

Nom : Teillet

Prénom : Guillaume

Numéro étudiant : 20705559

Direction : Mathias Millet

Des mineurs face à la justice pénale : une approche sociohistorique et ethnographique d'une relation de contrainte judiciaire

Master « Méthodes d'Analyse du Social » - parcours Analyse, Catégorisation et
Codification de l'Espace Social (ACCES)

2012/2013

Université de Poitiers – UFR Sciences Humaines et Art

Titre: Des mineurs face à la justice pénale : une approche sociohistorique et ethnographique d'une relation de contrainte judiciaire.

Résumé:

La délinquance juvénile constitue un enjeu social majeur de ces deux dernières décennies et donne lieu à une profusion de récits de toute sorte. Dans une perspective sociologique, nous considérons qu'elle procède d'une construction. La qualité de délinquant n'est pas tant le résultat d'une transgression de la loi que le produit de la réaction du corps social à cette transgression. Cette qualité s'acquiert au fil d'une relation judiciaire contrainte qui s'établit entre un individu mineur et la puissance publique. L'enquête menée s'est intéressée aux variations historiques de cette relation par une analyse d'un corpus d'archives institutionnelles, mettant en lumière les conditions sociohistoriques de constitution de l'appareil judiciaire pour mineurs. L'approche ethnographique de l'entrée des jeunes dans le dispositif judiciaire reposant sur l'observation d'entretiens de Recueil de Renseignements Socio-Educatifs a permis d'appréhender quant à elle des principes de variation sociale de cette relation, tenant aux propriétés sociales des jeunes et des familles aux prises avec la justice.

Mots-clés : sociologie du pouvoir, justice pénale, enfance délinquante, institution.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à David, Cécile, Gwenaël, Alexis, Viltë et leur famille respective pour avoir accepté ma présence lors de ces moments difficiles.

Que soient également remerciés les éducateurs de l'UEMO qui m'ont accordé de leur temps à l'occasion d'un entretien. Un remerciement tout particulier à Héloïse et Hester qui ont accepté ma présence lors des entretiens de Recueil de Renseignements Socio-Educatifs et qui ont bien voulu échanger avec moi sur les situations judiciaires observées.

Je remercie bien sûr Mathias Millet pour contribuer à forger un regard, une manière de faire et un esprit sociologiques, mais aussi pour permettre, avec d'autres, grâce à ce master de Sciences Humaines pour l'Education, de faire d'un intérêt pour des questions d'éducation une porte d'entrée pour la sociologie.

Merci à Henri Eckert pour ses « parcours » de réflexion passionnants. Celui consacré aux pauvres m'aura particulièrement éclairé quant à la manière d'approcher mon objet. Je remercie les professeurs de ce master pour leurs enseignements.

Enfin, je remercie tout particulièrement Charlotte, Clémence et Martin pour leur précieuse aide. La version finale de ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour dans les temps sans eux. Ils ont fortement contribué à rendre agréable à vivre un quotidien de travail depuis quelques semaines.

J'associe pleinement Maxime à ces derniers remerciements. Sa présence, sa patience et son esprit m'ont porté tout au long de ce travail.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION | 2 |
| PARTIE 1 : SOCIOHISTOIRE DE LA RELATION DE CONTRAINTE JUDICIAIRE À L'ÉGARD DE L'ENFANT DE JUSTICE | 15 |
| Chapitre 1 : La constitution du dispositif judiciaire pour l' « enfance délinquante ». | 16 |
| 1.L'élaboration d'un nouveau régime judiciaire..... | 16 |
| 2.La perpétuelle réforme des institutions carcérales pour mineurs..... | 28 |
| 3.Conditions d'émergence d'une science de l'observation..... | 36 |
| Chapitre 2 : Le paradigme de l'insécurité et la « délinquance juvénile », une question sociale renouvelée..... | 49 |
| 1. Le contexte de réactualisation de la problématique de la délinquance juvénile dans les années 1990-2000..... | 50 |
| 2.Les transformations récentes de l'appareil judiciaire pour mineur..... | 59 |
| PARTIE 2 : LE RECUEIL DE RENSEIGNEMENTS SOCIO-ÉDUCATIFS, PREMIÈRE ÉTAPE DU PARCOURS JUDICIAIRE DES FAMILLES | 69 |
| Chapitre 1 : Des conditions sociales de production et de réception du discours inhérentes à la technique de l'entretien..... | 70 |
| 1.Les usages sociaux de l'entretien de RRSE et ses enjeux..... | 71 |
| 2.Maîtrise de la technique de l'entretien et conditions sociales de production et de réception du discours en RRSE..... | 80 |
| Chapitre 2 : Les « normes éducatives » et les catégories d'action et de perception des éducateurs de milieu ouvert..... | 89 |
| 1.Les classifications opérées sur les jeunes : catégories et supports d'interprétation..... | 89 |
| 2.L'examen critique de l'exercice des « fonctions parentales »..... | 99 |
| Chapitre 3 : Des interactions socialement variées selon les familles..... | 112 |
| 1.Viltè et sa famille, l'imposition d'un style et d'une problématique..... | 113 |
| 2.Alexis et Gwenaël, résistances à l'ordre judiciaire..... | 124 |
| 3.Cécile et David, une conformité aux attentes institutionnelles..... | 134 |
| CONCLUSION | 145 |
| BIBLIOGRAPHIE | 151 |
| LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES | 156 |

INTRODUCTION

« Je vais essayer de développer, mieux, de montrer dans quelle direction on peut développer une analyse du pouvoir qui ne soit pas simplement une conception juridique, négative du pouvoir mais une conception d'une technologie du pouvoir. » (Foucault, 2008 a, p.1002)

Le projet du philosophe Michel Foucault entrepris à partir du début des années 1970 d'établir une généalogie de la société disciplinaire l'a conduit à s'intéresser de près aux institutions concentrant ce qu'il identifie comme de nouvelles formes d'organisation et de distribution du pouvoir – la technologie du pouvoir – parmi lesquelles la prison occupe une place privilégiée. Dans son ouvrage *Surveiller et punir*, il fait à cet égard le constat d'une « technologie bavarde de la prison » depuis sa naissance (2010, p. 271). Enquêtes, sociétés créées pour en contrôler le fonctionnement, productions législatives, programmes et publications diverses vont alimenter ce flot continu de discours sur la prison dès le début du XIX^{ème} siècle. L'auteur en éclaire les raisons à travers une analyse des relations entre savoir et pouvoir. Fondamentalement, pour exister et prospérer, les institutions typiques des modes d'organisation disciplinaire du pouvoir s'appuient sur la production de savoirs infinis sur les individus qui apparaissent alors comme autant de modes d'ancrage et de diffusion de ces nouvelles technologies de pouvoir. C'est à ce point que se rencontrent les producteurs de vérités et les institutions disciplinaires : si l'hôpital, l'école et par dessus tout la prison furent dès leur origine des « technologies bavardes » du (re)dressement, ce n'est qu'en tant qu'elles furent solidaire d'une « science bavarde » du malade, de l'élève, du délinquant ancrée sur une littérature abondante et protéiforme.

C'est dans cette logique que la figure du « jeune délinquant » va faire très rapidement l'objet d'une profusion de « récits disponibles » : les statistiques et les représentations d'« allure scientifique » commentées à l'envi, la « littérature anecdotique » incluant feuilletons, films et romans, une « chronique médiatique des faits divers » permanente et enfin une production scientifique abondante (Mauger, 2009, p. 3). Chacune de ces sources propose une vision de la « délinquance juvénile », chacune correspond à un point de vue sur le phénomène. Si on devait trouver un principe unificateur face à cette multitude de discours sur le sujet, ce serait peut-être que chacun d'eux prétend donner à voir la *vérité* de la délinquance.

Pour quelques uns, celle-ci se laisse saisir à travers le récit d'histoires singulières, le portrait de personnalités extraordinaires ou encore la mise en scène de ses manifestations les plus extrêmes. Pour d'autres, elle n'apparaît qu'au prix d'un effort d'objectivation à la mesure de l'intériorisation par les membres du corps social des récits subjectifs produits par les premiers. Le sociologue n'est pas en reste. Que dit-il quand il s'attaque à l'une des formes que prend l'objectivation, la statistique de l'institution judicairo-policière qui suscite bon nombre d'interventions politiques, pour montrer en quoi cette « délinquance mesurée » n'est que le fruit d'une activité humaine et doit être distinguée de la « délinquance réelle » ? Il déconstruit la *vérité politique* de la « délinquance juvénile » en suggérant qu'il en existe une autre, « plus vraie », une *vérité scientifique* dont on dessine de nouveaux contours à l'aide de techniques de sophistication statistique (« enquêtes de victimation », « enquête de délinquance auto-déclarée », etc., Mucchielli, 2012).

Gérard Mauger se demande « comment rompre avec cet objet de sens commun pour en faire un objet de science » (2009, p. 9). La question de la « délinquance juvénile » et de ses modalités de traitement institutionnel s'est constituée comme un enjeu social majeur de ces deux dernières décennies et les termes dans lesquels elle s'est posée méritent d'être rapportés à leurs conditions sociales de production et analysés comme tel afin d'entamer le travail de rupture épistémologique. Mais peut-être le véritable défi pour le sociologue consiste-t-il avant tout à chercher à rompre avec cet objet de sciences pour en faire un objet proprement sociologique. Plutôt que de chercher à poser une définition préalable, à laquelle Durkheim pouvait associer une fonction de rupture (Mauger, 2009, p. 9), nous allons exposer brièvement les « problèmes » que posent certaines approches scientifiques comme autant de jalons posés sur le chemin de la construction de notre objet de recherche.

