim, la « haine » aux lèvres

Détenu en mandat de dépôt pour un acte de braquage, Karim a grandi en Algérie dans une famille de 11 enfants avant d'arriver en France, 6 ans auparavant. Ayant arrêté l'école en 4e (« *ça me saoulait, j'y arrivais pas* »), Karim paraît résigné face aux difficultés qu'il rencontre dans sa vie. La haine qu'il nous transmet lors de l'entretien, teintée de crainte et de désespoir, est en premier lieu adressée à la police, après une interpellation qui avait mal tournée, tandis qu'il conduisait illégalement : « *le policier il avait dit "arrête toi connard", et parce que moi j'ai pas de papiers français, il m'a dit "retourne dans ton pays", ça m'a fait mal, mal, mal* (…) *moi je me suis énervé et un jour je l'ai vu et j'ai eu la haine j'ai mis un coup de volant et ça a touché son pied et il est tombé* (…) *moi j'attaque pas les gens pour rien, mais moi je te dis avec lui j'ai la haine, la haine, la haine, j'y pense toujours, "retourne dans ton pays"* ». De plus, pour rendre compte de ses délits et de leur progression (« *ça commence avec un téléphone, demain tu commences à voler une voiture puis tu commences acheter des armes* »), Karim met en avant un destin social lié à sa pauvreté, tout en critiquant de front les principes de réhabilitation portés par le système judiciaire : « *moi quand j'entends à la télé que la justice elle peut changer les gens, mais vas-y j'entends ça à la télé, ça me fait du mal. On est pas cons. Parce que si moi j'aurais eu de l'argent quand j'étais petit, je serais pas parti de là jusqu'au braquage. J'ai continué, et le braquage, c'est vraiment quand t'as pas d'argent, quand tu veux de l'argent. Ils te disent la justice ça fait réfléchir, mais réfléchir à quoi ? Que t'as pas d'argent ?* » Cependant, après trois incarcérations et plusieurs placements éducatifs, Karim a du mal à envisager son avenir. S'il explique vouloir « *arrêter toutes ces conneries, ça paye rien, ça m'a rien payé* », il reste peu explicite sur les démarches concrètes qu'il pourrait engager. Son visage s'illumine cependant quand il évoque le futur accouchement de sa petite amie : un enfant qu'il veut « *assumer* », même s'il ajoute que « *ça va être dur un peu d'être père* ». Il souhaite en tout cas lui donner l'exemple : « *Je vais me mettre à travailler, je vais avoir mon gosse bientôt. Je veux pas que mon gosse, il grandisse comme moi* ». Sorti en Centre éducatif fermé une semaine après notre entretien, nous apprenions cependant, deux mois plus tard, que Karim était à nouveau incarcéré dans un quartier pour mineurs de la région parisienne.

On peut du reste noter que les professeurs envisagent leur activité, non pas tant comme un processus de rescolarisation (« *ça c'est la cerise sur le gâteau* », explique une professeure), mais comme un moyen offert aux élèves de reprendre confiance et comme une possibilité (éducative) de réconcilier avec l'institution scolaire des adolescents au parcours scolaire chaotique, naviguant de décrochages en renvois :

« Je pense que ma mission principale, enfin moi je la vois comme ça, c'est de réconcilier, réapprivoiser, réconcilier avec le savoir. Pour moi c'est ça. Après bien au-delà des toutes les autres considérations c'est vraiment la première chose, quoi.
— *Et les autres considérations justement ?*
— Après, ce serait effectivement ce que l'on met en place, des projets de type projet de formation, etc. Mais au-delà de ça, ce que l'on veut obtenir c'est qu'il y ait quelque chose qui se passe qui fasse qu'il ait envie après peut-être d'aller chercher des bouquins, peut-être… Voilà, il y a cette question de formation. Mais on sait bien que pour beaucoup ils ne reprendront pas une formation. C'est des élèves qui étaient déscolarisés. Bon, il y en a quelques-uns qui vont y retourner mais très peu. Mais si on arrive à les réconcilier avec

l'école, à les réconcilier avec eux, avec l'image qu'ils ont d'eux-mêmes… Voilà. Il y en a qui nous disent : "j'ai jamais eu ça quand j'étais en classe, comment ça se fait ?". Alors, ça c'est important, quoi. C'est aussi ce travail de reconstruction aussi par rapport à eux. Pour moi c'est la tâche principale (…). La rescolarisation, si on y arrive, c'est la cerise sur le gâteau. » (Marie, enseignante, EPM « Agora »)

C'est également ce dont nous fait part l'une de ses collègues de l'EPM « Chartreuse », lorsqu'elle insiste sur l'importance de « *remettre les jeunes en route dans un projet et leur redonner confiance en eux* » :

« On a insisté sur le fait qu'à vrai dire, presque peu importaient les moyens. Qu'au contraire, les programmes, à la limite, on n'en tenait pas spécialement compte, que l'important, c'était leur redonner du goût à travailler, ou leur donner le goût à travailler s'ils ne l'avaient pas, leur redonner confiance et leur permettre de faire des projets en groupe. Donc moi, je me vois comme une personne qui devait leur apporter la pêche, du dynamisme, des projets, des idées de départ pour que les jeunes puissent s'en servir. Et puis les réconcilier avec l'école, aussi. » (Sophie, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Pour mener à bien cette « mission » – difficile de ne pas songer ici parfois à la connotation religieuse du terme – les professeurs estiment bénéficier de conditions « hors normes », parfois en un sens appréciable : classes aux effectifs réduits, liberté quasi totale sur l'avancée du programme, etc. En mettant en avant ces conditions extra-ordinaires, qui profitent aussi, par ricochet, aux détenus, un professeur contractuel en tire à la fois une appréciation partagée de l'EPM lui-même et une critique plus générale portant sur les décisions politiques ou les choix de société qui sous-tendent son existence. Un tel établissement est certes, selon lui, une « *excellente réponse en termes pénitentiaires* », mais n'est, en termes éducatifs et pédagogiques, qu'une solution « *palliative* », qui ne doit pas faire oublier que l'essentiel doit rester avant tout de soutenir l'école, la vraie :

« *Pour toi, l'EPM en tant que tel, ce n'est pas…*
— Ce n'est pas une réponse éducative. La solution au niveau éducatif, c'est plus d'enseignants à l'extérieur, des classes moins chargées, des établissements qui ont plus de moyens. Il n'y a que comme ça que ça peut fonctionner. Ce n'est pas d'attendre qu'ils soient devenus des délinquants, qu'ils soient sortis du système scolaire, qu'ils n'aient pas d'avenir autre que la délinquance et ensuite, faire du palliatif en prison. C'est ridicule. On en fait, c'est très bien. Ça fonctionne, c'est très bien, pour ceux qui sont là, maintenant, mais ce n'est pas ça, le but. Le but, c'est de faire ça avant, pas après.
— *C'est-à-dire que ces conditions un peu exceptionnelles…*
— Qu'on les ait à l'extérieur. Alors peut-être pas aussi… Peut-être pas avec des groupes de 4 ou de 5, mais moi, je me souviens, quand j'ai commencé à travailler, c'était à Fontenay-les-Vignes, dans un collège. C'était une vraie ZEP. Les classes étaient à 16, 17. Et c'était des classes qui étaient réputées hyper difficiles. Eh ben j'ai vécu une de mes années les plus extraordinaires en termes de relations humaines. Parce qu'ils n'étaient que 16 ou 17, et que 16 ou 17, ça fait un par table, dans une grande salle, avec un beau collège. Ça fonctionnait très bien.
— *C'est intéressant cette idée du palliatif…*
Mais ici, c'est du palliatif. Et ce n'est pas ça qu'il faut. Il faut avant, pas après. Par contre, il me semble que l'EPM, c'est une excellente réponse en termes pénitentiaires. Dans la mesure où ça respecte la dignité humaine, dans la mesure où… Tu vois, on est vraiment dans un milieu qui n'a rien à voir avec les autres prisons. Donc pour ça, c'est un très beau projet. » (Alain, enseignant, EPM « Agora »)

L'école peut profiter à certains détenus, qui y trouvent alors des accroches en termes de discussions et de propositions de débats, et s'en emparent comme d'une brèche de subjectivation au sein de l'espace carcéral. Ainsi ce détenu qui, revenant d'un cours d'histoire, a lancé un débat, le midi, sur la shoah, l'esclavagisme et les formes de domination subies par certains peuples au cours de l'histoire et qui en est venu, dans une discussion avec l'éducateur et le surveillant présents, et malgré les railleries ponctuelles de ses codétenus, à présenter le racisme comme « *le pilier de la société* », et « *même des fois, de la justice* » : « *c'est pour ça que les gens disent "black". Ils ont trop peur de dire "noirs", ça leur rappelle trop que tout marche sur la couleur* ». Un professeur de français à l'EPM « Agora » nous expliquait ainsi construire ses cours comme une base pour que les jeunes puissent développer certaines ressources argumentatives, en utilisant l'idée de la construction d'une pédagogie qui, fonctionnant en cercle (voire en escargot), permettrait de dériver de l'objet central du cours en tentant toujours de faire progressivement rapprocher les discussions du cœur de cet objet. S'il reconnaît que ce type d'exercices ne fonctionne pas toujours (« *parfois ça tombe à plat, et là c'est difficile* »), il estime qu'avec les meilleurs groupes de l'EPM « Agora », la méthode est efficace :

> « Parce qu'on se rend compte assez facilement qu'on est souvent obligé de dériver vers des choses qui les intéressent directement : des faits d'actualité par exemple, puisqu'ils sont très télévision et ils aiment aussi beaucoup regarder les journaux. Donc on dérive sur des faits d'actualité et de ces faits d'actualité, on revient à une structure qui est plus scolaire qui va être celle du débat. Et c'est comme ça, à force de répétitions et à force de tourner autour, qu'on arrive quand même à certains objectifs qui sont des objectifs qui restent scolaires. Qui sont ceux de structurer une pensée, diversification de vocabulaire, des choses de ce genre. Mais pas à partir d'un manuel. Pas comme on le fait dans une école. Pas à partir d'exercices-types qui sont donnés à tous les élèves. Ici c'est à l'individuel. Selon les personnalités qu'on a en face de nous, on va aborder tel ou tel sujet. Mais c'est nous qui structurons en tant qu'enseignants. » (Alain, enseignant, EPM « Agora »)

Les professeurs estiment ainsi qu'il leur incombe, à certains moments, de savoir « *dévier* » d'une stricte activité d'enseignement pour mieux servir, par d'autres moyens, un effort plus général de transmission. Il convient de savoir s'adapter et d'accepter, par moments, de porter une autre casquette que celle de l'enseignant :

> « On a le rôle forcément d'enseigner, on a pas le choix, mais par moment il faut qu'on ait un autre rôle. Moi j'ai demandé aux profs de ne pas être que enseignants. Si vous êtes que enseignant, ça ne marchera pas. Il faut qu'on ait un autre…
> — *Et alors qu'est-ce qu'ils doivent être d'autre ?*
> Ben il faut qu'ils soient à l'écoute des jeunes. Il faut de temps en temps… on a prévu de faire des maths, ben tant pis, ça dévie sur un groupe de parole, pourquoi pas, il faut sentir… faut… et puis si ils ont pas envie de travailler ben on discute avec eux et puis on travaille pas. Et peut-être qu'on va discuter cinq minutes avec eux et après ils vont se mettre au travail. Sentir qu'à un moment donné, ils se sont mis au travail tout de suite, ils saturent, on fait autre chose. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Dès lors, ce que les professeurs décrivent comme les « *bons moments* » de leur journée de travail ne sont pas nécessairement ceux dans lesquels ils ont avancé dans un quelconque programme scolaire, mais plutôt des moments, plus ponctuels et moins prévisibles, où les jeunes se sont « *saisis* » d'une proposition de l'enseignant pour « *approfondir* » et « *voir d'autres choses* » :

« Ce serait une journée où j'ai apporté des propositions de travail ou de recherche et où les jeunes se sont vraiment saisis de ce que j'ai apporté, quoi. Ce serait ça, une bonne journée. Sentir qu'il y a du répondant et que ça se développe. On répond, ça fait naître des envies, peut-être l'envie d'approfondir, de voir d'autres choses… Et une bonne journée, c'est aussi une journée où je les vois sourire, où il y a des moments d'entraide, de partage. Là, tout à l'heure, j'ai essayé une activité que je n'avais jamais faite. C'était pour travailler l'oral et l'argumentation. L'image, c'est qu'on est sur un bateau. Chacun a un personnage attribué : ça va être une femme enceinte, un enfant de huit ans, une navigatrice, une riche héritière, une avocate. On choisit son personnage et en fait, sur le radeau, il reste… Il y a assez de place pour la moitié du groupe. Donc chacun doit défendre "Pourquoi moi, je suis prioritaire pour avoir une place sur le radeau." Donc déjà, ils ont bien fonctionné dans le sens "J'essaie de trouver des arguments", on a essayé de bien décortiquer. Il y en a qui essayaient d'un peu d'inspirer de la pitié, d'autres qui disaient "Moi, je vais être utile à bord" et ensuite, on a décidé de qui resterait sur le radeau. Et finalement, alors que par exemple je pouvais m'attendre à ce que la riche héritière ait sa place parce qu'elle pouvait promettre récompense à ceux qui la choisiraient etc., ils ont choisi la femme enceinte et l'enfant de huit ans. Parce qu'ils ont choisi de protéger les plus fragiles. Et ça, c'est des trucs que je trouve beaux, qui ne sont pas du tout dans leurs discours d'habitude, et par cette situation, ils ont pu exprimer ce genre de choses et un peu aussi se mettre à la place de quelqu'un d'autre. C'était un moment de groupe très intéressant. » (Sophie, enseignante, EPM « Chartreuse »)

Cherchant à créer les conditions d'une prise de distance, même virtuelle et ponctuelle, avec le quotidien carcéral, les professeurs visent également à aborder les jeunes détenus dans un au-delà de la détention. L'un des objectifs du dispositif éducatif, en particulier, est de faire découvrir aux jeunes détenus de nouveaux métiers, afin de leur permettre, éventuellement, de (se) construire un projet professionnel. À l'EPM « Chartreuse » intervient ainsi une professeure titulaire d'un CAPES en « coordination pédagogique et ingénierie de formation » – « *ce n'est pas disciplinaire, c'est normalement des personnes qui peuvent mettre en place des formations en fonction de cas particuliers, donc c'est des gens qui travaillent dans les GRETA, dans la formation continue et aussi dans les missions générales d'insertion de l'Éducation nationale* » :

« Mais l'on m'a fait venir aussi pour ma spécificité, c'est de pouvoir travailler avec les jeunes sur leur projet professionnel, faire le point avec eux. Alors, aujourd'hui dans le cadre de l'Education nationale, les derniers circulaires et textes, demandent que l'on puisse permettre aux jeunes à partir de la cinquième jusqu'à la terminale, de les aider à élaborer un parcours de découverte des métiers et des formations. Et alors moi je m'inscris totalement là-dedans. C'est à dire que quand les jeunes arrivent, je leur propose de faire un point sur leur projet, savoir s'ils en ont un, où ils en sont. Et s'ils en ont un, est-ce qu'il est réaliste par rapport à ce qu'ils sont aujourd'hui. Déjà, rien que juste pour qu'ils voient où ils en sont. Donc on fait un travail de connaissance de soi. Ceux qui ne savent pas ce qu'ils veulent faire ou ceux pour lesquels je pense qu'ils savent mais y a pas vraiment d'accroche ou il faudrait encore le travailler, je leur propose de leur présenter des métiers et tout ça. Voilà. » (Josiane, professeur EN, EPM « Chartreuse »)

2.2.2 Individualiser les prises en charge et valider les formations pour voir au-delà de la détention

L'un des objectifs de l'Éducation nationale est de poser un regard individualisé sur les jeunes détenus. Le premier problème qui se pose alors aux enseignants est de réussir à adapter

ce regard à la diversité des situations pénales des jeunes détenus. Se manifeste à nouveau la difficulté éprouvée par les différents partenaires, lorsqu'ils visent la construction de trajectoires individualisées (ici, les enseignants connaissent des difficultés semblables à celles rencontrées par les éducateurs), à s'adapter à la diversité des temps d'incarcération des détenus :