Approches scientifiques et partage des objets de la « délinquance juvénile »

La premier paradigme scientifique par rapport auquel il est utile de se positionner est celui de « l'accumulation éclectique des facteurs d'explication » qualifiée par Jean-Claude Chamboredon de « fausse alternative » (1971, p. 374). Ce cadre de pensée doit beaucoup à l'avènement d'une sociologie criminelle au début du siècle, dans le giron de la criminologie naissante, « au point où viennent se croiser l'institution destinée à régler la justice, d'une part, et les institutions qualifiées pour énoncer la vérité, de l'autre » (Foucault, cité dans Mauger, 2009, p. 33). Gérard Mauger décrit un « syncrétisme théorique » qui repose sur une synthèse

entre d'un côté, l'étude du criminel investie par la psychologie, la psychiatrie et la biologie et, de l'autre, celle du crime et des milieux sociaux dans lesquels il s'inscrit, domaine réservé de la sociologie (2009, p. 33). Pour reprendre l'expression utilisée par Muriel Darmon, ce « Yalta épistémologique » (2008, p. 8) n'est guère satisfaisant puisqu'il consacre l'idée selon laquelle la « délinquance » constitue un phénomène complexe explicable par un ensemble de variables de nature différente. L'apport de la sociologie est alors cantonné à la détermination du poids des différentes variables sociales auxquelles on prête un statut de cause de la « délinquance » (l'anomie familiale, l'origine sociale des parents, etc.). Le postulat de sa préexistence est implicitement posé et permet l'économie d'une approche radicalement et entièrement sociologique.

« L'éclectisme dans l'explication fait couple avec le substantialisme. C'est l'intention d'épuiser la nature d'une substance contradictoire et insaisissable, parce que constituées par le rassemblement de phénomènes divers et hétérogènes, qui conduit à accumuler de façon décousue les principes d'explication » (Chamboredon, 1971, p. 375).

Gérard Mauger distingue une nouvelle perspective de recherche en France qu'il qualifie de « renouveau » pour la sociologie de la « délinquance juvénile » : une sociologie de la délinquance des jeunes issus de quartiers populaires. Cette approche théorique établit une sociogenèse des pratiques délinquantes des « jeunes des cités » en rendant compte « sociologiquement des trajectoires et des situations qui conduisent à transgresser des normes » (Mauger, 2009, p. 12-13). L'analyse de ces trajectoires convoque notamment les effets des transformations scolaires. Le sociologue restitue le contexte social de production de ces travaux en rappelant ce qu'ils doivent à la réactualisation de la question de la « délinquance juvénile » dans les années 1990 autour du problème des « violences urbaines » et des « bandes de jeunes ». C'est justement sur ce point qu'apparaît notre principal problème à l'égard de cette perspective théorique. Elle peut laisser penser qu'au partage épistémologique entre le crime et le criminel on a substitué un partage suivant un autre principe : celui de la différenciation des auteurs selon la qualification de l'acte commis et de leur origine sociale. Si les analyses développées par les sociologues empruntant cette voie permettent la compréhension des processus sociaux qui amènent des jeunes de quartiers populaires à consommer et revendre de la drogue par exemple, elles ne disent rien de ceux qui président à la commission d'une infraction à caractère sexuelle. La position est d'ailleurs assumée.

« En définitive, s'il est vrai que les jeunes des classes populaires n'ont pas le monopole de

la délinquance juvénile, les pratiques délinquantes sont à la fois plus fréquentes dans cet univers, relativement distinctives et issues d'une sociogenèse spécifique : autant de raisons de faire de la délinquance des jeunes des classes populaires une catégorie *sui generis*. » (Mauger, 2009, p. 28)

Deux problèmes se posent alors. D'une part, la définition donnée d'une pratique « délinquante » porte la marque d'une conception juridique de la « délinquance » : est considérée comme « délinquante » toute pratique incriminée par le code pénal – il est alors possible d'établir une « nomenclature des pratiques délinquantes » en parcourant le code pénal (Mauger, 2009, p. 15). Cette conception ne semble pas répondre à l'exigence posée par Jean-Claude Chamboredon consistant à « réduire les qualités substantielles de l'objet préconstruit » puisqu'une pratique est ou n'est pas délinquante, par essence. Nous ne nous autoriserons donc pas à parler de pratiques « délinquantes », préférant parler de pratiques illégales. On peut rappeler ici que toutes les transgressions à la loi ne constituent en rien des faits de « délinquance » tant qu'elles restent impunies. L'autre problème est plutôt de l'ordre de l'effet de connaissance et relève de l'éclatement des principes explicatifs selon les différentes qualifications juridiques de l'acte. On observe une séparation entre la « délinquance » du sociologue, celle des barres HLM, des bandes et des trafiquants de drogue et celle du psychologue comprenant les « cas » les plus dangereux et ceux mis en cause pour des affaires de mœurs. Ce nouveau « Yalta épistémologique » n'est finalement pas plus satisfaisant que celui qui avait cours au début du siècle. La question de la sociogenèse des pratiques transgressives ne correspond pas vraiment à ce que l'on peut attendre d'une perspective sociologique de la « délinquance juvénile ».

Quittons l'étude des déviants pour aborder celle des professionnels de la « délinquance », les agents des institutions de répression. Cette autre perspective n'est pas directement rattachée à la sociologie de la délinquance juvénile mais elle permet d'éclairer certains mécanismes : il s'agit d'une sociologie des agents de l'institution judicairo-policière. Des travaux comme ceux de Didier Fassin sur « la police des quartiers » (2011) ou ceux de Patricia Benec'h-Le Roux au sujet des avocats pour mineurs (2008) nous permettent de saisir les catégories d'action et de pensée de ces agents qui orientent et sont au principe de l'action institutionnelle afin d'en appréhender les effets. Seulement nous perdons le point de vue du déviant et surtout la perspective des effets transformateurs de l'action institutionnelle sur sa personne tout au long de son parcours.

Un détour par la sociologie de Simmel

Nous nous appuyerons sur les travaux de Georg Simmel sur la pauvreté pour établir de manière positive des éléments de construction d'objet. L'auteur pose le problème de l'approche sociologique d'un groupe identifié de « pauvres », de la même manière que Jean-Claude Chamboredon propose la construction de celui des « délinquants juvéniles ». Le principe guidant la construction d'un objet sociologique doit être de « réduire les qualités substantielles de l'objet » pour leur « substituer des propriétés relationnelles » (1971, p. 375). Ainsi, Georg Simmel affirme que « la pauvreté ne peut, dans ce sens, être définie comme état quantitatif en elle-même ».

« La fonction d'attachement que la personne pauvre remplit à l'intérieur d'une société n'est générée par le seul fait qu'il soit pauvre ; ce n'est que lorsque la société – la totalité ou certains individus – réagit à son égard en lui portant assistance qu'il joue un rôle social spécifique. [...] Ce groupe ne demeure pas uni par l'interaction de ses membres, mais par l'attitude collective que la société, en tant que tout, adopte à leur égard. [...] Ainsi, ce n'est pas le manque de moyens qui rend quelqu'un pauvre. **Sociologiquement parlant, la personne pauvre est l'individu qui reçoit assistance à cause de ce manque de moyens.** » (Simmel, 2002, p. 91-102)

Par analogie, on peut alors se questionner sur les propriétés relationnelles communes à tous les membres de ce groupe des « délinquants juvéniles ». Quel est ce lien, quelle est cette forme de relation qui fournit le principe unificateur du groupe « délinquant », que ses membres aient commis un vol ou un viol ou qu'ils soient originaires d'un quartier populaire de Bobigny ou d'une bourgade du sud de la Vienne ? Tous se sont vus imposer une relation de contrainte judiciaire par et avec la puissance publique. Tous sont entrés dans le circuit de la procédure pénale pour mineurs. Bien sûr tous ne connaîtront pas le même parcours au sein de l'institution, certains en sortiront rapidement, d'autres aussi mais pour passer de la Protection Judiciaire de la Jeunesse à l'Administration Pénitentiaire. Les premiers sont-ils autant ou plus délinquants que les seconds ? Là n'est pas la question sociologique. Cela reviendrait à définir la « délinquance juvénile » en lui accordant une valeur, en lui faisant correspondre une substance plus ou moins grande. Par contre, nous pouvons affirmer désormais que ce qui nous intéresse, c'est cette relation de contrainte judiciaire qui s'établit dans un contexte historique et social entre la puissance publique et un individu, la succession d'interactions qui compose cette relation de type judiciaire et qui constitue au fil de l'action institutionnelle la qualité de

délinquant. Nous reprenons ainsi à notre compte sans aucune réserve les propos de Jean-Claude Chamboredon : « Ce sont ces institutions qui construisent le portrait du jeune délinquant et l'histoire de ses actes » (1971, p. 359).

Ces considérations marquent une inscription de nos travaux de recherche dans les pas d'une conception interactionniste de la sociologie, notamment développée par l'école de Chicago. Les sociologues américains ont d'ailleurs produit des analyses de la déviance selon des principes interactionnistes. L'ouvrage de référence d'Howard Becker, *Outsiders*, part du postulat théorique que la déviance est le produit d'un processus de fabrication de normes par des « entrepreneurs de morale » et d'incrimination (1985). Cette approche radicalement constructiviste peut tout de même manquer une partie de sa cible en négligeant « le rapport social à ce processus et le fondement de ce rapport » et la « position sociale des différentes classes par rapport au système de répression » (Chamboredon, 1971). Forts de cet avertissement, nous intégrerons à l'analyse les déterminations sociales et historiques qui contraignent ces interactions. Celles-ci seront en effet analysées comme une confrontation entre les logiques socialisatrices familiales dans lesquelles les jeunes mis en cause construisent des dispositions sociales et les logiques ou normes de l'institution dont les agents sont porteurs, dans une situation judiciaire objectivée au sein du dispositif judiciaire pour mineurs à un état historiquement donné.

La travaux de recherche menés seront présentés en deux parties distinctes a priori éloignées dans leurs objectifs et leurs méthodes mais servant en réalité le même dessein. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux variations que cette relation de contrainte judiciaire a pu observer au cours de l'histoire. L'objectif de donner à lire les conditions historiques de constitution de l'appareil judiciaire pour mineur répond à la volonté de montrer l'apparition tout au long du siècle dernier de considérations relatives à l'observation du jeune et des familles aux confins des logiques de jugement des mineurs et des logiques de prise en charge de l' « enfance délinquante ». Nous analyserons dans un deuxième temps les variations sociales que ces interactions observent dans une situation judiciaire particulière, l'entrée dans la procédure pénale pour mineurs : l'entretien de Recueil de Renseignements Socio-Educatifs (RRSE) effectué par un éducateur de milieu ouvert de la PJJ.

Une expérience militante façonnant les conditions d'approche de l'objet

Cette circonscription d'un objet de recherche apparaît de cette manière quelque peu

désincarnée, comme déconnectée des conditions sociales qui ont présidé à son élaboration, comme si celle-ci n'était le produit que de lectures critiques de la littérature sociologique et de postures théoriques permettant de trancher entre les différentes « manières de voir » notre objet. Or la genèse des travaux de recherche entrepris peut s'enraciner tout autant dans des expériences biographiques, des propriétés sociales de l'apprenti chercheur. L'exercice d'auto-socioanalyse permet alors d'appréhender comment ces éléments éclairent la construction de l'objet et les choix opérés du point de vue méthodologique. Dans le cas présent, l'analyse critique d'une expérience militante au sein du Groupement Etudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées (GENEPI) semble nécessaire pour mettre à distance une approche militante de la question mais également pour expliciter les conditions sociales de mise en place du dispositif d'enquête présenté ci-après.

Le GENEPI est une association créée en 1976 dont l'objet social était jusqu'en juin 2011 de « collaborer à l'effort public de réinsertion sociale des personnes détenues ». Arrivé dans l'association en 2009, j'ai eu l'occasion de participer à une réflexion collective au sujet de l'indépendance de notre association à l'égard des cadres de pensée et d'action de l'administration pénitentiaire. Nous avons porté un regard critique sur le paradigme de la « réinsertion sociale », qui constitue l'une des missions officielles assignées à l'institution à laquelle nous étions confrontés. Pour des raisons historiques, la formule définissait également jusqu'alors le principe de notre action et de nos discours. Cette redéfinition de nos cadres de pensée nous a poussé à l'assemblée générale de juin 2011 à adopter un nouvel objet social. Désormais le GENEPI allait « œuvre[r] au décroisement des institutions carcérales par la circulation des savoirs entre les personnes incarcérées, le public et ses bénévoles »¹. Empruntant au philosophe Michel Foucault le concept d' « institution carcérale », nous nous sommes questionnés sur les logiques institutionnelles carcérales auxquelles étaient soumis les individus enfermés et dont nous pouvions être porteurs malgré nous en entrant en prison. Ce développement peut paraître en décalage par rapport au propos, mais il fournit en quelque sorte les éléments de langage et les manières d'appréhender la prison transmis au sein de l'association. Au même titre que toute autre instance socialisatrice, l'association participe à cette entreprise d'intériorisation du social et l'expérience en tant que génépiste fournit un terreau plutôt favorable à des questionnements sur les formes d'exercice du pouvoir et à la formation d'un regard critique sur l'action des institutions. A l'opposé, la question de savoir comment les individus en étaient arrivés jusqu'aux portes de l'institution de répression

1 Article 3 des statuts du GENEPI.

importait moins, l'action du GENEPI étant marquée du sceau de « l'indifférence au passé pénal ».

L'année précédant ce travail de recherche, j'ai occupé la fonction de délégué régional pour l'association. A ce titre, j'ai pu animer une réflexion collective sur un sujet qui intéressait plus spécifiquement notre région : l'enfermement judiciaire des mineurs et la construction sociale de l'« enfance délinquante ». Nous avons pris position en fin d'année en votant un texte intitulé « Y a pas d'futur entre quatre murs ! » dénonçant pêle-mêle l'extension des logiques carcérales dans les modes de prise en charge institutionnelle de l'enfance délinquante, le « continuel tapage médiatico-politique » sur le sujet et le « démantèlement de l'ordonnance de 1945 ». Nous terminions en nous prononçant « en faveur de réponses éducatives » et en invitant les gouvernants à « repenser une politique pénale spécifique aux enfants et adolescents sur les cendres des valeurs et des ambitions portées au sortir de la seconde guerre mondiale »². Un des objectifs poursuivis par le travail d'objectivation scientifique consiste donc à déconstruire cette manière de concevoir l'action de la Protection Judiciaire de la Jeunesse selon le mode dichotomique éducatif/répressif mais aussi de mettre à distance ce « mythe fondateur » que constitue l'ordonnance de 1945 pour la justice des mineurs et toute la dimension symbolique qui y est attachée, en termes de valeurs positives (la clémence, la bienveillance à l'égard de l'« enfance délinquante », une justice sur mesure donc mieux rendue, etc.).

Quelque chose se joue également du côté de la considération pour la parole des personnes placées sous main de justice que nous pouvons rencontrer. A l'assemblée générale de juin 2010, le GENEPI adopte une position à propos de la « parole prisonnière » dans lequel il affirme qu'il « s'interdit absolument d'instrumentaliser la parole des personnes incarcérées pour appuyer ses propres positions ». Face au « constat d'un mutisme contraint »³ des personnes incarcérées dans l'espace public, nous, étudiants de l'enseignement supérieur donc issus de milieux sociaux favorisés, avons souhaité nous prémunir de formes d'usurpation de la parole des premiers concernés par l'enfermement judiciaire que pouvaient prendre les discours que nous portions sur la prison. Ces considérations éthiques se sont traduites en préoccupations scientifiques, une fois confronté au choix de mobiliser ou non, via l'entretien, la parole des jeunes et des familles qui subissent l'action judiciaire, majoritairement issus des classes populaires, ces « classes parlées », « dominées jusque dans la production de leur

2 Prise de position du GENEPI Atlantique adoptée en Réunion de Coordination Régionale du 10 juin 2012.

3 Prise de position du GENEPI, « La parole prisonnière », adoptée à l'assemblée générale de juin 2010.

image du monde social et par conséquent de leur identité sociale » (Bourdieu, 1977). L'intervention du sociologue ne participe-t-elle pas de ces formes de violence faites à la parole, si rare, des classes dominées ? La relation asymétrique et la posture de domination du sociologue par rapport aux « enquêtés » a paru trop éloignée de cette volonté, illusoire certes, d'entretenir des rapports les plus éloignés possible de formes de domination avec les personnes aux prises avec la justice. L'option d'une campagne d'entretiens auprès des jeunes et des familles a donc été écartée *a priori*.

Un dernier aspect rattaché à la pratique de délégué régional a influencé l'entrée sur le terrain. Habitué des relations institutionnelles avec l'administration judiciaire (pénitentiaire et de la Protection Judiciaire de la Jeunesse) à des niveaux hiérarchiques supérieurs aux structures, j'ai privilégié l'accès par le niveau territorial au détriment de la direction de la structure, ce qui aura des incidences sur les modalités de ma présence⁴.

Dispositif méthodologique et conditions d'enquête

« Le discours ne doit pas être pris comme l'ensemble des choses qu'on dit, ni comme la manière de les dire. Il est tout autant dans ce qu'on ne dit pas, ou qui se marque par des gestes, des attitudes, des manières d'être, des schémas de comportement, des aménagements spatiaux. Le discours, c'est l'ensemble des significations contraintes et contraignantes qui passent à travers les rapports sociaux. » (Foucault, 2008, p. 123)

Cette citation de Michel Foucault nous conforte dans le choix de privilégier une approche ethnographique solidaire du postulat interactionniste. En donnant la priorité à l'observation directe des interactions lors des situations judiciaires rencontrées par le jeune et sa famille, c'est également l'ordre du discours judiciaire tel qu'il peut se matérialiser lors de ces situations qui est appréhendé, au-delà des seules pratiques discursives des agents institutionnels judiciaires. L'entrée s'est faite à deux niveaux : d'un côté, par le tribunal pour enfants pour pouvoir assister à des audiences, de l'autre par la Direction Territoriale de la PJJ (DT PJJ) afin de pouvoir observer des situations judiciaires de placement des jeunes en Établissement de Placement Éducatif (EPE). La présence au sein du tribunal pour enfants avait pour objectif de se familiariser avec cet univers et d'appréhender un peu mieux le fonctionnement de la procédure pénale. J'ai pu comprendre après trois après-midis d'observation que l'audience de jugement constituait quasiment l'étape finale de la procédure et qu'il me fallait regarder ce qui

4 Ces éléments sont développés dans le paragraphe suivant.

se passait dans les situations judiciaires précédentes pour pouvoir comprendre les variations que l'on peut observer dans l' « instruction » de ces « cas ».