> « Il faut mettre en place une scolarité pour des jeunes qui sont là quinze jours, trois semaines. Evidemment l'objectif n'est pas le même pour ces jeunes-là et pour ceux qui sont là pendant un an ou deux. Donc c'est toute cette diversité là qu'on a essayé de prendre en compte et qu'on prend en compte dans la constitution des groupes et dans l'objectif de travail avec eux. Alors je peux vous citer quelques exemples : on va jusqu'à la préparation d'un examen. Par exemple y en a un qui va rester ici jusqu'en juin il est inscrit à un examen en CAP de cuisine. Et celui qui reste ici un mois, ça peut être l'objectif de lui éviter une rupture scolaire. On a un jeune qui avait fait une seconde pro, on a continué à travailler en partie sur son programme de seconde pro et quand il va sortir dans quinze jours, il peut… y aura une continuité. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Le second problème, notamment pour ce qui concerne les détenus qui arrivent à l'EPM avec un « projet professionnel », est de pouvoir évaluer le véritable « niveau » du détenu, afin de pouvoir « valider la formation ». Cet aspect du problème fait surgir différentes questions. Les enseignants doivent tout d'abord distinguer les projets « *réels* » de ceux qui sont montés dans le seul objectif d'obtenir des remises de peines. Les professeurs se doivent donc de « *vérifier* » non seulement la faisabilité mais également l'authenticité du projet. Ensuite, les membres de l'Éducation nationale doivent pouvoir faire correspondre le projet désiré par l'élève à ses véritables appétences et compétences. En d'autres termes, l'une des difficultés rencontrées par les membres de l'Éducation nationale est de procéder à un travail d'orientation des élèves. Pour cela, l'équipe enseignante de l'EPM « Chartreuse » dispose, après quinze premiers jours consacrés à l'accueil des élèves, d'une « classe d'orientation » qui « *regroupe les jeunes qui n'ont pas de projet professionnel ou pour certains qu'il faut valider* » :

> « Là, on leur fait découvrir un maximum de métiers. Alors on leur fait découvrir théoriquement pas pratiquement. Et là, je suis en… je travaille sur un projet d'ateliers qui va renforcer nos… ce qu'on peut faire pour justement leur faire découvrir pratiquement des métiers […] Par exemple, bon, on a trois gamins qui veulent être peintres, actuellement j'ai pas de lieu pour peindre. Et on aura un atelier on leur fera découvrir. Et puis après on renforce dans le projet ou pas. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Cette volonté d'individualiser les parcours scolaires, pour tenter, autant que faire se peut, de pouvoir travailler la situation des élèves « par-delà la détention », est l'une des priorités des équipes dédiées à l'enseignement en EPM. Ainsi le proviseur de l'EPM « Chartreuse » regrette-t-il que les jeunes ne puissent pas, officiellement, valider les formations qu'ils passent dans l'établissement. Dans le même ordre d'idée, une enseignante explique :

> « Une chose que j'ai été assez contente de faire, maintenant, c'est plus forcément moi toute seule mais l'année dernière quand je suis arrivée, on m'a dit, par rapport aux examens, donc y avait quelques jeunes qui avaient pu passer, y avait une jeune qui avait pu passer le brevet des collèges et un ou deux qui avaient pu passer le CFG. Et quand je suis arrivée on me dit "Ben oui mais le CFG c'est le mois de juin et c'est pas possible autrement." Je dis "Mais attendez, y a deux sessions, donc j'ai pris le poste et c'est moi qui me suis occupée." Ce qui fait que j'ai fait des inscriptions pour le CFG, j'en n'ai pas fait pour le brevet des collèges, parce que l'année dernière, au moment où on faisait les inscriptions, y avait pas de jeune. Ça c'est aussi

lourd aussi, c'est que nous on a des entrées et des sorties permanentes, et que les inscriptions, c'est à des dates précises. Si un jeune arrive quinze jours après les dates et ben c'est foutu. Alors le CFG encore, on arrive parce que ça fait quand même de nombreuses années qu'y a les gens qui sont en prison qui le passent, on arrive à avoir une souplesse, mais le brevet des collèges ou le CAP, c'est pas possible. Et l'année dernière, on avait réussi à pouvoir inscrire deux, trois jeunes en CAP, bon y en avait plus qu'un qui était là au mois de mai. Mais il l'a passé et il avait 14 de moyenne, donc, ça, ça fait partie des réussites. Cette année, donc on a remis ça en place et voilà, on met des choses, c'était la première fois qu'un jeune en plus, il a passé l'examen tout à l'interne avec en plus c'était en cuisine, grâce à l'atelier qu'il y a. Parce que dans tous les EPM, je crois qu'on est le seul à avoir un atelier cuisine. Et qui a permis quand même ce CAP cuisine. Et ça, c'est une fierté. » (Josiane, enseignant, EPM « Chartreuse »)

L'un des problèmes centraux sur lequel butent les membres de l'Éducation nationale est celui des élèves qui, en amont même de l'orientation en tant que telle, ne remplissent pas les critères qui leur permettraient de pouvoir prétendre être orienté ; soit parce qu'ils sont trop en retard scolairement, soit parce qu'ils présentent des troubles du comportement qui rendent inaccessible, pour eux, le « *métier d'élève* » (Perrenoud, 2000). Face à une telle difficulté, le proviseur de l'EPM « Chartreuse » apporte trois réponses distinctes. La première consiste à transformer la situation de l'élève par un dispositif d'apprentissage, non seulement des savoirs de base, mais également, voire surtout, du « *métier d'élève* » :

« On a des jeunes qui sont en rupture scolaire depuis longtemps, certains depuis la 6ème. Ils ont 17 ans, ça fait cinq ans qu'ils sont pas allé s à l'école.
— *Qui peuvent avoir des graves… ne pas savoir lire et écrire.*
— Ça, ça me gène pas. Ils savent pas lire ? On les apprend à lire, c'est notre rôle. On est là pour ça, on travaille en fonction des niveaux de jeunes. Si y a une remise à niveau à faire avant d'attaquer un diplôme par exemple on le fera. Par contre, un enfant doit savoir faire le métier d'élève pour réussir. Et ce métier d'élève qui quelque fois, pour beaucoup de jeunes, on va pas dire qu'il est… qu'il est acquis, qu'il est… pour être élève il faut savoir se tenir en classe, faut savoir écrire, faut savoir se concentrer, faut savoir ce qu'on dit toujours entre guillemets, être sage. Certains peuvent pas… certains ne savent pas le faire et certains ne peuvent pas le faire. De part leur problématique, par exemple des jeunes qui ont des troubles du comportement avéré, qui ont une orientation MDPH, etc. C'est jeunes-là, il faut qu'on voit une autre scolarité, ça c'est un chantier en cours. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

La fin de cette citation nous renvoie directement à la seconde réponse apportée par le proviseur au problème de ces détenus qui ne satisfont pas toutes les conditions pour intégrer (ou plutôt être intégré à) un dispositif d'orientation : la réinterprétation de la problématique de l'élève comme ne relevant pas uniquement des compétences de l'Éducation nationale.

Enfin, la troisième réponse apportée par le proviseur à ce problème des élèves qui ne rentrent pas dans les clous du dispositif de formation et d'orientation consiste à réfléchir à une transformation des pratiques de l'Éducation nationale, dont les agents doivent pouvoir trouver les ressources et les moyens de s'adapter aux jeunes, pour renforcer les possibilités d'individualiser les réponses :

« Peut-être que tout le monde n'a pas le même discours mais nous, on doit s'adapter aux jeunes. Alors quand je dis nous, c'est peut-être pas forcément l'enseignant dans sa classe. C'est peut-être la structure aussi, l'Éducation nationale qui est ici. C'est-à-dire, il faut que…

est-ce qu'il ne faut pas qu'on évolue ? Et c'est ce que je suis en train de faire et je voudrais rajouter un enseignement professionnel supplémentaire.
— *D'accord.*
— Est-ce qu'on doit pas… par moment, moi, je dois pas me poser la question sur la réponse que l'on donne aux besoin des jeunes en termes d'Éducation nationale et… n'est pas adaptée, est insuffisante, n'est pas cohérente pas par rapport à un projet, est-ce que nous on doit pas aussi évoluer.
— *En fait il faut aussi qu'ils soient… que l'équipe soit assez polyvalente finalement. Parce que là, vous avez un groupe qui disparaît…*
— Non, non. Etre polyvalent. C'est différent. Etre polyvalent c'est : faire des maths, du français, de l'histoire, de l'anglais, de l'allemand, de l'italien etc.
— *Alors que là c'est la même chose…*
— Etre adapté, c'est faire du français d'une autre manière. Et toujours du français mais d'une autre manière. Pour moi, c'est deux choses vraiment différentes. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Cette dernière remarque montre bien que le projet de l'Éducation nationale est encore en chantier, tant du point de vue de son véritable mandat (doit-elle participer à l'orientation des détenus ?) que de celui de ses pratiques quotidiennes. Le proviseur manifeste ainsi une volonté de réflexivité, la discussion avec un observateur extérieur en offrant l'occasion :

« Ce qui serait intéressant voilà, c'est d'avoir un peu votre sentiment sur ce qui se passe là-bas. Nous, on est dedans, on a des idées, on pense que ce qu'on fait c'est bien. Et puis quelques fois du regard extérieur… moi, j'aime quand les… quand on nous fait des remarques en disant : "Pourquoi vous faites pas ça" et puis je dis : "Ben oui, c'est vrai peut-être que". Et puis voilà, je prends une partie de l'idée, j'en amène une autre et puis on avance. Tout seul, ici, on peut pas avancer. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

2.3 ... aux exigences sécuritaires

Bien qu'évoluant dans une position de relative extériorité vis-à-vis du reste de la détention, les membres de l'Éducation nationale sont enjoins de répondre à quelques-uns des impératifs de l'AP, au premier rang desquels trône la question de la sécurité. Se pose alors, en premier lieu, la question des normes du « *bon comportement* ». Celles-ci sont-elles les mêmes aux yeux de l'AP et de l'Éducation nationale ? Les enseignants doivent-ils accepter les normes pénitentiaires de comportement, au risque de menacer leur position d'extériorité et, par-là, la relative indépendance de l'espace propre du « pôle scolaire » ? Ou, au contraire, doivent-ils tolérer des comportements jugés problématiques par d'autres, au risque de se faire dénigrer par les surveillants qui leur renverront leur manque d'autorité ? Le proviseur de l'EPM « Chartreuse » propose à cet égard une relativisation des normes du « *bon* » ou du « *mauvais* » comportement, enjoignant les professeurs à analyser ce qui, dans le comportement jugé « *problématique* » d'un élève, peut être imputé au fonctionnement du pôle scolaire. Tout en s'assurant de mettre « *d'abord tout en œuvre* » avant de faire appel aux autres administrations (et, tout particulièrement, à l'AP), il rappelle la singularité (et l'autonomie) du fonctionnement du pôle scolaire au sein de l'EPM :

« A quel moment on parle du trouble du comportement ? A quel moment on parle d'enfant actif, hyper actif ? Pareil, c'est la même problématique. A Henri IV, si vous vous levez trois

fois voue êtes hyperactif. A St-Denis, si vous vous levez trois fois vous êtes un enfant sage, calme et autonome […]. Donc nous il faut d'abord qu'on mette des choses en place pour voir si vraiment c'est sa conduite qui n'est pas… qui ne correspond pas à un bon élève, pour voir si vraiment elle est peut-être dû à nous. Peut-être que nous ici on le met dans un mauvais groupe. Peut-être que ce qu'on lui fait faire il comprend pas donc y en a marre, il a été en échec pendant dix ans et voilà qu'on le met en prison et en plus on le remet en échec à l'école. Donc d'abord moi j'emploie toujours le terme : "je balaye devant ma porte". Je regarde nous, tout ce qu'on peut faire. Et quand même à un moment donné on se rencontre que c'est récurrent et ça va pas, ben là, je vais voir les partenaires qui ont peut-être une réponse, peut-être qu'ils n'en ont pas. Mais peut-être qu'ils en ont une, moi j'en ai plus. Mais je mets d'abord tout en œuvre. Là, on a un cas d'un jeune qui est passé en CPU, qui vient d'arriver, qui pose souci, il a déjà agressé un surveillant. On dit : "faut pas le mettre…", personne ne veut le mettre au scolaire. On dit : "Ton avis ?". Ben je dis : "nous, il est venu deux fois, ça s'est pas trop mal passé. Pourquoi on essayerait pas ?". Donc là, on l'a remis et puis on verra. » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

2.3.1 Le pôle scolaire comme lieu de possibilité d'émergence d'un mouvement collectif

Cette question de la régulation des troubles, qui touche à la problématique de l'autonomie relative des diverses institutions qui interviennent conjointement à l'EPM, est d'autant plus cruciale pour l'Éducation nationale que le « pôle scolaire », d'une manière générale, est un espace de la détention réputé comme étant potentiellement « *chaud* » par l'ensemble des intervenants en EPM :

« C'est là qu'on rassemble le plus grand nombre de jeunes, c'est là que les phénomènes de bandes peuvent être les plus importants. C'est là qu'on leur demande le plus de choses qui ne leur plaisent pas. Parce que ce sont des gamins qui sont en rupture avec leur intellect, en rupture avec le scolaire. On a souvent des gamins qui sont sortis du scolaire, depuis deux-trois-quatre ans et là on les remet au niveau scolaire et ça c'est pas fait pour les aider. » (Barnabé, surveillant brigadier, pôle socio-éducatif, EPM « Chartreuse »)

Nous avons souligné dans le chapitre Surveiller/Observer que le pôle socio avait été, à l'EPM « Chartreuse », le lieu d'où avait commencé une mini-émeute. Ce point nous est également clairement apparu lors de nos observations à l'EPM « Agora ». De fait, l'école est un temps stratégique pour les détenus. Ainsi, les détenus reconnaissent tous avoir des périodes où ils ne veulent plus se rendre à l'école. « *Y a des fois je pète les plombs tout seul, j'ai plus envie de rien faire* », nous expliquait, aux barreaux, tandis que nous traversions la cours principale de l'EPM « Agora », un jeune qui avait refusé de se rendre à l'école. De même, certains refusent de se rendre à l'école quand ils savent, étant donné le système informel de sanction attaché à la présence du jeune au pôle scolaire (celui qui refuse de se rendre au pôle scolaire, ou qui s'en fait exclure, est privé d'activités l'après-midi), qu'ils n'auront pas d'activités l'après-midi :

« *C'est un moment de détente les cours ? T'es heureux quand tu vas en cours, ou ça te saoule en général ?*
— Là toute la semaine, j'ai pas été en cours. Parce que j'avais envie de dormir.
— *Mais du coup, quand tu refuses d'aller en cours…*
— … ils te retirent ton activité l'après-midi.
— *Et c'est souvent que tu vas pas en cours ?*

— Non non. C'est parce que je suis à la 4 [unité stricte] que j'ai pas envie d'y aller. Y'a pas d'activité l'après-midi, donc ça me punit pas, j'ai envie de dormir. » (Abdel, détenu, EPM « Agora »)

Par ailleurs, l'école est un moyen, pour les jeunes, de se retrouver avec d'autres jeunes que ceux de leur unité, ce qui constitue, tout d'abord, un moment de détente pour eux : « *l'école c'est aussi un moyen de sortir de cellule, de voir du monde, tranquille* », raconte un détenu, tandis qu'un autre met en avant la « *souplesse* » des professeurs quand ils ont plus envie de discuter que de travailler :

« *Quand tu vas au pôle scolaire tu dis : "c'est aussi plus pour passer le temps", ça peut t'arriver d'y aller et de ne pas avoir trop envie de bosser, ou en général t'y vas et… ?*
— Ben, ouais. J'y vais et des fois je n'ai pas envie de bosser. Je bosse pas.
— *Et ça se passe… Les profs, ils ne sont pas trop… ?*
— Non. Ils savent que l'on est en détention. C'est pas comme à l'école dehors.
— *Et du coup, ils sont plus souples ?*
— Ouais, largement. Ils nous font pas trop de remarques. » (Junior, détenu, EPM « Agora »)