En ce qui concerne l'approche de la PJJ par l'échelon territorial, elle n'a pas permis d'obtenir ce qui était souhaité au départ : une présence au sein de l'EPE. Ma présence était conditionnée au fait que mon travail s'inscrive dans une problématique institutionnelle à l'échelon territorial. Les représentants de la DT PJJ m'ont reçu avec une proposition de thématique de recherche touchant à la justice civile. Après négociation, j'ai finalement pu avoir accès à l'Unité Educative de Milieu Ouvert (UEMO) de Poitiers avec une problématique concernant les Recueil de Renseignements Socio-Educatifs (RRSE) effectués dans le cadre de l'article 12 de l'ordonnance de 1945, dans les situations d'urgence. Le RRSE consiste en un entretien d'une heure et demie entre l'éducateur de milieu ouvert et le jeune et sa famille et constitue la première étape de la procédure pénale pour mineurs. Le cadre juridique spécifique de l'article 12 allait m'amener théoriquement à observer des RRSE effectués au moment de procédures de jugement rapide, dans des conditions difficiles pour le jeune, mais aussi pour l'éducateur. Cette urgence étant source de tensions et d'incompréhension entre les magistrats et les éducateurs de milieu ouvert, il m'était demandé d'éclairer les ressorts d'une articulation plus ou moins heureuse des exigences de chacun des agents institutionnels. Compte tenu de la rareté de ces situations, je me suis heurté dès mon arrivée à l'UEMO de Poitiers à l'incompréhension de la responsable de l'unité éducative qui cernait mal mes intentions et pensait que j'avais été pris dans des enjeux qui me dépassaient.

« Ce qu'elle ne comprend c'est la raison pour laquelle la DTPJJ s'est montrée intéressée par cette problématique, tout en ne s'en étonnant pas. [...] Elle me répond en m'expliquant que c'est comme si je faisais une enquête sur un hôpital qui faisait 10 accouchements dans l'année, que j'en voyais un et que je tirais des conclusions. Elle m'exprime sa peur que je puisse tirer des conclusions sur un ou deux exemples, qui ne seraient pas représentatifs. [...] "Vous allez écrire des trucs sur la PJJ alors que vous n'allez rien voir du tout" » (JT, Jour 1)

Le directeur de la structure avait été aussi très clair quant au contrôle de ce que je pouvais écrire. Les agents institutionnels aux échelons hiérarchiques semblent assez préoccupés de ce qui peut être dit de *leur* administration. Au tout début de la période de terrain, un agent, cadre de la région Ile-de-France, avait écrit un article dans le quotidien le Monde⁵ intitulé « Le lent

5 http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/09/le-lent-nauffrage-de-la-protection-judiciaire-de-la-jeunesse_1829546_3224.html

nauffrage de la Protection Judiciaire de la Jeunesse » dans lequel il y dénonçait une administration maltraitante à la fois pour le public accueilli et pour les agents qui y travaillent. Les réactions violentes des agents de la DT PJJ à l'égard de l'auteur de l'article (« On scie pas la branche sur laquelle on est assis ! ») m'ont fait prendre conscience que l'obligation de réserve chez les fonctionnaires n'était pas qu'un principe légal. Quant à mon travail, j'ai pu rappeler la faible portée d'un travail de mémoire et la maîtrise du cadre d'analyse et de la problématique qui appartient au chercheur.

Conformément aux prédictions de la responsable d'unité, en quatre semaines de terrain au sein de l'UEMO de Poitiers, ce type de situation ne s'est jamais présenté. J'ai alors pris des distances avec la DT PJJ et j'en ai profité pour aller observer des RRSE effectués dans une configuration plus classique. Ces observations ont fait l'objet d'une prise de note la plus complète possible, permettant de restituer une grande partie des échanges et d'être au plus proche des formulations utilisées. L'impossibilité d'utiliser le dictaphone pour enregistrer les entretiens (pour des raisons de confidentialité propres à la justice) ne permet pas pour autant une conformité exacte avec les propos réellement tenus.

La compréhension de la confrontation à laquelle donnent lieu les situations judiciaires entre les logiques socialisatrices familiales d'une part et les logiques et les normes institutionnelles d'autre part nécessite d'appréhender les catégorisations opérées par l'éducateur sur le jeune et sa famille qui peuvent jouer sur le cours de l'entretien. Une dizaine d'entretiens⁶ avec les éducateurs du service ont été réalisés, seuls deux d'entre eux portaient spécifiquement et plus longuement sur la question des RRSE : le service est organisé de sorte que les RRSE soient pris en charge par les deux même agents institutionnels, ici Hester et Héloïse⁷. Ils se sont déroulés sur le lieu de travail, généralement dans le bureau de l'éducateur qui me consacrait environ deux heures et demie. Un problème méthodologique qui s'est présenté très vite est en lien avec le fait que ces agents sont des professionnels de l'entretien et que la pratique questionnée prioritairement était justement une pratique d'entretien. La plupart d'entre eux ont d'ailleurs noté au moment où commençaient les échanges un sentiment d'étrangeté face à cette situation qui inversait les rôles par rapport à leur pratique habituelle. La manière de conduire l'entretien a donc été guidée par le souhait de prendre le contre-pied de *leur* manière de conduire un entretien de RRSE, pour éviter le plus de comparaisons possibles avec cette situation où le professionnel évalue, soumet la famille et le jeune à un « recueil de

6 La grille d'entretien est en annexe. Les entretiens ont pris une forme assez éloignée de ce qui était initialement prévu, selon les parcours des agents et la manière dont ils ont investi l'entretien.

7 Tous les noms propres ont été modifiés afin de respecter les conditions d'anonymat.

renseignements ». Cela s'est traduit par l'absence de grille d'entretien et plus largement l'absence de « thématiques obligatoires », qui pourraient être assimilées aux items d'une trame de RRSE à renseigner. L'entretien était présenté comme « une discussion assez libre », « un récit personnel » sur des pratiques professionnelles, une invitation à raconter des anecdotes et surtout à expliciter un maximum de manières de faire et de penser au cours des entretiens de RRSE pour Hester et Héloïse en partant d'exemples concrets. Une certaine proximité était recherchée également (par l'usage du tutoiement), ainsi qu'une souplesse dans les modalités de l'entretien (invitation à faire des pauses, à le faire en plusieurs fois si nécessaire, à le poursuivre autour d'un café, etc.)

Les cadres sociaux qui contraignent les interactions observées sont tributaires de conditions historiques de possibilité, qu'il s'agisse des situations objectives qui se cristallisent au fil du temps au sein d'un dispositif judiciaire, ou des catégories d'appréhension des agents données par l'institution. S'intéresser à ces conditions historiques d'apparition d'une pensée institutionnelle et de sa matérialisation invite à analyser un corpus d'archives bien délimité. Le souhait de mettre à distance le « mythe fondateur » de l'ordonnance de 1945 pousse en premier lieu à rechercher des textes antérieurs à cette période. Les sources disponibles permettent d'avoir accès à un type d'archive : les archives institutionnelles. Trois sources ont été identifiées. Un site Internet⁸ du ministère de la justice spécialisé sur les questions d'histoire de l'« enfant de justice » met à disposition des écrits institutionnels datant du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècles de membres de l'administration judiciaire, de magistrats influents et d'hommes politiques. La première semaine de présence dans les bureaux de la DT PJJ a rendu possible un accès à l'Intranet de la direction de la PJJ, environ 700 documents ont été téléchargés puis classés par thématiques. Seulement une petite partie a fait l'objet d'une analyse : il s'agit principalement des écrits institutionnels de la décennie 1990-2000 dans l'objectif de cerner la traduction d'une réactualisation de la question de la « délinquance juvénile » dans les textes officiels : politiques pénales, circulaires, notes à destination des structures, etc. Enfin, un accès au fond documentaire de l'UEMO de Poitiers a permis l'emprunt de différents rapports d'études réalisés par le centre de recherche et de formation de l'Education surveillée de Vaucresson parus entre les années 1950 et la naissance de la Protection Judiciaire de la Jeunesse au début des années 1990. Une analyse thématique de ces archives institutionnelles a été réalisée en identifiant une dizaine de champs : « la perception des parents », « étiologie de la délinquance (hors parents) », « le jeune visé, le sens de l'action de l'Etat, les modalités »,

8 <http://enfantsenjustice.fr/>

« catégorisations de l'enfance », « temps judiciaire, temps éducatif », « le placement extérieur », « les initiatives privées », « les établissements publics de prise en charge », « la législation en matière de délinquance des mineurs et les façons de rendre la justice », « l'évolution quantitative de la délinquance » et « l'observation du milieu naturel et du comportement ».

PARTIE 1 : SOCIOHISTOIRE DE LA RELATION DE CONTRAINTE JUDICIAIRE À L'ÉGARD DE L'ENFANT DE JUSTICE

Il peut paraître surprenant de consacrer une partie d'une enquête de terrain à des considérations historiques tant celles-ci semblent à première vue éloignées des préoccupations des agents institutionnels dont on observe le travail. Pour autant, la référence à l'ordonnance du 2 février 1945 dans les locaux de la Protection Judiciaire de la Jeunesse reste très fréquente : distinction entre les « ordonnances 45 » et les « articles 375 » (désignant respectivement les mesures prises au pénal et au civil), évocation de « l'esprit de l'ordonnance de 45 », de la « primauté de l'éducatif », etc. Peut-être n'est-ce pas spécifique à cette jeune institution, mais on aime à rappeler ses origines en ses murs. Qu'une loi ait pu acquérir un potentiel symbolique aussi fort aux yeux des agents de l'institution et soit au principe de classements objectifs justifie déjà pleinement qu'on s'intéresse de près aux conditions historiques qui lui ont permis de voir le jour.

Mais on peut aussi y trouver un intérêt autre. L'apport d'une approche historique réside également dans la compréhension d'un processus long lors duquel des pratiques et des situations s'institutionnalisent, c'est-à-dire se constituent en activités routinisées, normées et normalisées. Les catégories d'action et de représentation mobilisées par les agents en actes ne sauraient être saisies sans questionner ce qu'elles doivent à l'héritage, ce qu'elles puisent dans le fonds commun des professionnels de l'« enfance délinquante », historiquement construit. Reprenant les préceptes durkheimiens relatifs à « l'origine sociale de la pensée individuelle », Mary Douglas nous rappelle que « les classifications, les opérations logiques, les métaphores privilégiées sont données à l'individu par la société » (2004, p.40). C'est par un détour historique prenant appui sur des archives institutionnelles que nous souhaitons dans un premier temps contribuer à une sociologie de la connaissance des professionnels de la justice des mineurs et analyser les conditions historiques de constitution du dispositif judiciaire pour mineurs.

Chapitre 1 : La constitution du dispositif judiciaire pour l' « enfance délinquante »

La première question que nous souhaiterions aborder a trait aux conditions d'émergence du mythe fondateur de la justice des mineurs : l'ordonnance de 1945⁹. La période qui la précède a permis la constitution d'un régime judiciaire propre aux enfants de justice caractérisé par l'adjonction progressive de logiques dites « éducatives », à visée transformatrice, à un système pénal de répression des infractions. Cette évolution observée à la lecture des textes de lois successifs et des écrits de magistrats, avocats et personnages politiques s'intéressant à ces questions se matérialisera selon des temporalités différentes à travers les pratiques judiciaires de jugement et celles de prise en charge de l' « enfance délinquante ». Seront abordées successivement les transformations des manières de juger, celles des modalités d'exécution des peines puis l'émergence des techniques d'observation, aux confins de ces deux champs de pratiques. Ce parti pris relève avant tout d'un choix analytique ; il présente peut-être le désavantage de ne pas prêter attention aux articulations entre ces trois ensembles identifiés qui subissent des transformations concomitantes. En admettant une part d'interdépendance entre ces évolutions - tant que des types d'établissement prévus par la loi resteront à l'état de projet, les juges ne pourront y ordonner l'envoi de mineurs - on peut tout de même postuler leur autonomie relative en raison de dynamiques propres à chacune des institutions et de conséquences matérielles de différents ordres – la réforme des bagnes pour enfants prenant plus de temps, coûtant plus cher et rencontrant plus de résistances que l'organisation d'audiences pour mineurs selon des règles spécifiques.

1. L'élaboration d'un nouveau régime judiciaire

Considérer l'enfance - et sa traduction juridique, le seuil de minorité pénale - comme un critère à prendre en compte pour atténuer la peine ne préfigure en rien ce qu'on peut appeler un *nouveau* régime judiciaire, se différenciant qualitativement du régime de droit commun. Fidèle à une conception ancienne de l'enfant considéré comme un « adulte en miniature » selon la formule platonicienne, ce principe répond toujours à la logique d'une justice

9 Nous utiliserons l'expression « ordonnance de 1945 », expression utilisée par les agents institutionnels, pour qualifier l'ordonnance du 2 février 1945, « relative à l'enfance délinquante » et non celle du 2 septembre 1945 « relative à la correction paternelle ».

rétributive, dans laquelle la dette à payer à la société est fonction de la gravité de l'acte commis, mais opère une différenciation quantitative de la peine. La transformation majeure permettant de considérer la justice des mineurs comme une justice à part réside en fait dans le découplage partiel de l'infraction et de l'action judiciaire. Celle-ci sera appréhendée principalement à travers la production législative et les prises de position de personnages publics, avocats, magistrats ou politiques, moins dans la pratique des magistrats, ce qui constitue une des limites de notre corpus d'archives.

L'enfant de justice : processus d'extension d'une catégorie et reconfigurations des lignes de démarcation internes

Le code pénal de 1810 ne reprend pas seulement du code criminel de 1791 le seuil de majorité pénale de 16 ans en-deçà duquel les peines doivent être allégées, il intègre dans le fonctionnement de la justice pénale une particularité pour les mineurs : la question du discernement¹⁰. Ce premier principe de différenciation de l'enfant de justice reste néanmoins lié aux faits ; le discernement étant entendu comme la conscience de la portée de l'acte commis. Commentant la loi du 5 Août 1850 relative « à l'éducation et au patronage des jeunes détenus », le ministre de l'Intérieur d'alors, le duc de Persigny, donne une précision quant au sens de l'action judiciaire menée à l'égard de l'une et l'autre des deux catégories de mineurs : il évoque pour les acquittés un « droit de détenir [...] corrélatif du devoir d'élever » et pour les condamnés une détention « qui a le caractère d'une peine, et qui est le résultat d'une condamnation ». S'agissant des premiers, il souhaite voir se mettre en place une « éducation pénitentiaire » qui a pour objectif un enfant « réformé », chez qui on peut observer une « amélioration morale »¹¹. Cette « ligne de démarcation profonde et salutaire entre les jeunes délinquants et les enfants trouvés et abandonnés » constitue la partition de l'enfance de justice supportant ce découplage partiel entre l'infraction et l'action en justice : les mineurs jugés

10 Code pénal, 1810 : « Art. 66 : Lorsque l'accusé aura moins de seize ans, s'il est décidé qu'il a agi sans discernement, il sera acquitté ; mais il sera, selon les circonstances, remis à ses parents ou conduit dans une maison de correction [...] Art. 67 : S'il est décidé qu'il a agi avec discernement, les peines seront prononcées ainsi qu'il suit : S'il a encouru la peine de mort, des travaux forcés à perpétuité, de la déportation, il sera condamné à la peine de dix à vingt ans d'emprisonnement dans une maison de correction [...] ». Pour être plus juste, la question de l'état de conscience de la personne dans la caractérisation de la responsabilité pénale se pose également pour les majeurs avec l'article 64 : « Il n'y a ni crime ni délit, lorsque le prévenu était en état de démence au temps de l'action ou lorsqu'il a été contraint par une force à laquelle il n'a pas pu résister. » et l'apparition de ce critère de discernement introduit chez les mineurs est à resituer dans un contexte de questionnement plus large autour de la responsabilité pénale.

11 PERSIGNY F. de (1853). « Instructions sur l'exécution de la loi du 5 août 1850, relative aux jeunes détenus ». pp. 755-760.

ayant agi sans discernement ne seront pas soumis à une logique judiciaire rétributive mais transformatrice contrairement à ceux condamnés.

Parallèlement à son activité pénale, l'institution judiciaire était amenée à prendre en charge une autre catégorie d'enfant : ceux qui lui étaient confiés par des parents au titre de la correction paternelle¹². Le fin du XIX^{ème} siècle sera marquée par un mouvement favorable à la limitation de cette puissance paternelle, au contrôle accru des magistrats et à la protection de l'enfance. Les lois du 24 juillet 1889 sur « la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés » et du 19 avril 1898 « sur la répression des violences, voies de faits, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants » ont introduit la possibilité pour les magistrats de prononcer des mesures éducatives de placement à l'égard de ceux-ci et de contrôler l'application de cette correction paternelle. Et il appartient désormais aux magistrats de se prononcer sur une déchéance partielle de la puissance paternelle via des mesures de placement en cas de crimes ou délits de parents à l'encontre d'un de leur enfant. Cela intéresse également l'« enfance délinquante » dès lors que, dans le texte de loi de 1898, le sénateur Bérenger, également avocat et magistrat, prendra soin d'étendre cette législation prévue pour la correction paternelle (et pensée plutôt pour des enfants en bas âge) à l'ensemble des enfants auteurs d'infractions¹³. On assiste ainsi à une reconfiguration des catégories de l'enfance traduite en justice, avec l'instauration pour la première fois d'une certaine porosité entre deux d'entre elles, jusqu'alors bien distinctes, au moins sur le plan de la loi - elles pouvaient être prises en charge dans les mêmes maisons de correction. On ouvre ainsi la possibilité aux magistrats de prononcer pour des mineurs ayant commis un acte répréhensible une mesure de placement, hors établissement pénitentiaire ou de correction : une véritable « révolution »¹⁴ d'après les mots de Paul Jolly, juge d'instruction au tribunal de la Seine, dans la *Revue pénitentiaire et de droit pénal*.

Cette volonté d'unifier un ensemble que l'on peut qualifier d'« enfance de justice »

12 Code civil, art. 376 (texte du 24/3/1803, valide du 3/4/1803 au 30/10/1935) : « Si l'enfant est âgé de moins de seize ans commencés, le père pourra le faire détenir pendant un temps qui ne pourra excéder un mois [...] », art. 377 (texte du 24/3/1803, valide du 3/4/1803 au 3/9/1807) : « Depuis l'âge de seize ans commencés jusqu'à la majorité ou l'émancipation, le père pourra seulement requérir la détention de son enfant pendant six mois au plus [...] », art. 378 (texte du 24/3/1803, valide du 3/4/1803 au 1/1/1835) : « Il n'y aura, dans l'un et l'autre cas, aucune écriture ni formalité judiciaire, si ce n'est l'ordre même d'arrestation, dans lequel les motifs n'en seront pas énoncés. »

13 « Art. 4 : Dans tous les cas de délits ou de crimes commis **par des enfants ou** sur des enfants, le juge d'instruction pourra, en tout état de cause, ordonner, le ministère public entendu, que la garde de l'enfant soit provisoirement confiée, jusqu'à ce qu'il soit intervenu une décision définitive, à un parent, à une personne, ou à une institution charitable qu'il désignera, ou enfin à l'Assistance publique. »

14 JOLLY P. (1903). « Examen critique de la loi du 19 avril 1898 (articles 4 et 5) », *Revue pénitentiaire et de droit pénal* : Bulletin de la Société générale des prisons. Tome 27, pp. 337-362.

rencontrera de fortes résistances de toute part, puisant dans des registres différents (juridiques, sanitaires, etc.) les raisons d'une impossible mise en application de cette loi votée rapidement. Dans les revues spécialisées, les critiques sont vives :

« Il faut d'ailleurs se garder de rapprocher les mineurs des deux catégories, la séparation doit être absolue entre elles, sous peine de contaminer les enfants de l'article 66, car l'expérience a démontré que les mineurs de la correction paternelle sont plus vicieux dans leur généralité que ceux de l'article 66 ; à dire vrai les enfants de l'article 66 ne devraient jamais se trouver ni avec les mineurs de la correction paternelle, ni avec les délinquants de l'article 67. »¹⁵

L'Assistance publique va régulièrement refuser de se voir imposer la placement des enfants de l'article 66, relevant du pénal. Cette insoumission à l'autorité judiciaire doit être resituée dans un contexte de défiance réciproque entre le pouvoir central et celui des conseils généraux desquels dépend l'Assistance publique. Cette dernière obtiendra gain de cause en 1904 avec une loi lui permettant de renvoyer des enfants confiés par l'autorité judiciaire vers l'administration pénitentiaire¹⁶ (Pierre, 1999). Ces formes de résistance doivent aussi être rapportées à des conditions historiques de cristallisation des frontières de catégories de l'enfance. La fin du XIX^{ème} siècle est marquée par un large débat autour de la thématique de la dégénérescence de la race humaine portant sur l'étiologie des déviances des classes laborieuses (Molaro, 2006). L'articulation de la thèse héréditaire avec celle du milieu social crée un terreau favorable à une peur de la contagion des vices des milieux populaires, érigés au rang de tares, accreditant la volonté de différencier les prises en charge institutionnelles des différents types de déviance.