De ce fait, le pôle scolaire, et plus largement le « pôle socio » (car les jeunes se retrouvent en pause, de 10h20 à 10h40, chaque matin, au rez-de-chaussée du pôle) est aussi un moment stratégique, pour les jeunes, afin de se retrouver nombreux ensemble, éventuellement organiser de petits trafics (de cigarettes, de téléphones, etc.), ou s'assembler pour débuter un mouvement de protestation ou un refus collectif de réintégrer les cours, par exemple : « *ils ont réduit le nombre de détenus en promenade, ils ont cassé les groupes en unités, ils savent que y'a que le socio où on peut foutre la merde* », raconte Junior, l'un des plus anciens détenus de l'EPM « Agora ». Cela fait du « *pôle socio* » un endroit particulièrement sensible au sein de l'EPM « Agora » : « *si y'a une émeute de toute façon c'est du socio qu'elle partira* », expliquait ainsi le chef de détention alors qu'il nous proposait une présentation générale de l'établissement. De même, le surveillant affecté en permanence au pôle socio, Mohamed, présente « *son* » pôle comme suit :

« Le pôle socio par rapport aux autres unités, les autres unités ont maximum, enfin ne peuvent avoir que dix mineurs. Et encore maintenant les groupes c'est 5 mineurs. Mais même avec dix mineurs, tu peux en avoir un à la rigueur qui peut pas voir l'autre mais ça, c'est facile à gérer. Au pôle socio, c'est toute la détention que t'as, une grande partie de la détention et généralement tous ces mineurs-là, ils se croisent ici. C'est pour ça que je disais, c'est une cocotte minute et le jour où ça va sauter, ça pétera. Mais moi, une fois, ça a sauté au mois de janvier, mais j'étais content que ça pète. Parce qu'il fallait de ça pète. Y'avait trop de tensions. » (Mohamed, surveillant, EPM « Agora »)

Ainsi, durant les temps scolaires, les questions sécuritaires demeurent essentielles. Un surveillant de l'EPM « Chartreuse » souligne notamment le moment crucial que constituent les moments de « pause » :

« On a tâtonné beaucoup, on a eu des problèmes, beaucoup de problèmes avec les profs tout ça. On avait beaucoup de mal avec les jeunes malgré que ça soit des classes de six détenus. On a eu pas mal de problèmes au niveau du socio donc il a fallu réorganiser. Même au niveau des pauses, y'avait toujours des petits soucis. C'était à chaque fois là qu'il y avait des interventions quoi. Donc tout ça, ça a été un petit remanié et puis pour l'instant ça se passe plutôt pas mal. Ils se retrouvaient quasiment tous en même temps. Y'a deux salles de pause et ça faisait beaucoup de monde dans les salles et ça se terminait souvent en bagarre ou bien en dégradation, y'avait des dégradations, des trous dans les murs, des tags partout. Les

jeunes, ils ont assassiné deux babyfoots plus les tables de ping-pong donc… En très peu de temps. » (Jérôme, surveillant, EPM « Chartreuse »)

Les pauses, moments importants dans la régulation des troubles, constituent également un objet de tension entre administrations. A l'EPM « Agora », surveillants et professeurs ont ainsi demandé aux éducateurs de la PJJ d'occuper ces temps de latence pour mettre en œuvre diverses activités éducatives et minimiser, de ce fait, toute effervescence contestatrice ou simplement perturbatrice de la part des détenus. Les éducateurs ont alors vivement réagi à cette proposition, qu'ils ont immédiatement interprété comme une « *instrumentalisation* » de leur rôle, se servant de cette controverse pour souligner, à nouveau, leur refus de se voir « *réduits* » à un rôle « *d'animateurs* » ou, pire, de *« surveillants de récréation* ». « *Nous ne sommes pas des surveillants de récréation, nous ne sommes pas des animateurs, nous sommes des éducateurs* », s'emportait une éducatrice de l'EPM « Agora ».

Cependant, à l'EPM « Agora », parce qu'ils travaillent de manière relativement autonome du reste de la détention, les membres de l'Éducation nationale (mais la remarque vaut également pour l'UCSA) soulignent que les problèmes qu'ils rencontrent restent propres au fonctionnement de leur pôle. En soulignant la spécificité des troubles rencontrés au pôle scolaire, les professeurs mettent en avant l'étanchéité de leur administration vis-à-vis des événements quotidiens qui agitent les unités de vie : « *C'est régulier, je trouve, quand on commence à s'intéresser à la manière dont les jeunes se comportent en unité, de remarquer que ça ne se passe pas forcément bien en détention mais que ça se passe très très bien en cours* », expliquait ainsi un professeur. Ainsi, à propos d'un jeune qui pose de nombreux soucis en unités de vie, comme en témoigne la multitude de ses passages en commission de discipline, un professeur soulignait qu'il n'était « *pas un élève désagréable. En tout cas moi, personnellement, j'aime bien discuter avec lui. Il est très intéressant, oui. Et très curieux aussi et très ouvert à beaucoup de discussions… On n'a pas forcément la même vision des jeunes avec l'AP* ».

En tout état de cause, dans le processus de construction d'une autorité professionnelle légitime, la question de la régulation des troubles est essentielle. De manière générale, l'environnement favorable – censé être construit grâce aux régimes différenciés – est résumé au groupe de pairs avec lequel le détenu entre en contact, c'est-à-dire au choix d'une intégration dans la collectivité ou d'un isolement relatif. Ainsi, certains professionnels déplorent le décalage qu'il peut exister entre une différenciation des régimes au sein des unités de vie et la logique éducative des EPM qui suppose l'organisation de larges plages horaires de vie en collectif :

« Quand on les met en pause [les jeunes détenus], c'est vrai que c'est un véritable problème. Parce que c'est là où ils se rencontrent, c'est là où ils sont tous ensemble, et c'est vrai qu'y a beaucoup de tension, ils sortent des coups, ils ont envie de se défouler et voilà quoi. C'est là qu'ils en profitent. Je pense que si on les mettait pas tous ensemble, je pense que ça pourrait améliorer le quotidien. Parce que c'est vrai que les salles, où y se réunissent tous, forcément y a toujours les leaders qui se rencontrent, donc ça peut être aussi source de problème. Et puis les nouveaux qui arrivent, ils essaient de grappiller des trucs à droite à gauche. Si y avait pas ce problème là, de pause, je pense que ça pourrait être mieux. Bon, c'est vrai que les jeunes, ils ont aussi besoin de se détendre mais euh je pense que… la pause je pense que c'est vraiment un problème. » (Sophie, surveillante, EPM « Chartreuse »)

A l'EPM « Chartreuse », une réorganisation du pôle socio et des temps scolaires, basée sur des principes sécuritaires, a engendré une fragmentation des groupes et une limitation des circulations spontanées de jeunes – les salles de classes étant fermées à clef.

> « On a voulu, je pense, faire peut-être moins du quantitatif, mais du mieux, quoi. Mieux faire les choses.
> — *Parce que le volume horaire des cours a diminué, c'est ça ?*
> — Euh non. En théorie non. Donc on a toujours 3 heures le matin, 3 heures l'après-midi, sauf qu'il y a deux cours de 55 minutes le matin, les jeunes restent dans les salles, donc c'est les profs qui bougent, ce qui permet… tous les incidents qu'il y avait entre-deux, c'est fini. Les jeunes ne se baladent plus. Ça arrive que les surveillants nous enferment dans la classe, donc c'est pareil, il n'y a pas de problème de sortie. Et puis la dernière heure qui reste dans les 3, on est en unité. Et là, on a la possibilité de voir un seul jeune sur des problématiques bien ciblées, des apprentissages bien précis qu'on veut faire avec lui. Donc en fait, c'est le même temps, mais pensé autrement et… je pense que ça marche vraiment mieux comme ça. (Sophie, enseignante, EPM « Chartreuse »)

2.3.2 La relative autonomie de l'Éducation nationale en matière de gestion des troubles au sein de l'EPM « Agora » : un système de sanctions informelles

Pour asseoir l'importance de l'Éducation nationale à l'EPM « Agora » a été décidé un système de sanctions informels selon lequel tout jeune qui refuserait de se rendre à l'école le matin, ou qui en serait exclu, se verrait privé de télévision pour la matinée, ainsi que d'activités sportives ou socioculturelles l'après-midi. C'est donc sur un système de contrainte que repose le fonctionnement du pôle scolaire, en contradiction avec la législation selon laquelle seuls les mineurs de moins de 16 ans sont soumis à une obligation de scolarité. Ainsi, le document de présentation de l'EPM « Agora » insiste sur l'idée que « *le choix n'est pas laissé au mineur de plus de 16 ans quant à la fréquentation des cours scolaires : l'école est intégrée dans leur programme, le nombre d'heures de cours varie seulement en fonction du besoin, du niveau scolaire initial* ». Fortement critiqué par la directrice de la PJJ lors de l'ouverture, ce système de sanction informel, sans être jamais mis en cause publiquement, suscite des interrogations de la part de certains professionnels, notamment des éducateurs qui se questionnent sur l'idée de contrainte inhérente au fonctionnement du pôle scolaire :

> « Sur l'ensemble de la PJJ y'a pas un positionnement clair hein… on a des avis divergents. Enfin moi personnellement je trouve ça complètement débile. Parce que c'est pas comme ça qu'on va… l'école c'est pas carotte (…) Je crois qu'il faut arrêter de faire fonctionner le monde avec une épée de Damoclès au dessus de la tête et en disant "comporte toi bien sinon tu vas prendre des coups de bâton". Je pense que… non on peut jouer autrement. Enfin… Moi je sais que quand il y a un jeune qui rechigne un petit peu, enfin pour X raisons, je monte le voir, j'essaye de voir avec lui et de comprendre pourquoi il a pas envie d'aller en cours… Enfin ça me paraît plus logique, parce que des fois il suffit de leur parler un petit peu et ils y vont. » (Samia, éducatrice, EPM « Agora »)

Cette règle est acceptée par l'équipe enseignante comme un « *pur choix pragmatique* », selon les termes de l'un des professeurs. Marie, présente depuis l'ouverture, détaille cette position pragmatique comme suit :

« Avec le temps, je me dis, "j'aimerais mieux qu'ils viennent autrement". Mais bon, en même temps je ne pense pas que…
— *Et est-ce que vous allez essayer de revenir sur l'idée…*
— Non, je ne pense pas qu'on revienne sur cette idée là. Je ne pense pas. Je ne pense pas parce que, pour le coup, autant on pourrait le faire comme ça de façon ponctuelle, et puis ça se fait. Ça se fait de façon ponctuelle. C'est-à-dire que un gamin qui le matin vient une demi-heure et puis nous dit, "aujourd'hui, je ne suis pas bien. Je n'ai pas envie de travailler, etc.", qui est capable de la dire de façon correcte, etc., on le laisse retourner en cellule en disant : "Ben, vous pouvez lui laisser les activités". Voilà, donc on le fait de façon… Mais le poser comme ça dans la règle, je pense que l'on prendrait des risques.
— *Parce que ?*
— Ben parce que on prend le risque qu'ils disent, "Et bien, on ne vient plus". Voilà. Donc, non, je ne pense pas que se soit une bonne… Je pense que la bonne tactique c'est de faire comme ça, c'est-à-dire de fonctionner au cas par cas. On sait bien qu'il y a des élèves, passer deux heures, deux heures et demi… si c'est le début, que ça ne fait pas longtemps qu'ils viennent, ben pour eux c'est déjà beaucoup. Donc, là on accepte. On préfère qu'ils viennent deux heures et demi bien, et puis qu'ils sachent dire qu'ils ont besoin de repartir ; plutôt que de péter un plomb au bout de la troisième heure, quoi. » (Marie, enseignante, EPM « Agora »)

Si donc les professeurs considèrent et appliquent cette règle avec une certaine distance critique, les controverses qui ont entouré sa mise en œuvre font dire à l'un d'entre eux, également présent depuis l'ouverture de l'EPM « Agora », qu'« *à [son] grand étonnement, il y a eu une sorte d'alliance entre l'Éducation nationale et l'Administration pénitentiaire* », alors qu'il pensait, avant de prendre son poste, que son administration développerait de meilleures relations avec la PJJ. L'une de ses collègues renchérit, en expliquant : « *On a été vraiment très très étonnés de se dire que finalement on n'était pas loin de l'Administration pénitentiaire. C'est-à-dire que l'école fonctionne beaucoup aussi avec des règles qui sont, je dirais à la limite, pas négociables. On n'est pas très éloigné dans nos façons de faire. Alors qu'on l'est de la PJJ* ».

Les moments de cours, quant à eux, semblent relativement bien balisés. Ainsi, les professeurs aiment relativiser les problèmes rencontrés au pôle scolaire par rapport aux incidents qu'éducateurs et surveillants affrontent en détention : « *La pire chose qui peut nous arriver c'est des élèves qui n'en foutent pas une* », expliquait ainsi une enseignante à la sortie d'une salle de cours. « *Au pire, en cours, ils n'écoutent rien et ne foutent strictement rien. Dans ce cas là c'est un grand moment de solitude [sourire] mais il vaut mieux prendre ça avec humour…* », racontait quant à lui un professeur que nous accompagnions pour nous rendre à la CPU d'une unité de vie.

[Avant un cours de français auquel nous allions assister, la professeure nous expliquait qu'elle s'occupait là du « *pire groupe* » à l'EPM « Agora ». Le cours était alors organisé autour de la bande dessinée, la professeure faisant lire aux élèves une planche du livre « Mauss », avant de la comparer à une page du l'ouvrage de Primo Levi, *Si c'est un homme*. Les nerfs de la professeure sont mis à rude épreuve, depuis le moment où les élèves lui expliquent que cela ne les intéresse pas (« *ça va nous servir à quoi la BD une fois dehors, sérieux ?* »), jusqu'au moment où les élèves, pendant que la professeure parle, s'insultent de tous les noms, entre eux (« *sale tassepé vas y moi je te baise* » ; « *ouais c'est ça lope-sa* »), se battent avec leurs règles, en essayant, pour la forme plus que par peur d'une éventuelle sanction, de se cacher du regard de la professeure. Cette dernière leur demande d'arrêter, s'approche d'eux, fait son cours même très proche d'eux, quasiment assise sur l'une des tables. Quand les débordements se font trop importants, elle les reprend, en particulier quand un jeune lui adressait la parole de manière impolie, à la fin d'un exercice]
— J1 : « Hey, G. [le nom de la professeure], j'ai fini là, vous pouvez venir ou quoi ? »

— Marie [l'air choquée] : « Quoi ??? J'ai bien entendu là ??? Nan mais ça va pas ??? »
— J1 : « Oui, madame G., pardon, excusez-moi [sourire] »
— Marie : « Je préfère oui, parce que ça je n'accepte pas hein… »
— J1 : « Hey mais vous aussi madame des fois vous dites nos noms, "P." [son nom] »
— Marie : « Jamais ! Jamais ! Vous pouvez faire attention… ça ne m'arrive jamais. C'est soit "Mr Brice P.", soit "Brice" [son prénom] »
[On perçoit ainsi que les élèves n'ont pas pour volonté de s'en prendre à la professeure. C'est de la chamaillerie incessante et quelque peu violente (verbalement du moins) entre eux. Quand un élève explique qu'il ne veut pas continuer à travailler, car « il n'y arrive pas », la professeure essaye de le convaincre, sans pour autant le forcer. A la fin du cours, le surveillant passe la tête par la porte. La professeure annonce la fin des cours, les élèves la saluant avant de sortir] (Marie, professeure, EPM « Agora »)

Face à des problèmes qui leur sont propres, les professeurs, tout comme les membres de l'UCSA, possèdent leur propre système de régulation des troubles et leur propre règlement intérieur, aspect essentiel dans la construction de leur extériorité à l'intérieur : « *On a notre règlement, et on le fait signer aux élèves, comme dans tous les établissements de l'Éducation nationale* ». En particulier, les professeurs peuvent prendre la décision de renvoyer un élève (même si, selon leurs dires, ils essayent d'en limiter l'usage, pour ne pas reproduire en détention l'exclusion dont les jeunes sont victimes à l'extérieur), le renvoi étant ensuite noté dans le CEL. EN voici un exemple :

Le 01/04/2010 – EPM de « Agora »
Objet : Comportement au pôle scolaire – (09h55)
Validation le 06/04/2010 à 11:23 par N.O. (Directeur EN)
Rédacteur : F.M.
Détail : Pendant le cours de français, M. A. s'est montré particulièrement provocateur, se mettant plusieurs fois à la fenêtre pour interpeller des détenus en mouvement, refusant de se mettre au travail, cherchant tous moyens de s'amuser. Malgré les avertissements, il ne s'est pas montré spécialement inquiet d'une éventuelle exclusion de cours. Son comportement ne changeant pas, en dehors des promesses toujours renouvelées et jamais tenues de travailler, l'exclusion de cours a été décidée.

En cas d'incidents qu'ils jugent suffisamment graves (des insultes au professeur, notamment), les membres de l'Éducation nationale peuvent également exiger du jeune qu'il rédige une lettre d'excuse. Dans ce cas, un « rapport d'incident » interne à l'Éducation nationale est également rédigé, en vue d'un « *recadrage* » par le proviseur. Ce règlement interne, cependant, ne s'applique qu'en deçà d'un certain degré de gravité des troubles, qui nécessite alors l'intervention du « *maître des lieux* ». La claire identification de cette gradation de la gravité d'un trouble est d'ailleurs partie prenante de la construction de l'autonomie du « pôle scolaire » au sein de l'espace de détention et de la légitimité de l'autorité de ses membres :

« Des fois, y a même pas besoin que le prof… des fois, on lui parle même pas. On est juste en train de se regarder, en train de voir le bordel, et puis bon, on fait dégager avant qu'y ait vraiment… qu'y ait un incident… donc on dégage.
— *Et le plus souvent, c'est le prof qui t'interpelle ou c'est toi qui y va directement ?*
— C'est les deux. Parce que des fois, je viens, y a du bordel, mais en fin de compte, non c'est rien. C'est juste parce qu'un mineur frappe à la vitre pour appeler un autre mineur dehors, tu vois, c'est rien donc (…) et quand je vois que c'est vraiment le bordel, j'appelle avant des agents, je rentre dans la salle pour discuter, le temps que les autres arrivent.
— *D'accord, parce que t'avais vu que c'était le bordel. T'as tout de suite compris que t'allais les faire sortir.*

Tout de suite. Mais c'est le feeling. Après t'as l'habitude. C'est pour ça, donc j'avais appelé, j'avais attendu mes collègues, je suis rentré et c'est bon, y en a pas pour longtemps. » (Mohamed, surveillant, EPM « Agora », affecté au pôle « socio »)

« Moi, je trouve qu'on est dans leur maison et que, par conséquent, je pars toujours du principe que c'est eux qui décident.
— *Même si on est au lycée ici comme vous disiez tout à l'heure ?*
— Oui, mais on est quand même dans leurs murs. On est quand même dans leurs murs. Donc quand… Je me souviens une fois j'étais allé visiter… pendant qu'on n'avait pas d'élèves, on a eu l'occasion de faire plein de choses donc on est allé visiter plein de prisons, etc. Et je me souviens, une fois, les élèves remontaient et il y a un surveillant qui dit à un prof : "Ces deux-là, je ne vais pas vous les mettre, là, parce qu'ils reviennent de la cour, ça s'est mal passé dans la cour. J'ai pas envie, je vais les renvoyer en cellule". Et le prof a dit : "non, non, non, mais il n'y a pas de problème. Je les prends. Non, non, non, laissez-les moi". Et donc il est remonté, et cinq minutes après on a entendu Wraaa, c'était parti en vrille, quoi, mais vraiment grave. » (Marie, enseignante, EPM « Agora »)

Cette identification de la limite entre ce qui relève du scolaire, de l'UCSA ou du domaine élargi de l'AP dépend donc non seulement du rapport de force établi, dans la stabilisation d'une certaine lecture du « projet EPM », mais également de la qualité des relations quotidiennes entre les membres de l'Éducation nationale et de l'AP. Ainsi, l'Éducation nationale dispose de son propre surveillant, dont la fixité du poste permet une intégration de ce dernier à ce qui devient alors « *son* » équipe :

« Il y a des surveillants à qui on fait plus ou moins confiance. Et c'est pour ça qu'on a demandé à ce qu'il y ait un surveillant qui soit référent du pôle socio. Ce qu'on a obtenu d'ailleurs et ça c'est important (…) Donc A. il connaît très très bien le socio et bon, on lui fait totalement confiance (…) Quand je dis qu'il connaît bien, le surveillant qui est là, il sait très bien que quand un cours est fini il n'est pas question de le laisser se prolonger parce que ça va pouvoir partir en cacahouète si… ils savent que ça se termine à telle heure, il y a les autres qui commencent à sortir et si il les laisse traîner au bout d'un moment ça va chauffer, quoi. Donc, ça on sait très bien qu'il ne le fera pas. Il fait très très attention, donc… Voilà, il est attentif aussi à l'ambiance, il passe, il regarde, il jette un coup d'œil, il a l'habitude, quoi. » (Marie, enseignante, EPM « Agora »)

Si Mohamed, le surveillant affecté au socio, reconnaît formellement la priorité de sa mission sécuritaire, il se considère néanmoins comme un membre à part entière de l'équipe de l'Éducation nationale : « *Moi, je me considère plus de l'Education nationale même si je suis en bleu.* »

2.3.3 L'autorité en question au sein de l'EPM « Chartreuse »

J'assiste au cours de Youcef, engeignant contractuel en mathématiques. Ibrahim me prévient, et commente le planning des cours, où est indiqué le nom des jeunes qui vont participer à son cours : « avec ce groupe là, ça m'étonnerait que j'arrive à les faire travailler. Il y a B., qui ne veut pas travailler du tout. Celui-là, il a vraiment des problèmes psy. Celui-là est très difficile. Et le quatrième, je ne le connais pas ».
Ibrahim a décidé de faire des exercices de géométrie : calculer des angles à l'aide d'un rapporteur, déterminer si certains angles sont adjacents ou non. D'emblée, les quatre jeunes affichent, chacun à leur manière, leur volonté de ne pas se prêter à l'exercice. Sophiane veut rédiger l'en-tête de son courrier au juge. Il vérifie avec un autre l'adresse de l'EPM, et s'il doit bien commencer son courrier par « Madame la juge ». Il vérifie si une sortie de prison

consécutive à un mandat de dépôt est bien une « alternative à la libération », et non une « libération conditionnelle ». Ibrahim tente de les convaincre que les deux jeunes peuvent faire leur courrier plus tard, mais il part littéralement dans le vide. De l'autre côté, un troisième jeune déchire sa feuille d'exercice après l'avoir gribouillée, et commence jouer à la bagarre avec le quatrième jeune, en se tordant le cou, en simulant des coups de poings et des coups de pieds, en se donnant des coups de règles. Ils commencent à démonter une chaise. Sophiane et Redouane se décident à faire quelques exercices, après avoir réglé le problème du courrier. Ils se déconcentrent très vite néanmoins. ("*J'aime pas faire les trucs que j'aime pas*") (Sophiane, 17 ans, cours de géométrie)

La situation se dégrade de minute en minute. Une première table est retournée, et Ibrahim doit faire une première fois appel à une surveillant. Une surveillante arrive, tout sourire, elle ne sort pas les jeunes du cours, ce que semblait commençer à espérer Ibrahim. 5 minutes plus tard, un éducateur intervient, dans le cadre d'une « médiation » :
Educateur : Je te préviens, si tu continues à foutre le bordel, tu vas manger en cellule, alors t'arrêtes tes conneries maintenant
Jeune : Et alors, ça change quoi de manger en cellule ?
Educateur : ouais, ben tu vas aller au mitard.
Jeune : et alors ?
(« médiation », cours de géométrie).

La situation devient de plus en plus tendue, deux chaises volent à travers la pièce, les rapporteurs qui devaient servir au calcul des angles finissent dans la poubelle, les jeunes ne cessent de sortir de la classe, puis de revenir. Le rôle des surveillants consiste à contrôler le couloir. Lorsqu'un jeune sort, la surveillante lui ordonne de rentrer, ce qu'il fait plus ou moins rapidement. Je commence à me demander comment Ibrahim va faire pour tenir une heure et demi ; je ne suis moi-même pas très à l'aise ; les jeunes se bagarrent et deviennent de plus en plus agité, je crains de recevoir un coup, ou une chaise, même si aucune manifestation d'agressivité n'est émise à mon égard. « Monsieur, pourquoi vous n'écrivez pas ce qu'on fait pour votre livre ? ». « Si si, dit un autre, il a déjà écrit une page ». Les surveillants doivent intervenir à nouveau. « Bon, c'est qui qui fout le bordel ? ». Ibrahim désigne trois des jeunes sur quatre, sauvant Redouane qui est celui qui a « le plus » travaillé jusqu'ici. Mais Sophiane se rebelle et hurle : « la vie de ma mère, je l'ai pas fait cet exercice ?! J'ai fait la première fiche. J'ai travaillé pu pas ? Vas-y c'est n'importe quoi ». Ibrahim décide finalement de garder également Sophiane. Les deux autres sont renvoyés en cellule.
Il reste ¾ d'heure à tuer. Redouane et Sophiane, restés présents, se lèvent de leur chaise et décident d'écrire des choses au tableau : « La ZUP de Lens KE des balances » ; « La ZUP de Tourcoing que des putains ». Sophiane efface le mot « putain ». Ils dessinent une croix gammée, avant de l'effacer. « Amiens tête de chien ». Sophiane les laisse faire, se poste devant la porte afin qu'ils ne sortent pas trop souvent de la salle de cours. Il me jette de temps en temps un regard entendu, je décode : « je vous avez prévenu, on ne peut rien faire avec ce groupe-là ». Redouane sort une dernière fois. Allez, rentre, il ne reste que 5 minutes ».

Les choses se déroulent différemment à l'EPM « Chartreuse ». En premier lieu, la régulation des rapports sociaux au sein du pôle scolaire paraît davantage conflictuelle qu'au sein de l'autre EPM étudié, ce qui apparaît dans les modalités de gestion des problèmes, lorsqu'un cours « tourne mal » :

« Y a une prof qui s'est fait insulter par un jeune, enfin elle s'est pas fait insulter, elle a failli se faire frapper, je suis arrivé à temps. C'était un groupe, et leur jeu, c'était de dire "Ah ben untel, dans le groupe c'est ton fils." Et puis au bout d'un moment, y en a un qui dit "Alors quelle impression ça te fait d'avoir ton fils en prison… ?", à la prof il dit ça. La prof dans ce rôle là, dis "Ben je sais pas, demande à ta mère." Le jeune l'a tout de suite mal pris "Qu'est-ce t'as dit sur ma mère ?". Ah oui, elle lui avait juste répondu ce qu'il fallait, ça l'a cassé

devant les autres, les autres ont rigolé tout ça. Et je suis arrivé à temps, parce que je suis sûr qu'il allait la frapper quoi. Donc je l'ai sorti, après il s'en est pris à moi, mais ça je suis habitué. C'est pas un problème, ça. Mais après, y a eu aucune médiation, ce prof et ce jeune, la prof est prêt à le reprendre, elle essaie de lui tendre la main, mais parce que comme j'ai interrompu le cycle ici de leur conflit, lui n'a pas eu l'impression, qu'il pouvait se remettre… et depuis, on ne peut plus le remettre avec elle. Pourquoi ? Parce qu'y a pas eu de médiation, quand y a deux jeunes qui s'engueulent on fait une médiation. Là, j'en ai parlé au directeur du scolaire, de faire une médiation entre ce jeune et cette prof, ça n'a pas été fait. Le problème reste. » (Barnabé, surveillant brigadier, pôle socio-éducatif, EPM « Chartreuse »)

Le récit d'incident par ce surveillant illustre au moins deux aspects importants dans la gestion du pôle scolaire à l'EPM. D'un côté, la question du « *bon* » partenariat et de la « *bonne* » autorité. De l'autre, la question de la médiation (que nous verrons plus loin). Le partage des tâches constitue donc un point de discorde important entre les professionnels. Par exemple, un programme est établi quotidiennement afin de répartir l'ensemble des jeunes au sein des ateliers et cours du pôle socio. Concernant le scolaire, les groupes sont créés par les soins de l'équipe de l'Éducation nationale, suivant les niveaux des jeunes. Cependant, c'est un surveillant de l'AP qui s'occupe de rendre effectif ce programme en répartissant les jeunes dès leur arrivée au sein du pôle socio.

« Le problème ici, c'est que si un jeune te demande de changer son programme une journée, tu le fais, le lendemain t'en auras deux, après t'en auras trois. Je l'ai fait quelques fois pendant les vacances, parce que pour moi, c'était plus… les activités c'était plus sensible, et en principe on leur avait demandé leur avis avant. Et après, ce retour là des vacances, si tu veux, les jeunes arrivaient au scolaire, ils voulaient encore changer. Je dis "Non, on est dans le scolaire, y a un programme qui a été établi par l'Éducation nationale, en fonction de vos niveaux scolaires, donc les groupes sont faits en fonction de niveaux scolaires, ou en fonction pour l'après-midi de vos projets de sortie, moi je ne peux pas déroger à ça. Je ne suis pas enseignant, je ne suis pas euh garant de pédagogie pour dire toi tu peux aller là, toi tu peux aller là. C'est pas mon rôle." Donc moi j'ai dit "Je suis là pour vous, y a un programme qui est établi, par les gens du scolaire, je suis là pour vous mettre dans ce programme là, un point c'est tout." Alors c'était bagarre parce qu'y a avait un conflit avec un autre. J'étais rendu à régler justement les problèmes qu'étaient pas là, ça c'est pas mon rôle. Par exemple, un prof qu'était pas là, fallait redispatcher les jeunes et ceci. Et avoir les autres profs qui disent "Ah ouais mais tu m'en remets ?". Ben je dis "Ouais c'est comme ça, hein euh." Avec les profs d'éducation de collège, qui disent "Moi, tu ne peux m'en remettre, c'est dans mon statut…". C'est pour ça, c'est allé loin cette histoire de statut. "Moi j'ai ma classe, tu ne peux pas me remettre un jeune d'ailleurs. Statutairement." Je lui dis, "Mais moi j'en ai rien à faire. J'ai des jeunes que je sais pas quoi faire, moi je connais pas tes statuts. Je suis pas chargé de voir tes statuts. Moi ce jeune, il va dans ta classe, parce que t'en as qu'un ou deux." Parce que des fois, c'est prof avec deux élèves et je leur en rajoutais juste un autre, ça faisait trois élèves. » (Barnabé, surveillant brigadier, pôle socio-éducatif, EPM « Chartreuse »)

Si les conflits d'intérêt révélés dans l'extrait ci-dessus font partie du quotidien du fonctionnement du pôle scolaire à l'EPM « Chartreuse », les professionnels de l'Éducation nationale sont conscients du partenariat « *obligé* » qu'il entretiennent avec les autres administrations. Pour le responsable des enseignements, cette collaboration est de toute façon nécessaire pour maintenir un climat relativement calme (« *on essaie de les calmer, puis après ben on appelle le surveillant et puis voilà* », raconte un enseignant).