On assiste au début du XX^{ème} siècle à une redéfinition des seuils de l'enfance au pénal : la question du discernement se posera désormais jusqu'à l'âge de 18 ans en raison du rehaussement de l'âge de la majorité pénale¹⁷ et l'irresponsabilité pénale sera reconnue en-deçà de l'âge de 13 ans¹⁸. Tout au long de la première moitié du XX^{ème} siècle les catégories de l'enfant de justice seront retravaillées selon une définition légale plus restrictive de l'enfance traduite devant la justice pénale, en corrélation avec l'octroi au pouvoir judiciaire de moyens d'action à l'égard des mineurs extraits de la sphère pénale. La vagabondage est dans un

15 *Ibid.*

16 Loi du 28 juin 1904 relative à l'éducation des pupilles de l'assistance publique difficiles ou vicieux.

17 Loi du 12 avril 1906 sur la majorité pénale à 18 ans.

18 Loi du 22 juillet 1912 sur les tribunaux pour enfants et adolescents.

premier temps déconnecté de toute peine d'emprisonnement¹⁹ puis écarté du champ des infractions²⁰ tout en conférant au juge le pouvoir d'ordonner à l'égard du mineur concerné des mesures de placement (Allaix, 1998). Ce champ d'intervention judiciaire extra-pénal s'étendra davantage, s'affranchissant de la nécessité de constater un quelconque acte répréhensible commis par les parents ou l'enfant. Paul Lutz, magistrat puis inspecteur à la Direction de l'Éducation Surveillée, résumera la principale avancée introduite par l'ordonnance du 23 décembre 1958 relative à la protection de l'enfance et de l'adolescence en danger en ces termes : « la situation d'un enfant non délinquant, non vagabond, alors que les parents ne demandent pas la correction paternelle et ne méritent pas la déchéance, peut être examinée »²¹. La circonscription de l'« enfance délinquante » ne peut être comprise qu'au regard de la constitution progressive d'un système judiciaire de protection de l'enfance, et de l'institutionnalisation d'une nouvelle sous-catégorie de l'enfant de justice : l'enfant « en danger », traduisant un rattachement de l'enfant de justice à la notion englobante d'« enfance inadaptée ». La dépénalisation ne s'accompagne pas d'une déjudiciarisation pour autant. Les commentaires relatifs à l'ordonnance de 45 d'un spécialiste de la délinquance juvénile de l'époque, Maurice Levade, en attestent : « Mais il est bien certain qu'en cas de classement, le Juge des Enfants doit se demander si le mineur contre lequel la prévention n'est pas suffisamment caractérisée, mais que les renseignements recueillis ont révélé vivre dans des conditions défavorables, ne tombe pas sous le coup d'autres textes protecteurs de l'enfance qu'il serait possible d'appliquer »²².

Une dernier aspect à relever concerne la persistance d'une catégorie d'enfants dangereux ou inamendables, n'échappant pas à la peine malgré l'avènement des logiques éducatives dans le système judiciaire. Cela se traduira dans la loi par la volonté systématique de ne pas appliquer à une partie de l'« enfance délinquante » les principes dérogatoires au droit commun liés au statut d'enfant. Il est précisé par exemple dans l'ordonnance de 1945 que les mineurs de plus de 13 ans peuvent faire l'objet « d'une décision spéciale du Tribunal excluant à leur égard cette irresponsabilité de principe ». Selon Maurice Levade, « il était indispensable de prévoir cette exclusion sous peine d'instaurer une dangereuse psychose d'impunité ». Il concède que la formulation « selon les circonstances ou la personnalité du mineur » demeure un critère flou,

19 Loi du 24 mars 1921 sur le vagabondage des mineurs de 18 ans.

20 Décret-loi du 30 octobre 1935 relatif à la protection de l'enfance.

21 LUTZ P. (1959). « La réforme de l'assistance éducative, ordonnance du 23 décembre 1958 », *Sauvegarde*. N° 7/8, pp. 478, 486.

22 LEVADE M. (1946). « Ordonnance 1945/1946 ». *Sauvons l'enfance*. N°64, pp. 9, pp. 14.

laissant « la porte ouverte aux interprétations les plus diverses »²³. Mais il est assez remarquable que « la personnalité du mineur » constitue un critère tout aussi important que « les circonstances des faits » pour apprécier les contours de cette catégorie ; la gravité des faits n'est pas écartée, mais elle est invoquée comme la manifestation, le symptôme d'une personnalité particulièrement dangereuse.

Temps de la peine, temps de l'amendement

L'évolution de la conception et de l'usage du temps dans l'action judiciaire à l'égard des mineurs traduit également l'avènement de ce nouveau régime judiciaire. Aux conceptions traditionnelles d'une justice rétributive correspond un principe de variation quantitative du temps de mise au ban de la société proportionnelle à la gravité des faits. L'exigence d'une transformation des corps et des âmes juvéniles confiées à l'institution judiciaire projette le temps de son action sur un autre registre : celui du chemin de l'amendement, parfois bien long !

Les prémisses de cette évolution ont pu être constatées dans la loi de 1850²⁴, laquelle permit de « placer les jeunes détenus acquittés ou condamnés, à partir de la libération, sous le patronage de l'assistance publique, pendant trois ans au moins (article 19), prolongeant ainsi la tutelle administrative bien au-delà du temps fixé par le jugement »²⁵. Cette tutelle existait auparavant mais était limitée aux jeunes détenus acquittés (en vertu de l'article 66) et surtout prenait fin au terme de la peine prononcée par le tribunal. Sans modifier le temps judiciaire de la peine, le législateur prend acte de son insuffisance eu égard des objectifs affichés d'« éducation des jeunes détenus » et propose la solution administrative pour y remédier.

Le ministre de l'Intérieur pose la question du temps en des termes encore plus clairs et tranche à propos des enfants « acquittés comme ayant agi sans discernement » :

« Les magistrats apprécient judicieusement que dans les cas d'acquiescement, ils n'ont point à se préoccuper d'une peine à subir et dont la durée devrait être proportionnée au caractère du délit, mais d'une éducation qui doit conduire l'enfant jusqu'à l'époque où il peut rentrer dans la vie commune, prémuni contre de nouveaux dangers par les principes qu'il a reçus et les moyens d'existence honnête dont on l'a pourvu »²⁶.

23 LEVADE M. (1946). « Ordonnance 1945/1946 ». *Pour l'enfance coupable*. N°63, pp. 6-9.

24 Loi du 5 août 1850 sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus.

25 PERSIGNY F. de, *op. cit.*

26 *Ibid.*

A propos de la possibilité offerte par la loi d'un placement à l'extérieur de la colonie, il précise : « L'administration ne doit pas se hâter d'accorder le placement du jeune délinquant hors de la colonie pénitentiaire, avant qu'il ait atteint l'âge auquel l'éducation réformatrice a pu accomplir son œuvre ». On pourrait parler d'une rupture, au moins pour une part importante des mineurs concernés par la justice, avec le principe observé en droit pénal de proportionnalité de la peine, faisant initialement correspondre la gravité des faits et la peine infligée. A moins qu'il ne s'agisse d'un basculement de cette proportionnalité, qui aurait désormais plus à voir avec la mesure de l'œuvre reformatrice à accomplir sur le jeune présenté.

Considérant un temps reposant sur des considérations différentes, mais également une durée autre, le modèle de l'intervention reformatrice prône le temps long. Cette idée semble faire consensus dans la classe politique et dans le monde professionnel de la justice des mineurs. Dans la *Revue pénitentiaire*, en 1893, l'action judiciaire à mener vis-à-vis de ceux relevant de la correction paternelle est évoquée en ces termes : « Or, tout le monde est d'accord sur ce point que le redressement des mauvais instincts, des penchants au vice ne peut être obtenu que par des efforts poursuivis pendant un long temps »²⁷. Afin de compléter ce tableau d'un régime judiciaire de la peine centré sur l'individu, l'auteur ajoute un caractère adaptable, muable de cette durée : « L'enfant une fois interné doit être maintenu non plus d'après des durées fixées d'avance d'un mois et de six mois, mais pendant tout le temps nécessaire à son amendement »²⁸. On peut opposer le fait que ces considérations sont valables pour la correction paternelle. Mais la loi de 1898 ouvre les possibilités offertes en matière de placement dans le cas de la correction paternelle aux mineurs auteurs d'infraction. Et les registres d'arguments restent les mêmes que l'on se situe dans la sphère du droit pénal ou du droit civil.