« Quand y a un souci dans la classe… on ne travaille pas tout seul. On peut pas travailler tout seul, il faut qu'on travaille ensemble. Pour moi, c'est incontournable. Si on me faisait

> travailler tout seul ici, je refuserais, c'est pas possible. Et j'ai besoin de travailler avec l'administration pénitentiaire et la PJJ. Tout… et même l'UCSA. Parce que quand ils font des visites médicales, qu'une psychologue voit une jeune, un jeune qui voit un psychologue, quelques fois quand il sort de là il est pas bien. Donc il faut qu'on soit prévenu et qu'on mette autre chose en place. On sait que tel jeune qui a vu la psychologue, il est pas bien derrière. Il aime bien la cuisine, l'après-midi on le met en cuisine. Il reste une place. Y a un jeune qui est pas bien, il vient d'avoir la CAP, ça c'est pas mal passé etc. Il aime bien la prof d'anglais donc je le mets avec la prof d'anglais. Je sais que ça va bien se passer. Et on… et je vais dire à la limite le côté pédagogique on s'en fout, le principal c'est qui… » (Jean-Jacques, responsable enseignement, EPM « Chartreuse »)

Lorsque les événements dérapent et qu'un incident se produit, les enseignants expliquent se sentir démunis. Leur faible marge de manœuvre, tant à cause de leur position de « professeur en prison » que de leur cloisonnement dans des salles de classes verrouillées de l'extérieur, implique un appel au surveillant : « *Ici, on peut pas les punir plus. Les punir, c'est les mettre au trou, y a que ça, c'est tout. Ou les mettre en unité et enlever la télé, y a que ça, la plus grosse punition, c'est ça quoi. Tandis qu'à l'école, c'est différent. On peut les punir différemment, on peut les coller, on peut… y a tout ça quoi. … Ici, faut faire autrement* ». Un système de médiation a également été implanté au pôle scolaire, conformément au *Guide méthodologique pour la mise en place des EPM* et dans une volonté d'améliorer et d'accroître le partenariat entre l'Éducation nationale et la PJJ. Concrètement, les éducateurs assurent un suivi des incidents qui sont relayés par les surveillants ou les enseignants. Cette « médiation » a lieu dans le bureau des éducateurs au sein du pôle scolaire. Les enseignants déplorent d'ailleurs régulièrement leur manque d'implication dans cette procédure (« *Y a un souci, le jeune est enlevé par l'administration pénitentiaire, la PJJ fait une médiation. On renvoie en classe, on renvoie pas. Voilà, la décision elle est prise* », explique rapidement le responsable des enseignements).

> « Un jeune qui pose un problème ici, ben on va l'envoyer aux éducateurs. Médiation. On le laisse se calmer dans le couloir éventuellement si il est pas du tout réactif pour le moment. Donc on le recadre au niveau disciplinaire. Et puis après, qu'il le veuille ou qu'il le veuille pas, moi ça m'est arrivé de les pousser, mais vraiment de les pousser physiquement dans le bureau, je dis "Maintenant tu vas…" Alors je rigole ces derniers jours parce que je relâche un peu, je leur dis "vas exprimer ta souffrance intérieure." Le seul problème que je trouve, c'est que les éducateurs ne viennent pas voir le prof pour savoir ce qui s'est passé, déjà. Parce que si tu veux parler d'un jeune, sinon t'as que sa version des faits, il peut te baratiner sur toute autre chose, c'est-à-dire il peut inventer complètement l'histoire et après on part sur n'importe quoi je veux dire, hein donc. Là déjà je trouve que ça manque, par rapport à leur prise en charge. Et après systématiquement, alors t'as des éducateurs qui vont prendre le jeune trois minutes, vraiment histoire de dire qu'ils ont fait une médiation, et ils le renvoient en cours sans savoir, sans demander à la prof ce qu'elle en pense, sans… Alors que des fois, t'as eu des trucs graves, tu peux avoir eu des menaces comme c'était hier, des menaces, un jeune qui disait "Je vais te balancer la chaise sur la figure" à une prof ou des choses comme ça. Tu remets pas un jeune après ça avec la prof. Je sais pas, j'ai l'impression qu'ils ont pas appris leur rôle de médiation, ce que c'est. C'est pas juste pour les faire…c'est pour savoir ce qui s'est réellement passé et qu'on travaille dessus. Enfin, moi il me semble que c'est ça qui serait important quoi. C'est très survolé cette médiation. » (Barnabé, surveillant brigadier, pôle socio-éducatif, EPM « Chartreuse »).

Plutôt que d'expliquer la procédure de médiation en elle-même, il nous semble plus instructif de l'aborder à travers un long extrait d'entretien, particulièrement évocateur :

« Un exemple, j'ai eu un souci avec un jeune lors d'un cours et j'ai demandé l'aide des surveillants et j'ai ouvert la porte en les appelant et le surveillant était assis sur une chaise, et il m'a regardé il a fait "pfffffffff [elle souffle]" et il s'est jamais déplacé. Ça, c'est pas une bonne…voilà. Donc résultat des courses, ils ont quand même fini par venir, le jeune est parti et ils me l'ont ramené, j'ai dit "Ben non, j'en veux pas". Et là ils se sont trouvés bêtes. Voilà, donc là on peut jouer et y avait pas de solution en face du coup. Ben évidemment, puisqu'on pouvait pas travailler ensemble. Résultat des courses, j'ai repris le jeune et puis j'ai géré toute seule. Et ça, c'est pas normal, parce que le jeune là, il voit bien le dysfonctionnement. Ça c'est un mauvais fonctionnement avec les surveillants. Un bon fonctionnement, c'est, j'ai un souci avec un jeune, je demande l'intervention ils le prennent en charge, ils viennent me voir "Ben, voilà, est-ce que tu acceptes de le reprendre ?" Voilà ce qui s'est passé, bon là, on a travaillé en collaboration, y a pas de souci. Je veux que si j'ai un souci, ils puissent venir, intervenir et qu'on puisse le faire ensemble. Et je trouve déjà que c'est pas suffisant. Parce que quand y a médiation, parce que y a eu un problème dans mon cours avec moi et que je suis hors de cette médiation, c'est pas une bonne médiation pour moi. Et jusqu'à présent c'est ça.

— *Oui, là c'est avec la PJJ donc les médiations ?*

— Voilà. Mais l'année dernière, par exemple, j'ai eu un problème avec deux jeunes. J'avais fait venir des professionnels et pendant l'intervention du professionnel, j'avais deux jeunes qui avaient été infectes et qui m'avaient renvoyé chier, mais vraiment c'était ça, c'est "Ouais, mais tais toi, t'as rien à dire". Vraiment, alors j'ai rien voulu dire sur le moment parce que y avait l'intervention de la personne et que je voulais pas tout arrêter, donc j'ai laissé. Mais le lendemain matin, je les avais en cours, je les ai refusés. Et j'ai dit "Je ne les accepterai pas en cours tant que je n'ai pas d'excuse et je veux que la médiation soit faite avec moi." Alors, ça les a surpris, le premier ils ont accepté, on a fait la médiation pendant cinq minutes. Mais pour le deuxième, et ben on a refusé ma présence. Tout simplement, parce que pendant que moi j'étais avec eux, mes jeunes il fallait que quelqu'un d'autre les garde. Juste un problème, c'était pas qu'ils voulaient pas de ma présence, mais c'était organisationnel, mais il n'empêche que moi, je ne peux pas concevoir une médiation, si un jeune a manqué de respect, si je ne suis pas là. Ce qui donne des aberrations cette année je me suis fait traiter "de sale pute non de enfin je sais plus…"

— *Du genre "sale pute"...*

— Du genre, par un jeune, donc il est parti, tout ça et plusieurs jours après, je le vois revenir dans mon cours, on me le remet. Il avait été pris en charge pendant le reste du cours et puis voilà, c'est tout. Donc il avait passé un conseil de discipline, je crois. Et puis rien quoi. Et puis un jour il me dit "Tiens" et une lettre où il me faisait ses excuses. Je dis "C'est très bien. Qui t'a demandé de faire cette lettre ?" Moi on m'avait rien demandé et je n'avais rien demandé. Il me dit "Ben c'est le directeur. Il m'a dit de faire une lettre donc…"

— *Le directeur...*

— De l'établissement.

— *Pénit' ?*

— Pénitencier. Je dis "Mais et toi t'en penses quoi ?" "Oh ben moi, j'en n'ai rien à foutre, on me demande faire une lettre, je fais une lettre." Pour moi, voilà, ça, ça ne sert à rien. Ben oui, parce que toutes les fois où un surveillant, après que je leur ai expliqué ce qui s'est passé et ils m'ont pris un jeune. A chaque fois qu'ils m'ont demandé si j'acceptais de le reprendre en cours, j'ai jamais dit non. Mais le nombre de fois où on me l'a remis sans me demander la …alors ça a le don de vraiment m'énerver. Parce que voilà, le jeune il se dit "Ben je peux continuer", quel poids on a nous, aucun. Aucun. De toute façon, on peut faire ce qu'on veut, c'est pas nous qui réagirons, c'est forcément à l'extérieur que ça se passe puisque c'est PJJ ou les surveillants. Mais nous, on n'a aucun poids et ça je pense que c'est un dysfonctionnement.

— *Du coup, c'est un équilibre quand même assez délicat. C'est-à-dire que tu as absolument besoin d'eux pour t'aider on va dire en cas de problème disciplinaire et en même temps, il faut pas qu'ils te délestent complètement de cette tâche là quoi.*

— Ah ben non. Mais ça serait comme dans un établissement scolaire. Quand on a une difficulté avec un jeune, qu'on l'exclut de notre cours, qu'est-ce qui se passe ? Il va aller voir le CPE, il va être pris en charge et puis après, on va expliquer ce qui s'est passé. Il va y avoir

une concertation avec tout le monde. On va faire venir ses parents, donc là je dirais ça serait la PJJ, mais on n'exclut pas le prof. Et après, va y avoir, excuses de faites au professeur. Je me souviens, moi une fois j'avais séparé deux élèves qui avaient commencé à se battre dans un lycée et j'avais pris une claque qui ne m'était pas destinée, mais je l'avais quand même prise. Qu'est-ce qui s'est passé ? Le jeune a été voir le proviseur, il m'a demandé de venir, le jeune m'a fait des excuses devant le proviseur et tout. Voilà, quoi, on a eu une discussion, on a remis les choses à plat, et puis voilà. Là, d'accord. Mais nous, là on n'a plus aucun…donc pour qu'ils nous respectent…
Du coup, ça sape votre autorité quoi.
— Ah ben je trouve oui, on n'en a pas. (Josiane, professeur EN, EPM « Chartreuse »)

Médiation 1 : J.

[Une dispute entre le premier surveillant et J., tendu et nerveux, commence dans le couloir]
— J. : « Vas-y, je vais pas en cuisine. Sérieux, j'y vais pas. Pourquoi ils me mettent en cuisine. J'y vais pas sérieux. Nique sa mère. Je voulais aller en sport, j'ai besoin de faire du sport, sinon, je suis énervé le soir. »
— Premier surveillant : « Tu te crois au Club Med ? La prison, c'est pas le Club Med. T'as pas le choix. On te dit où tu dois aller, point barre. »
— J. : « Je sais que c'est pas le Club Med. Mais je vais pas en cuisine. J'ai pas envie d'aller en cuisine. Il y a que la cuisine qui devrait pas être obligé ».
[J. rentre dans le local PJJ de médiation]
— Educateur : « Tu sais, c'est pas le Club Med ici… Moi, dans mon unité, les jeunes, ils aiment bien la cuisine. Le soir, quand ils rentrent en cellule, ils ont pas l'impression de manger prison… T'as pris quoi toi ? »
— J. : « Huit mois. C'est pas beaucoup. J'aurai pu prendre plus. »
— Educateur : « Tu veux faire quoi ? »
— J. : « Bosser en animalerie. J'ai déjà fait des stages en animalerie. J'aime ça, je me sens bien avec les animaux. J'ai fait des stages, j'ai bossé dans des centres équestres. J'ai fait un stage à Auchan, mais ils prenaient que des stagiaires, à la fois, ils embauchaient personne. Après j'ai fait un stage en plomberie, j'ai arrêté. En maçonnerie pareil. C'est en animalerie que je veux bosser moi. Sérieux, moi, si je trouve un métier là-dedans, je suis calme. »
— Educateur : « Bon, écoute. Je comprends que tu ne veuilles plus aller en cuisine. C'est un choix, tu peux avoir ce choix. Ce que je te propose, c'est d'écrire une lettre au directeur, dans laquelle tu expliques que tu ne veux plus aller en cuisine, et que tu veux faire davantage de sport parce que tu as besoin de te défouler, d'accord. »
— J. : « Ouais, vas-y, je la fais la lettre moi. ».
[L'éducateur dicte au jeune une lettre sommaire dans laquelle il est demandé au directeur de ne plus aller en cuisine, et de faire davantage de sport, « pour gérer son agressivité ». Une fois la lettre rédigée, l'éducateur négocie]
— Educateur : « Bon, écoute, je vais pas te raconter d'histoire. La lettre, tu le sais, le directeur il va pas la lire aujourd'hui. Il l'aura sans doute cet après-midi, ou ce soir. Donc ce que je te demande, c'est d'aller en cuisine, de faire ce petit effort, en plus il ne reste plus longtemps du tout, et moi je donne la lettre. »
— J. : « Non, je vais pas en cuisine. »
— Educateur : « Qu'est-ce que je fais de la lettre alors, je la donne ou je la donne pas ? »
— J. : « Tu la donnes pas. »
— Educateur : « Je la jette à la poubelle alors ? »
— J. : « Ouais ».
[Il prend la lettre et la jette à la poubelle.
L'emploi du temps de l'après-midi n'est pas l'emploi du temps habituel. L'Éducation nationale organise un conseil de classe, ce qui fait que les cours se terminent exceptionnellement à 15h00, avant que les jeunes ne retournent tous en cellule. Il reste donc peu de temps, une vingtaine de minutes. Les surveillants décident donc de laisser J. dans le

couloir, en attendant la pause et le mouvement général. J'entends depuis le bureau des surveillants le premier surveillant qui insiste et campe sur sa vision de la nécessité d'un « cadre »]
— Premier surveillant : « C'est pas le Club Med ici. C'est pas eux qui décident. Il leur faut un cadre. On dit "cuisine", c'est "cuisine". »
— J. [s'adressant à un surveillant] : « Pourquoi j'ai pas pu aller en sport ? »
— Surveillant : « T'as bien vu, c'est tes collègues d'unité, ils t'ont fait une sale blague. Jusqu'au dernier moment, ils t'ont dit qu'ils voulaient bien changer avec toi, aller en cuisine et toi en sport, et puis au dernier moment "hop, je vais en sport"… après… »
J. : « J'aurais dû leur niquer leur gueule ».
[L'éducateur m'explique qu'en trois mois, il n'a jamais réussi à faire changer un jeune d'avis : « *D'autres collègues sont plus doués que moi, je dois pas avoir le talent pour ça. Après on peut pas savoir pourquoi il veut pas aller en cuisine. Peut-être qu'il y a quelqu'un en cuisine avec qui il est en conflit, c'est possible ça aussi.* »]

Médiation 2 : O.

[La médiation est intéressante parce qu'elle met au jour la tension entre, d'un côté, la volonté d'O. de profiter du temps de socio pour avoir des relations avec d'autres jeunes (pour lui, se retrouver à deux avec un jeune avec qui il n'a pas particulièrement d'affinités est une punition), et, de l'autre côté, la volonté de l'éducateur de responsabiliser O.]
— O. : « Moi, je passe pas mon CFG. La prof elle veut nous faire réviser le CFG, elle pète un plomb pace que je ne veux pas travailler. »
— Educateur : « Hé, O., tu vas quand même pas faire le con toute ta vie ! Profite que tu es là pour travailler… »
— O. : « Je sais même pas pourquoi ils me mettent dans ce cours. On est qu'à 2, je suis avec un gamin de 14 ans. Ils autres ils sont bien ensemble, moi je veux être avec les autres. »
— Educateur : « Allez, O., si ils t'ont inscrit au CFG, c'est parce que tu as le niveau. Il faut que tu commences à faire des choix pour toi, O. Après, si ils t'isolent, si ils te mettent dans des petits groupes, je sais très bien que c'est parce que tu es influençable. C'est pour ton bien. »
— O. : « Non, c'est pour m'emmerder ?! »
— Educateur : « Il faut oublier la prison : comment ça se passe au lycée ? Tu peux pas dire "je travaille pas". Il faut te responsabiliser O. Bon, tu veux bien retrouner en cours ? De toute façon, il ne reste pas longtemps. OK, tu travailles pas, mais tu retournes en cours d'accord ? »
— O. : « D'accord ».
[Il repart]
— Educateur [s'adressant à moi] : « Comme quoi, il ne faut jamais désespérer, j'ai réussi à en faire changer un d'avis. »

Médiation 3 : P.

[P. est l'autre jeune, de 15 ans, qui était censé préparer le CFG en compagnie d'O.
P., entre dans le bureau des éducateurs, et répondant à un surveillant qui lui disait ironiquement d'aller « faire part de sa souffrance intérieure » en médiation]
— P. : « Vas-y, ouhala, j'ai pas de souffrance intérieure. »
— Educateur : « Alors, qu'est-ce qui t'amènes ? »
— P. : « Rien. C'est la prof, elle pète les plombs pour rien. Elle est partie en disant "si vous voulez pas travailler, je m'en vais". Mais le surveillant il m'avait dit "tu peux ne pas travailler,

mais tu restes en classe". Mais elle elle veut que je travaille. Moi je veux pas travailler. J'ai jamais travaillé de ma vie moi. »
— Educateur : « Qu'est-ce que tu fais alors ? »
— P. : « Je braque, je vole. »
— Educateur : « Et tes parents ils en disent quoi ? »
— P. : « Ils ont rien à dire. Je les vois, je leur parle pas. Je lui mets une tarte dans sa gueule moi. »
— Educateur : « A qui ? »
— P. : « Ben à mon père. »
— Educateur : « Tu sais, comme t'es parti, tu vas finir en prison pour majeur. C'est pas comme ici hein… »
— P. : « Ouais, c'est ce que je veux. »
— Educateur : « Pourquoi ? »
— P. : « Ben tu peux fumer… mais ici, j'en ai de l'herbe. Dans un coin de ma cellule, personne peut le trouver. Bon, pourquoi je suis ici ? [en médiation] Ca sert à rien. »
— Educateur : « Bon, allez, tu vas retourner en cours. Tu ne travailles pas si tu veux, mais tu restes calme. »
[Le jeune repart en cours]

Médiation 4 : C.

[On entend crier dans le couloir. Le premier surveillant amène vigoureusement un jeune dans le local PJJ]
— Surveillant : « Monsieur se permet de dire qu'on lui casse les couilles, allez hop médiation. »
— Educateur : « Alors, qu'est-ce qui s'est passé ? »
— C. : « Ca fait une heure que j'ai envie de faire pipi. Je demande à y aller, et ce connard là, il me dit non. Il fait tout pour me faire péter un plomb. Je veux juste faire pipi. »
— Educateur : « Bon, allez, tu vas pouvoir aller faire pipi, mais je crois que tu pourrais t'excuser auprès du surveillant, comme ça tout se passera très bien. »
— C. : « … D'accord. »
[Le jeune ressort. Quelques secondes plus tard, on entend à nouveau crier dans le couloir. Visiblement, le jeune n'a pas le temps de présenter ses excuses, et il n'a toujours pas pu aller aux toilettes. L'éducateur sort dans le couloir, et le réintègre dans le local]
— C. [tendu et énervé] : « Il veut pas aller me laisser aller aux toilettes. Il va niquer sa mère, je lui présente pas mes excuses. Tu as vu comment il me prend [par le bras] ? C'est un fou. Je lui ai rien fait, il me chamboule. »
— Educateur : « Il te reste combien de temps à faire ici ? »
— C. : « Une semaine et deux jours. »
— Educateur : « Ben alors, tu vas pas commencer à te faire remarquer alors que ça se passe bien pour toi jusqu'ici. T'étais où avant ? »
— C. : « En CER [résumé de sa trajectoire, fugue du CER, révocation de sursis] »
— Educateur : « Dans la vie, t'es oisif, c'est ça. Tu traînes avec les potes, et ça part en sucette ? »
[J. acquiesce, tendu]
— Educateur : « Tu m'as l'air impulsif. T'es impulsif ? »
— C. : « Non, je suis pas impulsif. C'est le mec là, il m'a tout chamboulé. Il me dit "tu vas pas aux toilettes". »
— Educateur : « Et dans ta vie, tu voudrais pas faire quelque chose. »
— C. : « Commerce, vendeur dans un supermarché, mais bon. J'ai essayé, on m'a dit non ; j'ai pas trouvé. »
— Educateur : « Hé mon gars, c'est la crise économique. Ca va pas venir en claquant des doigts. C'est pas un "non" ou deux "non", c'est dix "non" avant de trouver, il faut pas se

décourager. Et si ça va pas avec les collègues de la pénit', sache que c'est moins sympa encore chez les majeurs, tu veux pas revenir majeur en prison ? Tu vas à l'UCSA ? »
— C. : « J'ai un traitement pour m'aider à dormir, c'est tout. »
[L'heure du mouvement collectif sonne, C. retourne en cellule en même temps que les autres]

Conclusion

Ce chapitre a été consacré à l'analyse des places, identités, autonomies et pratiques des personnels soignant et enseignant. A cet égard, nous ne prétendons pas ici avoir fait le tour de la question et nous assumons nous être focalisés sur une double porte d'entrée nécessairement partielle : en deux mots, le secret côté soin et l'autorité côté enseignement. Incomplète, cette double focale est néanmoins, selon nous, légitime car elle condense certains des enjeux congénitaux des EPM, et leur prégnance au quotidien. Côté soin, en effet, il s'agit de savoir, pour l'UCSA, si son fonctionnement doit se calquer sur le fonctionnement de n'importe quelle UCSA, autrement dit si l'injonction à la pluridisciplinarité n'a pas à transformer les pratiques et l'esprit du soin ; en retour, il s'agit de savoir si l'esprit du soin et du secret réduit à néant ou pas ladite pluridisciplinarité, ou se contente d'en redessiner les contours. Côté Éducation nationale, l'enjeu n'est pas moindre puisque son intrusion massive à l'EPM, voire, dans certains cas, son statut de « pivot » autour duquel tout doit tourner et s'organiser, constitue certainement la nouveauté la plus franche des EPM, l'armature ultime de sa légitimation pour les défenseurs de ces nouvelles structures. Nouveauté délicate cependant puisque les enseignants sont confrontés à des jeunes très largement déscolarisés et en situation d'échec précoce, séries d'échecs qui ont constitué autant de points de bifurcation marginalisants et d'accélérateurs de désaffiliation. La construction de l'autorité légitime, pris dans le faisceau des tensions et des contraintes propres à l'EPM, s'en trouve d'autant plus complexifiée.

Du côté de l'UCSA, l'analyse a mis en lumière le double motif invoqué par le personnel soignant pour défendre le principe du secret professionnel : d'une part, l'impératif de respect d'une contrainte légale, associé au souci de se protéger professionnellement et juridiquement, et d'autre part la nécessité de prodiguer des soins de qualité. Dans cette optique, les soins, notamment psychologiques et psychiatriques, ne pourraient être efficaces que si une relation de confiance entre le soignant et le patient est établie et entretenue, celle-ci ne pouvant se construire véritablement que dans un cadre de confidentialité à la fiabilité garantie. La défense stricte de ce secret médical peut s'articuler à une extériorité radicalisée par rapport au système pénal et ses prétentions pénologiques. Le « soin » et le « travail sur les actes », notamment, seraient, à la fois d'un point de vue théorique et pratique, deux choses distinctes dont il faut défendre l'étanchéité, et ce parfois contre les injonctions ou préconisations des juges, entre autres. Il s'agit alors, pour le personnel soignant, de neutraliser les effets néfastes à leurs yeux d'une « concurrence des diagnostics », soit la prétention de professionnels non-UCSA à évaluer et catégoriser eux aussi l'état psychique des détenus, au nom de leur savoirs propres et

de connaissances pratiques acquises dans et requises par leur propre travail, les compétences expertes du personnel UCSA étant alors mises à l'épreuve des compétences profanes, issues de « l'expérience » des éducateurs ou des surveillants.

Nous avons démêlé ensuite, derrière la simplicité apparente du principe d'intouchabilité du secret, la complexité des interactions, des pratiques et des controverses qui, pratiquement, mettent le *secret à l'épreuve*. Tout d'abord, le secret comporte bien sûr ses exemptions légales, mais il appartient aux professionnels, seuls ou en concertation au sein du service, de jauger chaque situation pour déterminer si oui ou non (et, si oui, un peu ou beaucoup) elle contient les ingrédients d'une nécessité légale de lever le secret. Ensuite, les professionnels font preuve d'un savoir-faire tout particulier qui consiste, en déployant astuce et tact, à dire sans dire, à nommer sans nommer, afin de susciter des actions préventives de la part des autres professionnels sans pour autant rompre avec les exigences légales. La ligne de crête entre le respect du secret et sa trahison est cependant délicate et les professionnels du soin se divisent dès lors qu'il s'agit de déterminer son épaisseur et sa rigidité. Enfin, l'existence même du secret peut faire l'objet de critiques plus frontales. Il s'agirait d'un faux secret, un secret de polichinelle, qui n'aurait donc que peu de raison d'être ; il serait en outre un frein à l'accomplissement des missions des autres professionnels, qu'elles soient éducatives ou sécuritaires. Au pire, il serait avant tout une arme pour défendre ses « plates-bandes » professionnelles ou statutaires.

Nous nous sommes également focalisés sur la question de la prévention du suicide en détention, car cette question cristallise et exacerbe l'ensemble de ces différents problèmes. D'un côté en effet, le personnel soignant entend rester le premier expert en matière d'évaluation des risques suicidaires, au nom de ses savoirs professionnels propres. De l'autre, il ne peut ignorer la qualité des informations des professionnels (surveillants notamment) qui côtoient les jeunes au jour le jour, et peuvent constituer autant d'indices d'une situation à risque. Par ailleurs, la prévention du suicide impose de fait une collaboration avec l'AP, ne serait-ce que pour mettre en place des surveillances spéciales et prévoir un régime de détention adapté. A cet égard, les pratiques de prévention du suicide apparaissent comme des *pratiques de réduction des risques professionnels* puisqu'il faut absolument pouvoir prouver qu'on a fait ce qu'il fallait faire en cas de drame en détention.

Côté Éducation nationale, les dynamiques respectives des deux équipes enseignantes sont apparues sensiblement différentes selon chaque EPM considéré. Elle renvoie directement aux missions des enseignants telles qu'elles ont été pensées à l'origine et sont redéfinies au quotidien, au fil des réussites, des échecs, des difficultés, et de leur volonté « d'avancer », avec les détenus comme avec les autres professionnels. Nous nous sommes alors focalisés sur la construction et la mise à l'épreuve de l'autorité des enseignants par les détenus. Cette autorité et cette légitimité, bien plus que le produit d'une aura naturelle, est selon nous – on aurait pu s'inspirer plus explicitement de la sociologie du charisme ébauchée par Max Weber, qui proposait d'envisager celui-ci non comme une essence ou un attribut personnel, mais comme une attribution de qualité effectuée par autrui – directement liée aux questions des rapports de

force entre les différentes administrations en présence, à la nature de leur partenariat et de leur travail interdisciplinaire, et à l'extériorité relative de différents corps professionnels vis-à-vis du cadre carcéral.

Cette structuration professionnelle générale est elle-même sous-tendue par la nature de la composition des équipes respectives au sein de chaque corps professionnel ; ce résultat légitime par un effet de rétroaction notre volonté initiale d'articuler dans une même section deux ordres de pratiques distincts : Soigner/Instruire. Parmi d'autres points saillants de l'analyse et des résultats, il nous faut maintenant, en conclusion générale, revenir de manière plus transversale encore sur l'impact de ces compositions professionnelles sur les conditions de vie et de travail en détention.

CONCLUSION GENERALE

La création des EPM a reflété et renforcé d'intenses controverses publiques autour des transformations de la justice des mineurs. Pour leurs défenseurs, ils représentaient une avancée majeure, l'implantation d'une logique scolaire dans la prison, l'introduction d'activités utiles en lieu et place d'une oisiveté stérile ; pour leurs détracteurs, l'incarnation d'une extension sans frein du recours à l'enfermement et le symbole d'une société criminalisant de plus en plus sa jeunesse, soit sa population la plus vulnérable. Le souci de faire de l'incarcération des mineurs un moment éducatif est porteur, en tant que tel, d'une transformation du sens de « l'éducabilité » des mineurs délinquants. Elle ne saurait plus être pensée dans une pure opposition aux pratiques répressives qui ont toujours, à des degrés divers, participé à la régulation de la délinquance juvénile. Cette reconfiguration enchante certains des acteurs de cette controverse, qui louent l'équilibre retrouvé entre deux postures longtemps considérées comme antithétiques ; elle en effraye d'autres, qui s'inquiètent de voir les prérogatives éducatives de ce segment judiciaire mises à mal par la montée en puissance d'un regard sécuritaire sur la délinquance juvénile et son traitement. Il n'est pas ici le lieu de prendre part à cette controverse – d'autres arènes et d'autres supports s'y prêtent davantage –, pas plus que nous ne prétendons la trancher en occupant une position surplombante. Il convient néanmoins de la garder à l'esprit, ne serait-ce qu'en raison de ses répercussions sur les pratiques et, donc, les accrocs et démêlés quotidiens qui rythment le fonctionnement concret des prisons pour mineurs. Contentons-nous à ce stade de revenir sur les principaux enseignements que nous pouvons dégager de notre étude, en nous centrant sur les apports de la comparaison pour la description et la compréhension du fonctionnement des différents établissements observés.

L'impératif sécuritaire est prépondérant et omniprésent au QM, là où des logiques d'action hétérogènes se confrontent et s'articulent, non sans heurts, en EPM. L'inertie qui se dégage du fonctionnement du QM est le produit d'une gestion de la détention organisée autour de la seule volonté d'éviter tout débordement. À cet égard, le QM apparaît comme une caricature d'une prison pour majeurs. En EPM, force est de constater que la donne est relativement différente dans la mesure où la présence des quatre administrations entraîne un contrôle mutuel des pratiques, au moins par intermittence. Si l'administration pénitentiaire reste « maître chez elle » (supériorité flagrante dans le fonctionnement de certaines commissions pluridisciplinaires uniques (CPU) ou lors des décisions de transferts disciplinaires), l'exigence de collégialité n'est pas sans effet sur certains aspects de la vie quotidienne. Certes, en dernier ressort, l'impératif sécuritaire continue de dominer l'ensemble des logiques d'action ; nous

décrivons, à cet égard, la sophistication des pratiques de surveillance et d'observation qui, sous maints aspects, font de l'EPM une prison comme les autres : un formidable système de contraintes.

L'organisation de la détention en EPM n'en est pas moins le fruit d'une articulation et d'une recherche de compromis minimal entre différents *ethos* professionnels. L'existence d'espaces propres pour protéger l'autonomie relative de certains groupes d'acteurs, et plus généralement l'importance accordée aux éducateurs de la PJJ et aux enseignants témoignent de la distance qui sépare les EPM des QM. Soulignons d'ailleurs ici que nous n'avons sans doute pas suffisamment creusé l'analyse du fonctionnement de l'Éducation nationale en EPM (contenu des cours, modalités de constitution des groupes, nature des suivis personnalisés, etc.) et que ce fonctionnement pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire. L'architecture et la dimension spatiale de la régulation des rapports sociaux en détention illustrent elles aussi ces différences entre les deux types de structure. En QM, la gestion entre les deux ailes du quartier répond aux seuls soucis sécuritaires et de confort de travail des surveillants, et réduit de nombreux jeunes à une situation d'abandon, justifiée par des catégorisations stigmatisantes. Celles-ci participent alors à un cercle vicieux performatif, bien identifié par les sociologues de la prison, par le biais duquel les discours font advenir ce dont ils parlent, ce qui contribue en retour à les alimenter. En EPM, l'agencement général témoigne quant à lui d'une tension entre souci sécuritaire et volonté de créer des espaces de socialisation.

Les nombreuses rencontres, formelles et informelles, permises par l'immersion ethnographique approfondie, nous ont permis de saisir sur le vif les expériences des mineurs incarcérés, en QM et en EPM. Étant donné l'opposition organisationnelle entre les deux structures – immobilité *vs.* suractivité –, il était crucial de donner à lire les représentations et les points de vue propres des jeunes concernés. Si la plupart apprécient le fait de ne pas être constamment enfermés en cellule et de pouvoir bénéficier d'une gamme d'activités (scolaires, sportives, éducatives) plus ou moins étendue selon les EPM et les périodes, d'autres, à l'inverse, le dénigrent par contraste avec le QM, où ils estiment, paradoxalement, jouir d'une certaine autonomie en cellule, et vont parfois jusqu'à valoriser la « vraie » prison. Quoi qu'il en soit, n'ayant guère le choix, ils doivent supporter la détention et s'y adapter. Les jeunes ajustent certains de leurs comportements voire l'ensemble de leur « rôle » en fonction des différents espaces qu'ils arpentent et des multiples interlocuteurs qui leur correspondent. S'il leur arrive de se révéler franchement, notamment entre eux ou à l'occasion d'une conversation privée avec le sociologue, ils sont, de manière générale, en permanence sous le regard d'autrui et se doivent donc de « porter des masques » et, sinon de « faire bonne figure », du moins de « donner le change » (comportemental et/ou biographique) aux professionnels qu'ils côtoient. Car il en va de l'EPM comme de la prison en général : structurellement, dans un tel microcosme, le faux-semblant est roi et le pouvoir d'inculcation des normes sociales douteux.