Les mesures de placement consacrées dans le droit pénal des mineurs par la loi de 1912 et par l'ordonnance de 1945 vont amplifier ce phénomène de décrochage entre la durée de l'action judiciaire et l'infraction. Maurice Levade explicitant l'esprit de l'ordonnance de 1945 résume bien l'état d'esprit des années 1945/1950 concernant cette particularité de la mesure :

« Les mesures de garde décidées par les juridictions pour enfants ne doivent pas se voir assigner une forme et une durée irrévocable. Elles ne présentent pas, en effet, le caractère

27 BRUEYRE L. (1893). « De l'internement par voie de correction paternelle. Nécessité de réviser la législation. » *Revue pénitentiaire et de droit pénal : Bulletin de la Société générale des prisons*. N°4, pp. 454-469.

28 *Ibid.*

d'une sanction fixée une fois pour toutes en proportion de la gravité des faits reprochés, mais celui d'une dispositions protectrice pouvant à tout instant s'adapter à l'évolution de la situation du mineur, aux progrès accomplis, aux résultats acquis. »²⁹

Hélène Campinchi, avocate au barreau de Paris et épouse de César Campinchi, avocat également et un temps ministre de la Justice, pointe à ce propos une possibilité regrettable en particulier du fait de la dureté de certaines prises en charge institutionnelles, n'étant pas rare que des mesures de placement se terminent par un envoi en maison de correction ou en colonie pénitentiaire avec pour seul horizon la majorité légale : « Et pouvait-on parler d'adoucissement lorsque le mineur, au lieu de passer quelques jours en cellule, pouvait se voir envoyer, pour plusieurs années, dans une colonie pénitentiaire ? Le remède en réalité risquait d'être pire que le mal. »³⁰

De l'infraction au comportement, glissement de l'objet du jugement

Solidairement aux tendances décrites précédemment, l'objet du jugement, ce sur quoi les magistrats vont devoir statuer, va progressivement se décentrer de l'infraction pour intégrer la personnalité et l'environnement du mineur. Le propos n'est pas d'affirmer qu'il y avait un état ancien du système pénal dans lequel les considérations relatives à l'auteur de l'acte étaient absentes et un autre, contemporain, s'affranchissant de l'étude des circonstances des faits. Mais étapes par étapes cette étude de la personnalité va être intégrée à la procédure pénale, et même, à certaines occasions, inspirer de manière autonome des jugements.

Les lois de 1889³¹ et de 1898³² vont ainsi donner au juge d'instruction la possibilité de se prononcer sur l'opportunité d'un placement provisoire sur la base du comportement de l'enfant. Paul Jolly explique qu'« après avoir fait un placement provisoire », on attend de lui qu'il « garde longtemps le dossier, observe l'enfant, se renseigne, demande des notes, au besoin fasse un nouveau placement provisoire en recommençant une période d'observation, et ne communique son dossier au parquet, en vue d'un renvoi au tribunal qu'après avoir prolongé le plus possible la période préparatoire. »³³ Il fait état en 1903 d'une faible application de cette disposition de la loi.

29 LEVADE M. (1947). « Ordonnance 1945/1946 ». *Sauvons l'enfance*. N° 58, pp. 6-11.

30 CAMPINCHI H. (1946). « L'ordonnance du 1er septembre 1945 sur la correction paternelle ». *Pour l'enfance coupable*. N°63, pp. 1-4.

31 Loi du 24 juillet 1889, *op. cit.*

32 Loi du 19 avril 1898, *op. cit.*

33 JOLLY P., *op. cit.*

Dans le contexte d'une volonté de spécialisation d'une justice pour mineur, la loi de 1912, dans son article 4, introduit dans la phase de l'instruction la possibilité pour le juge d'ordonner une « enquête complémentaire sur l'enfant et sa famille » à « un rapporteur choisi sur une liste dressée par le Tribunal »³⁴. Cette opportunité ne sera pas saisie à Paris, contrairement aux pratiques de certains juges de province qui mandataient plutôt le maire ou le juge de paix, rapporte Paul Kahn, avocat à la Cour d'Appel, en 1915³⁵.

L'apport majeur de cette loi de 1912 dans le dispositif judiciaire pour mineurs tel qu'on le connaît aujourd'hui réside dans l'invention du régime de la « mise en liberté surveillée »³⁶. Cette mesure prononcée en plus d'un placement permet à un « délégué », dont le statut n'est pas précisé par la loi et qui œuvrera bénévolement au départ, de saisir le Président du Tribunal pour enfants et adolescents (qui peut également se saisir lui-même) « pour qu'il soit statué à nouveau, au cas de péril moral, de mauvaise conduite ou si des entraves systématiques sont apportées à la surveillance du délégué. »³⁷. Le magistrat loue dans son rapport « l'importance de cette mesure » et « son utilité sociale ».

« Les errements antérieurs sont terminés, vous n'allez plus vous trouver sans sanction devant la mauvaise conduite du mineur, comme vous l'étiez lorsque vous les acceptiez en vertu des articles 4 et 5 de la loi du 19 avril 1898 ; vous n'aurez plus besoin d'attendre pour agir que l'enfant ait commis un nouveau délit [...] »³⁸

Pour la première fois, des mineurs pouvaient comparaître devant une juridiction non pour avoir commis une infraction au code pénal, mais pour leur comportement jugé mauvais sur un lieu de placement (famille ou œuvres charitables). Mais elle pouvait également être utilisée à titre de mesure provisoire : « cette mesure qui, dans l'esprit du législateur, devait permettre au Tribunal, avant toute décision définitive, de vérifier si le mineur donnait des marques sérieuses de repentir et d'amendement, est peu appliquée et l'on ne peut que le regretter. »³⁹ Elle sera très peu prononcée dans la phase préjudicielle jusqu'en 1945, beaucoup plus au moment du jugement accompagnant des mesures de placement. Ce constat permet de poser

34 Loi du 22 juillet 1912, *op. cit.*

35 KAHN P. (1915). « La première année d'application de la loi sur les tribunaux pour enfants et adolescents ». *Revue des tribunaux pour enfants*. 3ème année, pp. 1-19.

36 Art. 21 « Dans le cas où le tribunal aura ordonné que le mineur sera remis à ses parents, à une personne ou à une institution charitable, il pourra décider, en outre, que ce mineur sera placé, jusqu'à l'âge de vingt et un ans au plus, sous le régime de la liberté surveillée. A l'expiration de la période fixée par le tribunal, celui-ci statuera à nouveau à la requête du procureur de la République. »

37 KAHN P., *op. cit.*

38 *Ibid.*

39 *Ibid.*

l'hypothèse selon laquelle la mise en liberté surveillée dans sa pratique répond plus à une modalité de contrôle et de gestion des placements hors institution qu'à une réelle volonté d'observation du comportement afin d'intégrer le comportement du mineur lors du jugement, au moins dans ses premières années d'application. La loi laisse d'ailleurs la possibilité d'une modification de la décision de placement par voie de recours, hors du cadre de la liberté surveillée.

TABLEAU 1 : MESURES DE LIBERTÉ SURVEILLÉE PRONONCÉES ENTRE 1926 ET 1935

| | 1926 | 1930 | 1935 |
|--|------------|-------------|-------------|
| Mineurs remis aux parents avec liberté surveillée | 1053 | 1685 | 2292 |
| Mineurs remis aux parents sans liberté surveillée | 4263 | 3050 | 2784 |
| Mineurs confiés à une personne ou à une institution charitable avec liberté surveillée | 1510 | 1891 | 1810 |
| Mineurs confiés à une personne ou à une institution charitable sans liberté surveillée | 880 | 546 | 573 |
| Total incidents à la liberté surveillée | 956 | 1615 | 1243 |
| ... décision de placement maintenue | 112 | 237 | 182 |
| ... décision de placement modifiée | 844 | 1378 | 1061 |

Source : REYNAUD P. (1938). « Rapport sur l'application de la loi du 22 juillet 1912 », pp. 257-268.

La loi du 26 mars 1927 introduit dans l'article 23 de la loi du 22 juillet 1912 un deuxième alinéa autorisant le juge à statuer sur une modification de placement « lorsque le mineur aura donné des gages suffisants d'amendement », le pendant positif de l'incident à la liberté surveillée. Sur cette période de 1926 à 1935, les décisions de modification de placement prises en raison de signes d'amendement suffisants représenteront environ le tiers des décisions modifiées.

L'introduction de mesures dites « éducatives » vont donc de pair avec l'introduction d'éléments relatifs à la personne du mineur mis en cause dans le jugement. Avant la systématisation des pratiques d'enquête sociale en amont du jugement inscrite dans l'ordonnance de 1945, le corps et l'esprit de l'enfant de justice vont d'abord être étudiés afin de prendre la mesure de l'efficacité de l'action judiciaire pour éventuellement influencer sur les modalités du placement. Non seulement l'institution judiciaire vise l'amendement et la transformation de l'individu, mais petit à petit elle va se donner les moyens d'en juger.

La mise sur pied d'une justice d'exception

En plus des spécificités présentées précédemment, la justice telle qu'elle peut s'appliquer aux mineurs va acquérir progressivement un fonctionnement et une organisation propres, nous autorisant à parler aujourd'hui d'une « justice des mineurs » que l'on peut qualifier de justice d'exception.