Cependant, l'exercice comparatif s'est révélé fructueux pour aller au-delà des effets d'homogénéisation, évidemment puissants, inhérents à la structure carcérale. Si l'on a tendance

à parler, y compris dans les controverses publiques, des EPM en général, comme s'ils constituaient un tout unifié, la comparaison entre les EPM « Chartreuse » et « Agora » a permis de déceler un ensemble de différences significatives. Pour l'expliquer, les professionnels (et tout spécialement les surveillants) mettent généralement en avant des propriétés qui seraient attachées aux jeunes eux-mêmes. Ils insistent volontiers sur l'ancrage géographique des circuits d'alimentation de chacune de ces prisons, qui génèreraient des types de population captive distincts, au regard des formes de délinquance et secondairement du profil socio-économique de ces jeunes : nous n'aurions simplement pas affaire aux mêmes détenus dans l'un et l'autre EPM. Nous souhaiterions ici mettre l'accent sur d'autres facteurs, structurels et organisationnels, qui sont d'ailleurs également pointés par les professionnels. Le regard croisé que nous avons porté sur les deux EPM a ainsi permis de mesurer la force de l'impact architectural, et plus largement le poids de l'organisation de l'espace et des usages qu'elle permet ou entrave, sur les rapports sociaux en détention. La comparaison a également fait ressortir des différences patentes concernant la mise en œuvre des régimes différenciés. Alors que la direction pénitentiaire de l'EPM « Agora » assume leur finalité comme étant de nature infradisciplinaire et comme un outil supplémentaire dans la panoplie institutionnelle des modes de régulation des comportements déviants (aux côtés des mesures de bon ordre et du régime disciplinaire proprement dit), celle de l'EPM « Chartreuse » manifeste à ce sujet un souci légaliste plus marqué et une volonté de déconnecter leur fonctionnement d'impératifs sécuritaires – ce qui d'ailleurs suscite autant de scepticisme que de résistances de la part de nombreux professionnels.

Plus fondamentalement encore, la structuration et la composition des équipes sont, dans les deux cas, dissemblables ; or la configuration des rapports sociaux en détention dépend largement de ces divergences. La stabilité des statuts professionnels (titularisation *vs.* contractualisation), enjeu dont les agents s'efforcent de faire reconnaître l'importance, mais qui peine à prendre place dans un débat public dominé par des principes généraux et qui évincent ces questions socio-économiques, est à cet égard un facteur essentiel. Au sein de l'EPM « Agora », beaucoup de surveillants sont jeunes dans la profession, voire stagiaires, ce qui fragilise fortement leur position dans les relations qu'ils ont avec les jeunes, lesquels ne se privent pas de les « tester » verbalement et physiquement. Beaucoup de surveillants se sentent alors en situation d'insécurité et passent leur journée de travail dans la crainte (crainte de ne pas réussir à gérer un collectif, même de taille réduite, crainte de se faire injurier et chahuter en passant devant une unité de vie, etc.). À l'inverse, l'équipe pénitentiaire de l'EPM « Chartreuse », davantage composée de titulaires, est plus expérimentée et plus professionnalisée, rompue à l'exercice de la production de l'ordre et au jeu entre différents registres d'interaction que cette production requiert. Cela n'empêche certes pas l'équipe de se plaindre du laxisme supposé de sa hiérarchie en matière de discipline, mais cela lui ouvre un espace d'échange plus important avec les éducateurs, permettant aux représentants de l'administration pénitentiaire de revendiquer, d'une certaine manière (souvent empreinte d'un comportementalisme familialiste), un rôle éducatif en détention.

Du côté de la Protection judiciaire de la jeunesse, les dynamiques sont également différentes. Davantage contractuelle, peu encadrée par un directeur souvent contraint de travailler à l'extérieur, l'équipe PJJ de l'EPM « Agora » investit peu la détention (à travers par exemple des activités, ou tout simplement l'animation des unités de vie), se focalisant essentiellement sur les entretiens et le suivi individuels des jeunes. A l'EPM « Chartreuse » en revanche, la concurrence et/ou l'articulation des conceptions éducatives est plus intense, comme en témoigne notamment la diversification des activités proposées – sous-tendues ou pas par les théories du « faire avec ». Du côté de l'Éducation nationale, le rapport est inverse. L'équipe de l'EPM « Agora » est solide, spécialisée, et considérée comme le « socle » même de l'EPM ; là où les surveillants sont insécurisés, les enseignants exercent une véritable autorité sur les jeunes, décrits par tous comme polis et respectueux envers eux. À l'EPM « Chartreuse », à l'inverse, la nouvelle équipe, motivée et en pleine évolution au moment où nous réalisions nos entretiens, hérite néanmoins de la grande faiblesse de l'équipe précédente, legs négatif qui fait obstacle à sa conquête de légitimité et d'autonomie en détention (mais, encore une fois, les choses évoluaient et il n'est pas improbable que ce constat soit en partie caduc à l'heure actuelle). Enfin, du côté du personnel soignant, le positionnement des deux cadres santé est radicalement divergent, ce qui, par ricochet, met en position de force ou au contraire de faiblesse certains membres de leurs équipes respectives en fonction de leur positionnement spécifique vis-à-vis du secret médical (assomption du secret partagé *vs.* défense stricte du secret médical).

Une tension analogue traverse l'injonction institutionnelle au « partenariat » et à la « pluridisciplinarité ». Cette injonction ne se réduit pas à une figure de discours : elle se concrétise dans la mise en place de multiples commissions (en particulier la CPU) où sont discutés le comportement présent des détenus mais aussi leur situation passée et la manière dont il est possible d'envisager et de construire leur futur. Ces deux mots d'ordre, « partenariat » et « pluridisciplinarité », sont répétés voire martelés, tant pour souligner la singularité du projet EPM que pour rappeler aux professionnels déviants le sens de leur mission dans une telle structure. Ils sont néanmoins quotidiennement mis à l'épreuve par la volonté des diverses administrations de conserver la mainmise sur leur propre espace professionnel et sur leur propre conception du « bon » gouvernement des détenus. C'est le plus souvent à propos de situations circonstanciées que le « projet EPM » *per se* est débattu par les différents professionnels, à travers des luttes qui, pouvant paraître à certains égards corporatistes, et ne visant qu'à défendre l'autonomie des diverses juridictions professionnelles, sont également et indissociablement des luttes politiques, ayant trait à ce qu'est un détenu, ce qu'est un délinquant, et ce que devraient être ses modes de traitement et de prise en charge.

La définition du « bon détenu » s'avère en effet un enjeu symbolique structurant des controverses entre les différents acteurs de l'EPM, par contraste avec les préoccupations qui dominent le débat public extérieur. Le « bon détenu », ou, plus précisément, le « bon profil EPM », c'est d'abord celui est un « un peu à l'aise en détention mais pas trop » ; c'est celui, ensuite, dont les parents sont « coopératifs sans être surprotecteurs » ; c'est celui encore qui s'investit dans les activités proposées sans manifester trop de mauvaise volonté, qui accepte,

comme condition de la qualité de sa « prise en charge globale », non seulement de se faire observer par les différents intervenants mais également de se livrer et de dévoiler des parties de soi ; celui, enfin, et plus globalement, qui se montre perméable au travail de « responsabilisation ». On touche ici au cœur de l'ambivalence ontologique des EPM. Au souci de « détotalitarisation » de l'institution, qui entend accepter davantage la complexité sociale et humaine de l'adolescence déviante et inculquer les normes sociales dominantes par d'autres voies que la seule coercition, répond en effet une forme de « retotalitarisation » de l'institution, fondée sur la nécessité, pour la qualité de la « prise en charge globale », de connaître et maîtriser l'ensemble des faits et gestes, des pensées et projets des détenus. L'EPM réaliserait-il, par une ruse de l'histoire, l'utopie disciplinaire ?

BIBLIOGRAPHIE

Abbott A., 1988, *The system of profession. An essay on the division of expert labor*, Chicago, University Press of Chicago.

Adam Ch., 2007, *Une clinique criminologique entre contrainte à l'impossible et décalage transitionnel : les pratiques psycho-sociales en milieu pénitentiaire à l'épreuve des auteurs d'infraction à caractère sexuel*, Thèse de doctorat de criminologie, Université catholique de Louvain.

Akrich M., Callon M., 2004, « L'intrusion des entreprises privées dans le monde carcéral français : le programme 13000 », *in* Artières Ph., Lascoumes P. (Eds.), *Gouverner, enfermer. La prison, un modèle indépassable ?,* Paris, Presses de Sciences Po, 295-317.

Alex M., Feltes T., 2008, « Von der Pathogenie des Strafvollzugs », *in* Lange H-J., Ohly H.-P., Reichertz J. (Eds.), *Auf der Suche nach neuer Sicherheit*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 89-102.

Allaix M., Robin M., 1994, « La genèse de la mesure de réparation pénale à l'égard des mineurs », *in* Vaillant M. (Ed.), *De la dette au don. La réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, ESF, 29-41.

AMOTMJ, 2007, *Établissements pénitentiaires pour mineurs*, Paris, AMOTMJ-Ministère de la Justice.

Ancel M., 1966 [1954], *La défense sociale nouvelle. Pour une politique criminelle humaniste*, Paris, Cujas.

Astier I., 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF.

Astier I., 2009, « Les transformations de la relation d'aide dans l'intervention sociale », *Informations sociales*, 152, 52-58.

Bailleau F., 2008, « L'exceptionnalité française. Les raisons et les conditions de la disparition programmée de l'ordonnance pénale du 2 février 1945 », *Droit et Société*, 69-70, 399-438.

Bailleau F., Cartuyvels Y. (Eds.), 2007, *La justice pénale des mineurs en Europe : entre modèle* Welfare *et inflexions néo-libérales*, Paris, L'Harmattan.

Bauer M., Nolle R. (Eds.), 2008, *Junge Gefangene. Wir sagen aus*, 4 t., Kassel, Kassel University Press.

Baumann I., 2002, « Interpretation und Sanktionierung von Jugendkriminalität », in Herbert U. (Ed.), *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung (1945-1980)*, Göttingen, Wallstein Verlag, 348-378.

Beaud S., Pialoux M., 2003, *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard.

Becker H. S., 1985 [1963], *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.

Béghin J., 2010, « La politique pénitentiaire : des solutions préconisées qui renforcent les problèmes », *in* Ligue des droits de l'homme, *L'état des droits de l'homme en Belgique. Rapport 2009-2010*, Bruxelles, Aden, 43-50.

Boes M. R., 1996, « The Treatment of Juvenile Delinquents in Early Modern Germany: a Case Study », *Continuity & Change*, 11, 1, 43-60.

Boltanski L. *et alii*, 2007, *Affaires, scandales et grandes causes*, Paris, Stock.

Boltanski L., 1990, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié.

Boltanski L., Chiapello E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

Bornhöfer D., 2010, *Jugendstrafvollzug in Deutschland und Frankreich*, Baden-Baden, Nomos.

Bouffartigue P. (Ed.), 2004, *Le Retour des classes sociales*, Paris, La Dispute.

Bourdieu P. (Ed.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Bourgoin N., 2001, « Les automutilations et les grèves de la faim en prison », *Déviance et Société*, 25, 2, 131-145.

Broutelle A.-C., Sallée N., 2011, « L'investigation dans le champ de la justice des mineurs. Une expertise sous tensions », *in* François A., Niget D., Massin V. (Ed.), *Violences juvéniles sous expertise(s), XIXe-XXe siècles,* Louvain, Presses universitaires de Louvain.

Brumlik M., 1997, « Just Community. Demokratische Strukturen im Strafvollzug », *Ruperto-Carola*, 3.

Bureau M.-Ch., Chateauraynaud F., 1997, *À propos des débats sur la "nouvelle question sociale". Un essai d'exploration critique*, CEE 97-53. URL : http://socioargu.hypotheses.org/623.

Caron J.-C., Stora-Lamarre A., Yvorel J.-J. (Eds.), 2008, *Les âmes mal nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe, XIXe-XXIe siècles*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Cartuyvels Y. *et al.*, 2009, « La justice des mineurs en Belgique au prisme des sanctions », *Déviance et société*, 33, 3, 271-293.

Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.

Chantraine G., 2000, « La sociologie carcérale : approche et débats théoriques en France », *Déviance et Société*, 24, 3, 297-318.

Chantraine G., 2004, *Par-delà les murs*, Paris, PUF.

Chantraine G. (Eds.), 2008, *Trajectoires d'enfermement. Récits de vie au quartier mineur*, Études et Données Pénales, Guyancourt, CESDIP.

Chantraine G., 2010, « French Prisons of Yesterday and Today: Two Conflicting Modernities. A Socio-Historical View », *Punishment & Society*, 12, 1, 27-46.

Chateauraynaud F. *et al.*, 2004, *Les politiques de la ville. Des lieux communs et des doctrines en transformation,* Association Doxa.

Chateauraynaud F., 2003, *Prospéro. Une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS.

Chateauraynaud F., Torny D., 1999, *Les sombres précurseurs. Une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*, Paris, EHESS.

Chauvel L., 2010 [2002], *Le Destin des générations : structure sociale et cohortes en France du XXe siècle aux années 2010*, Paris, PUF.

Chauvenet A., 1996, « L'échange et la prison », *in* Faugeron Cl., Chauvenet A., Combessie Ph. (dir.), *Approches de la prison*, Bruxelles, De Boeck Université, 45-70.

Chauvenet A., 2006, « Privation de liberté et violence : le despotisme ordinaire en prison », *Déviance et société*, 30, 3, 373-388.

Chauvenet A., Benguigui G., Orlic F., 1993, « Les surveillants de prison : le prix de la sécurité », *Revue française de sociologie*, 34, 3, 345-366.

Chauvenet A., Orlic F., Benguigui G., 1994, *Le monde des surveillants de prison*, Paris, PUF.

Chauvenet A., Orlic F., Rostaing C., 2008, *La violence carcérale en question*, Paris, PUF.

Cliquennois G., 2009a, « Tri et affectation des détenus en régime différencié », *Sociologie du travail*, 51, 1, 78-96.

Cliquennois G., 2009b, *La réduction des risques et la responsabilisation en établissements pénitentiaires français pour peine*, thèse de doctorat en sociologie, Bruxelles, FUSL et EHESS.

Cliquennois G., 2012 (à paraître), « L'histoire des régimes différenciés », *in* Tournier P., *La dialectique carcérale : la prison entre ouverture et fermeture.*

Cliquennois G., Chantraine G., 2009, « Empêcher le suicide en prison. Origines et pratiques », *Sociétés contemporaines*, 75, 3, 59-79.

Comfort M., 2008, *Doing time together : love and family in the shadow of the prison*, Chicago, University of Chicago Press.

Conein B., 1997, « L'action avec les objets. Un autre visage de l'action située ? », *in* Conein B., Thévenot L. (Eds.), *Raisons pratiques, Cognition et information en société,* 8, Paris, EHESS.

Cours-Salies P., Lojkine J., Vakaloulis M. (Eds.), 2006, *Nouvelles luttes des classes*, Paris, PUF.

Crofts T., 2004, « The Rise of the Principle of Education in the German Juvenile Justice System », *The International Journal of Children's Rights*, 12, 401-417.

Daems T., 2008, « Compatible Victims ? Prison Overcrowding and Prison Reform in Belgium », *International Journal of Crime, Law and Justice*, 36, 153-167.

Danblon E., de Jonge E. (Eds.), 2010, « Les droits de l'Homme en discours », *Argumentation & analyse du discours*, 4. URL : http://aad.revues.org/763.

Darmon M., 2006, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.

Daumas J.-L., Palacio M., 1998, « Le droit à une éducation sans restriction », *Les cahiers dynamiques*, 12, 17-22.

De Certeau M., 1980, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire,* Paris, Union générale d'éditions.

De Fraene D., Jenneke Ch., Nagels C., 2005, « Le traitement des mineurs délinquants. Justice restauratrice et centre d'Everberg », *Courrier du CRISP*, 1897-1898, 5-74.

Debuyst Ch., 1971, « Le régime progressif », *Revue pénitentiaire et de droit pénal*, 2.

Delannoy L., 2007, « Les perspectives de la justice juvénile en Europe. Entre diversité et convergence », *Informations sociales*, 140, 38-48.

Demailly L., 2006, « La psychologisation des rapports sociaux comme thématique sociologique », *in* Bresson M. (Ed.), *La psychologisation de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.

Demailly L., 2008, *Politique de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Demonchy Ch., 2004 « L'architecture des prisons modèles françaises », *in* Artières Ph., Lascoumes P. (Eds.), *Gouverner et enfermer. La prison, un modèle indépassable ?*, Paris, Presses de Sciences Po, 269-293.

Detienne J., 2002, « Le monde pénitentiaire : des propositions à la réalité », *Courrier du CRISP*, n° 1766-1767.

Detienne J., Seron V., 2008, « Politique pénitentiaire et droits des détenus en Belgique », *in* Tak P. J. P., Jendly M. (Eds.), Politiques *pénitentiaires et droits des détenus. La protection des droits fondamentaux des détenus en droit national et international*, Nimègue, Wolf Legal Publishers, 239-266.

DAP, *La mise en œuvre des RPE*, Actes du séminaire du 10 avril 2009, Paris, DAP.

Dubar C., 2002, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubet F., Lapeyronnie D., 1992, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil.

Dubois Ch., 2008, « Restauration et détention en Belgique : genèse de la circulaire ministérielle du 4 octobre 2000 », *Droit & Société*, 69-70, 479-505.

Dubois V., 2007, « État social actif et contrôle des chômeurs : un tournant rigoriste entre tendances européennes et logiques nationales », *Politique européenne*, 21, 73-95.

Dupont-Bouchat M.-S., 1996, *De la prison a l'école. Les pénitenciers pour enfants en Belgique au XIXe siècle*, Kortrijk-Heule, UGA.

Dupont-Bouchat M.-S., Pierre E. (Eds.), 2001, *Enfance et justice au XIXe siècle*, Paris, PUF.

Duvoux N., 2008, *L'injonction à l'autonomie. L'expérience vécue des politiques d'insertion*, thèse de doctorat de sociologie, Paris, EHESS.

Esping-Andersen G., 1999, *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford, Oxford University Press.

Faniel J., 2004, « Chômeurs en Belgique et en France : des mobilisations différentes », *Revue internationale de politique comparée*, 11, 4, 493-506.

Fassin D., 2010, *La raison humanitaire. Une histoire morale du temps présent*, Paris, Seuil/Gallimard/EHESS.

Fassin D., Bourdelais P. (Eds.), 2005, *Les constructions de l'intolérable. Etudes d'anthropologie et d'histoire sur les frontières de l'espace moral*, Paris, La Découverte.

Faugeron C., Le Boulaire J.-M., 1992, « Prisons, peines de prison et ordre public », *Revue française de sociologie*, 33, 1, 3-32.

Finder G. N., 1997, *"Education not punishment". Juvenile justice in Germany, 1890-1930*, Ph.D. dissertation, University of Chicago [non publiée].

Foucault M., 2001 [1977], « L'œil du pouvoir », *Dits et Ecrits*, vol. II, Paris, Gallimard, 190-207.

Freidson E., 1970, *Professional dominance,* New Jersey, Aldin Transaction.

Geoffray M.-L., 2010, *Culture, politique et contestation à Cuba (1989-2009). Une sociologie politique des modes non conventionnels d'action collective en contexte autoritaire*, thèse de doctorat de science politique, IEP de Paris.

Goffman E., 1968 [1961], *Asiles. Étude sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, Minuit.

Gottman G., 1984, « Space, freedom and stability », *International Political Science Review*, 5, 117-224.

Grille N., 2005, « La perspective des établissements spécialisés pour mineurs, le pari d'une prison éducative », *AJ Pénal*, 2, 62-66.

Grille N., 2007, « Les établissements pour mineurs à la lumière du modèle belge », *Empan,* 66, 114-120.

Haller M., 1999, « La presse en Allemagne », *Communication et langages*, 121, 1999, 15-26.

Herz R. G., 2009, « Putting the Nazi Past Behind: Juvenile Justice and Germany's Changing Political Culture », *in* Karstedt S. (Ed.), *Legal Institutions and Collective Memories*, Oxford, Blackwell, 373-389.

Herzog-Evans M., 2007, « Le placement en régime différencié n'est pas une mesure d'ordre intérieur », *Actualité juridique. Pénal*, 11, 495-496.

Hirschman A. O., 1991, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard.

Hooghe M., Deneckere G., 2003, « La Marche Blanche de Belgique : un mouvement de masse spectaculaire, mais éphémère », *Le mouvement social*, 202, 153-164.

Hubé N., 2008, *Décrocher la « Une ». Le choix des titres de première page de la presse quotidienne en France et en Allemagne (1945-2005)*, Strasbourg, PUS.

Hughes E. C., 1996, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.

Ihl O., 2007, *Le mérite et la République. Essai sur la société des émules*, Paris, Gallimard.

Jaspart A., 2010a, « Vivre le temps d'un enfermement. Premiers résultats d'une enquête de terrain réalisée dans trois centres fermés pour mineurs délinquants en Belgique », *Déviance et Société*, 2, 34, 217-227.

Jaspart A., 2010b, *L'enfermement des mineurs poursuivis par la justice. Ethnographie de trois institutions de la communauté française*, thèse de doctorat en criminologie, Bruxelles, ULB.

Jasper J., Bernstein M., 1998, « Les tireurs d'alarme dans les conflits sur les risques technologiques. Entre intérêts particuliers et crédibilité », *Politix*, 44, 109-134.

Jehle J-J., Lewis Ch., Sobota P., 2008, « Dealing with Juvenile Offenders in the Criminal Justice System », *European Journal on Criminal Policy and Research*, 14, 237–247.

Jenneke Ch., 1999, « A History of Belgium's Child Protection Act of 1912. The Redefinition of the Juvenile Offender and his Punishment », *European Journal of Crime, Criminal Law and Criminal Justice*, 7, 1, 5-21.

Jurmand J.-P., 2007, « Une histoire de milieu ouvert », *Les cahiers dynamiques*, 40, 22-29.

Kellerhals J., Montandon C., 1991, *Les stratégies éducatives des familles. Milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Lausanne, Delachaux & Niestle.

Kohn M.-L., 1989, *Class and conformity : a study in values*, Chicago, University of Chicago Press.

Köhne M., 2007, « Das Ende des "gesetzlosen" Jugendstrafvollzug », *Zeitschrift für Rechtspolitik*, 40, 4, 109-113.

Lazerges C., 2000, *Introduction à la politique criminelle*, Paris, L'Harmattan.

Le Caisne L., 2008, *Avoir 16 ans à Fleury. Ethnographie d'un centre de jeunes détenus*, Paris, Seuil.

Lechien M.-H., 2001, « L'impensé d'une réforme pénitentiaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 15-26.

Legendre P., 1992, *Leçon VI. Les enfants du Texte. Etude sur la fonction parentale des Etats*, Paris, Fayard.

Lhuilier D., Lemiszewska A., 2001, *Le choc carcéral. Survivre en prison*, Paris, Bayard.

Mary Ph., 2006, « La nouvelle loi pénitentiaire belge. Retour sur un processus de réforme (1996-2006) », *Courrier du CRISP*, 1916, 5-51.

Milburn Ph., 2002, « La compétence relationnelle : maîtrise de l'interaction et légitimité professionnelle. Avocats et médiateurs », *Revue française de sociologie*, 43, 1, 47-72.

Milburn Ph., 2009, *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Érès.

Milhaud O., 2007, « La réclusion au cours du monde ? La carte pénitentiaire en France de 1790 à nos jours », *Hypothèses*, 1, 151-160.

Milhaud O., 2009, *Séparer et punir. Les prisons françaises : mise à distance et punition par l'espace*, thèse de doctorat de géographie, Université Bordeaux III.

Milly B., 2001a, « Les professions en prison : convergences entre individualisme méthodologique et interactionnisme symbolique », *L'Année sociologique*, 51, 103-136.

Milly B., 2001b, *Soigner en prison*, Paris, PUF.

Montandon C., Sapru S., 2002, « L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles », *in* Dasen P., Perregaux D. (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?,* Bruxelles, De Boeck, 125-145.

Moreau De Bellaing C., 2011, « Le Taser dans la vie démocratique. L'électricité adoucit-elle les mœurs ? », *in* Houdard S., Thiery O. (Eds.), *Humains, non humains. Comment repeupler les sciences sociales ?*, Paris, La découverte, 89-90.

Mucchielli L., 2005, « Les "centres éducatifs fermés" : rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants ? », *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière,* 7. URL : http://rhei.revues.org/index1038.html.

Nagels C., 2004, *Jeunes, violence et société. Analyse du discours de la Chambre des représentants entre 1981 et 1999 dans une perspective de criminologie critique*, Thèse de criminologie, ULB.

Oberwittler D., 2000, *Von der Strafe zur Erziehung ? Jugendkriminalpolitik in England und Deutschland (1850-1920)*, New York, Campus.

Ogien A., 1996, *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*, Paris, EHESS.

Perdriolle S., 2003, « Centres fermés pour mineurs délinquants. Les ambiguïtés d'un projet », *Études*, 399, 11, 463-473.

Perrenoud Ph., 2000, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Perrot M., 2001, *Les ombres de l'Histoire. Crimes et châtiments au XIXème siècle*, Paris, Flammarion.

Plawski S., 1977, *Droit pénitentiaire*, Villeneuve d'Ascq, Publication de l'Université de Lille 3.

Rambourg C., 2009, « Unités de visites familiales : Surveillance et hors-champ », *Cultures et Sociétés*, 10, 4,58-63.

Razac O., 2008, *L'utilisation des armes de neutralisation momentanées en prison*, Agen, CIRAP/ENAP, 5.

Ricordeau G., 2008, *Les détenus et leurs familles*, Paris, Autrement.

Rodas H., Trabal P., 2007, « De la place des médias dans l'analyse des affaires sportives », *Le temps des médias*, 9, 91-106.

Roth A., 1991, « Die Entstehung eines Jugendstrafrechts », *Zeitschrift für neuere Rechtsgeschichte*, 13, 1-2, 17-40.

Salle G., 2009a, « De l'éclatement juridique à la stratification sociale. Actualité de la question carcérale en Allemagne », *Cultures et Sociétés*, 10, 46-51.

Salle G., 2009b, *La part d'ombre de l'État de droit. La question carcérale en France et en République fédérale d'Allemagne*, Paris, EHESS.

Salle G., 2011 (à paraître), « La privatisation de la gestion carcérale », *in* Bodin R. (Ed.), *Surveiller, ficher, pénaliser*, Paris, La Dispute.

Salle G., Moreau de Bellaing C., 2010, « Les grincements d'un rouage de l'État. Tensions et contradictions d'un greffe pénitentiaire », *Terrains & Travaux*, 17, 163-180.

Sallée N., 2010, « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve de l'évolution du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal/Pénal field, nouvelle revue internationale de criminologie*, 7. URL : http://champpenal.revues.org/7756.

Schaut Ch., 2003, « L'insécurité et son traitement politique en Belgique », *Cahiers internationaux de sociologie*, 114, 109-124.

Schön D. A., 1983, *The reflective practitioner : how professionals think in action*, New York, Basic Books.

Schüler-Springorum H., 1999, « Juvenile Justice and the "Shift to the Left" », *European Journal on Criminal Policy and Research*, 7, 353-362.

Schwirzer S., 2008 *Jugendstrafvollzug für das 21. Jahrhundert? Der Entwurf eines Gesetzes zur Regelung des Jugendstrafvollzuges*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Scott J., 2009 [1990], *La domination et les arts de la résistance*, Paris, Editions Amsterdam.

Segond P., 1975, « Un type d'activité de formation : le groupe émotionnel didactique centré sur le travail institutionnel », *Annales de Vaucresson*, 13, 11-29.

Segond P., 2008, *Travail social et soin psychologique. Des éducs, des psys, des juges, des « sauvageons » et leurs familles*, Toulouse, Érès.

Serre D., 2008, « Une écriture sous surveillance : les assistantes sociales et la rédaction du signalement d'enfant en danger », *Langage et Société,* 126, 4.

Sewell W., 2001, « Space in Contencious Politics », *in* Aminzade R. (Ed.), *Silence and Voice in The Study of Contentious Politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 51-89.

Seyler M., 1980, *L'application de la réforme de 1975 dans les établissements pénitentiaires*, Rapport de recherche, Paris, SEPC/CESDIP.

Sicot F., 2008, « Une reconfiguration du traitement des déviances juvéniles au tournant des années 1990 : vers un accroissement généralisé de l'encadrement », *in* Caron J.-C., Stora-Lamarre A., Yvorel J.-J. (Eds.), *Les âmes mal nées. Jeunesse et délinquance urbaine en France et en Europe, XIXe-XXIe siècles*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 299-313.

Slingeneyer T., 2010, « Le statut juridique des détenus en Belgique : illustration de l'articulation des pouvoirs de souveraineté et de normalisation », *Raisons politiques*, 37, 171-190.

Snacken S., 2001, « Justice et société : une justice vitrine en réponse à une société en émoi ? L'exemple de la Belgique des années 1980 et 1990 », *Sociologie et sociétés*, 33, 1, 107-137.

Solini L., Neyrand G., Basson J.-C., 2011, « Le surcodage sexué en établissement pénitentiaire pour mineurs. Une socialisation en train de se faire », Déviance et Société, 35, 2, 195-215.

Strauss A., 1992, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.

Tocqueville A., de Beaumont G., 1833, *Du système pénitentiaire aux Etats-Unis*, Paris, H. Fournier.

Touraut C., 2009, *L'expérience carcérale élargie. Dynamiques du lien et identités à l'épreuve de l'incarcération d'un proche*, thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon II.

Trom D., 1999, « De la réfutation de l'effet Nimby considérée comme une pratique militante. Notes pour une approche pragmatique de l'activité revendicative », *Revue française de science politique*, 49, 1, 31-50.

Turbelin D., 1998, « "Éducateurs Justice" : un statut vaut-il qualification ? », *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière,* 1. URL : http://rhei.revues.org/index15.html.

Vaillant M., 1994, *De la dette au don. La réparation pénale à l'égard des mineurs*, Paris, ESF.

Vaillant M., 2009, *La réparation. De la délinquance à la découverte de la responsabilité*, Paris, Gallimard.

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

Vervaet L., 2010, « The violence of incarceration : a response from mainland Europe », *Race & Class*, 51, 4, 27-38.

Victorien S., 2011, *Jeunesses malheureuses, jeunesses dangereuses. L'éducation spécialisée en Seine-Maritime depuis 1945*, Rennes, PUR.

Vigour C., 2004, « Réformer la justice en Europe. Analyse comparée des cas de la Belgique, de la France et de l'Italie », *Droit & Société*, 56-57, 291-323.

Vigour C., 2008, « Politiques et magistrats dans les réformes de la justice en Belgique, en France et en Italie », *Revue Française d'Administration Publique*, 125, 21-31.

Youf D. *et al.*, 2008, « Le renouveau du faire-avec », *Les cahiers dynamiques*, 42, 51-57.

Youf D., 2000, « Repenser le droit pénal des mineurs », *Esprit*, 10, 87-112.

Yvorel E., 2000, *Le Centre spécial d'observation de l'Éducation Surveillée de Fresnes de 1958 à 1979 : établissement éducatif ou prison ?*, Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris, université Paris 7.

Yvorel J-J., 2009, « L' "invention" de la délinquance juvénile ou la naissance d'un nouveau problème social », *in* Bantigny L., Jablonka I. (Eds.), *Jeunesse oblige. Histoire des jeunes en France (XIXe-XXIe siècles)*, Paris, PUF, 83-94.