Cette spécialisation des manières de rendre la justice commence par l'instauration d'une entité séparée des autres au sein des palais de justice : les Tribunaux pour Enfants et Adolescents en 1912⁴⁰. Cette création semble traduire la matérialisation et la reconnaissance d'une certaine altérité des pratiques judiciaires à l'égard des mineurs. Elle s'accompagne de la spécialisation de certains magistrats alors chargés de s'occuper prioritairement des affaires concernant des mineurs, d'avoir un contact régulier avec les diverses institutions de prise en charge des jeunes qu'ils jugent, de rechercher des délégués à la liberté surveillée, etc. Ce mouvement ne produira que peu d'effets dans les petits tribunaux de province jusqu'en 1945.

L'ordonnance de 1945 produit sur cet aspect du fonctionnement judiciaire une rupture assez nette avec ce qui avait cours jusqu'alors. La figure du juge pour enfants est particulièrement exceptionnelle dans le paysage judiciaire, notamment en raison de sa double compétence : l'instruction et le jugement. Cette caractéristique apparaît comme contraire au principe d'impartialité de la justice comme il se manifeste dans l'ordre judiciaire pour les majeurs, à savoir par la séparation des poursuites et du jugement. Dans l'exposé des motifs de l'ordonnance de 1945, il y a inscrit qu'elle répond à un besoin de « se dégager des cadres traditionnels de notre droit », dans la lignée de la loi du 22 juillet 1912, mais reposant encore sur « des principes trop rigoristes [...] qu'il conviendrait d'assouplir ». Mais quelle est donc cette particularité liée au public jugé justifiant une telle entorse ?

Robert Chadeaux, président du Tribunal pour Enfants de la Seine et fervent défenseur des dispositions prises dans l'ordonnance de 1945 explique que la loi du 22 juillet 1912 « scindait l'information et le jugement en deux » obligeant le magistrat « appelé à prendre une décision » à statuer en n'ayant « qu'une connaissance lointaine du mineur, connaissance acquise par la lecture d'un dossier et la comparution du mineur, pendant quelques minutes à l'audience, dans une atmosphère peu faite pour permettre à l'enfant de s'extérioriser, aux Magistrats de pénétrer sa personnalité »⁴¹. Ainsi l'impératif de connaissance du sujet mineur « en vue de prendre à

40 Loi du 22 juillet 1912, *op. cit.*

41 CHADEAUX R. (1946). « Application pratique de l'ordonnance du 2 février 1945 par le Tribunal pour Enfants de la Seine ». *Revue de l'Education Surveillée*. N°2, pp. 13-21.

son égard la mesure la plus apte à le réformer » semble tellement fort qu'il est devenu souhaitable que « la procédure et l'organisation judiciaire soient conçues en fonction du but poursuivi », qui suppose « une unité de vue et une unité de direction »⁴².

Le juge des enfants incarne à lui tout seul les principes de cette ordonnance, à la fois symbole vivant et porte-drapeau d'une justice prenant soin de ses enfants. Il doit bénéficier d'« un sens social très sûr et la foi dans l'œuvre entreprise », et doit s'impliquer dans l'action correctrice qu'il ordonne, « par des contacts directs avec le mineur, la famille, le Délégué chargé de le surveiller, les œuvres qui ont mission de l'accueillir, et de le rééduquer ; conseillant les uns, orientant les autres, modifiant les mesures prises, suscitant des initiatives, cristallisant les énergies et les volontés »⁴³. La métaphore du bon père de famille semble assez pertinente et permet de prendre la mesure de la charge symbolique que la figure du juge des enfants porte en elle dès son institution.

Mais il est aussi et peut-être avant tout un agent institutionnel omniscient. Cette posture à distance des rigidités de la loi reste au service de la connaissance du mineur. Le juge des enfants « interroge l'enfant, c'est-à-dire a des contacts directs avec lui dans son Cabinet, dans une atmosphère dépourvue de solennité, où le mineur peut se détendre, s'ouvrir, se montrer tel qu'il est, avec abandon, sans se dissimuler derrière un masque, sans tenter de jouer un personnage. » La « connaissance vivante » du mineur est doublée d'une « connaissance des antécédents personnels du mineur : santé, hérédité, scolarité, travail, loisirs, fréquentations, habitudes de vie, du milieu familial : origine de la famille, formation, composition, du milieu social. » A la foi juge, assistant de service social et éducateur, le juge des enfants de 1945 cumule les casquettes pour saisir « la personnalité du mineur, avec toutes ses nuances, toute sa complexité sans doute, mais dans sa plénitude »⁴⁴.

La rhétorique de l'intérêt de l'enfant et de sa protection, les justifications que l'on a pu donner à l'extension du pouvoir judiciaire ne doit pas nous faire perdre de vue que les familles sur lesquelles il s'exerce sont et ont toujours été très majoritairement issues des milieux populaires. Cette rhétorique confère à la justice des mineurs une dimension morale, « clémente » ou « généreuse » pour ses défenseurs, « laxiste » pour ses pourfendeurs, avec le

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*

44 *Ibid.*

présupposé que dans l'intérêt de l'enfant, face à certains délits, le magistrat est plus ou trop compréhensif, moins ou pas assez sévère. Il ne faudrait pas s'y méprendre : défendant la première loi de spécialisation d'une justice pour mineurs en 1912, Paul Kahn affirme contre une opinion commune et les discours de certains magistrats, que « les mesures édictées par la loi sont sérieuses, bien plus sévères même, dans la plupart des cas, que celles qu'ils auraient appliquées eux-même avec l'ancienne législation ». « Loin d'énerver la répression, la loi du 22 juillet 1912 la fortifie et tendra, dans une large mesure, à éviter la récurrence des mineurs de dix-huit ans et même vingt-et-un ans, en appliquant jusqu'à cet âge, les mesure prévues par l'article 21 »⁴⁵ (instituant la liberté surveillée). Clément ou laxiste, là n'est pas la question. Nous prenons le parti d'affirmer que le système judiciaire pour mineur s'est constitué en subissant des transformations dans l'optique d'être plus efficace, plus performant au regard du but qui lui est assigné – la rééducation de l'enfant de justice, et au plus près des individus à l'encontre desquels le législateur le fonde à agir, essentiellement des représentants de milieux populaires.

2. La perpétuelle réforme des institutions carcérales pour mineurs

Le mouvement décrit de transformation de l'appareil judiciaire aura bien des difficultés à trouver une réalité à travers les murs des colonies pénitentiaires, maisons de correction et autres bagnes pour enfants. Le mode carcéral de prise en charge de la délinquance juvénile va longtemps persister. Et même si conformément à l'esprit du régime judiciaire qui s'installe l'individu reste au centre de cette technologie du pouvoir, l'enfermement et la souffrance constituent le quotidien des jeunes détenus.

La colonie agricole de Mettray, l'idéal-type du « carcéral »

Les origines de la plus célèbre des colonies pénitentiaires remontent au début du XIX^{ème} siècle. Non seulement, le code pénal de 1810 impose une séparation géographique des mineurs mais il prévoit également un régime d'enfermement qui leur est propre à travers l'instauration des « maisons de corrections ». L'État se contente alors d'aménager des quartiers distincts au sein des maisons d'arrêts. Mais « il ne suffisait pas d'écrire sur la porte d'un quartier spécial ces mots : *Maison de correction*, il fallait créer des établissements entièrement séparés des prisons ordinaires, ayant une discipline complètement distincte », « à ce prix

45 KAHN P., *op. cit.*

seulement, on pouvait les relever à leurs propres yeux, les moraliser et préparer, dans les meilleures conditions possibles, leur retour au bien »⁴⁶ estime Félix Voisin rédigeant le rapport d'enquête parlementaire sur le régime des établissements pénitentiaires en 1875. C'est ainsi que les œuvres privées vont suppléer la puissance publique dans cette mission de redressement moral de la jeunesse déviante et que la colonie agricole de Mettray, en Indre-et-Loire, vit le jour en 1839.

Mettray était un idéal-type à double titre. Vitrine pour les penseurs de l'éducation correctionnelle⁴⁷ et incarnation de la nouvelle philosophie de la peine, l'établissement repose sur la vie en communauté et les travaux agricoles, par opposition au modèle traditionnel basé sur l'encellulement individuel et le travail industriel (la prison de La Roquette en est un bon exemple). Les jeunes vivaient « dans le calme de la vie des champs des sentiments élevés qu'ils n'ont pas connus jusqu'alors [...] sous la conduite de chefs éprouvés », ce qui n'est pas sans évoquer « l'image de la famille absente »⁴⁸.

La colonie de Mettray est également choisie par Michel Foucault pour situer, ou plutôt figurer l'achèvement de « la formation du système carcéral ». Elle représente pour lui « la forme disciplinaire à l'état le plus intense, le modèle où se concentrent toutes les technologies coercitives du comportement » (Foucault, 2010, p. 343). Les effectifs (761 au 1^{er} mars 1975) sont divisés en groupes restreints de quarante jeunes détenus symbolisant à la fois la famille (tous sont des frères), l'armée, l'école, l'atelier et la justice. Ces institutions ne se contentent pas de prendre en charge le moindre des aspects de la vie des internes mais elles reprennent et elle assemblent les principes d'organisation et de fonctionnement propres à chacune des instances socialisatrices de la société ; de véritables « institutions totales » au sens d'Erving Goffman (2010). Les professionnels qui y travaillent, ces « techniciens du comportement » (Foucault, 1975, p. 344), mettent en application les préceptes d'une philosophie comportementaliste de l'éducation : les groupes formés appelés « familles » matérialisent des classifications qui reposent sur l'évaluation de la personnalité des jeunes détenus et sont soumises à des régimes d'enfermement différenciés avec la possibilité de passer de l'une à l'autre en fonction du comportement⁴⁹.

46 VOISIN F. (1875). « Enquête parlementaire sur le régime des établissements pénitentiaires ». Tome VIII, pp. 4-27.

47 « Nul ne peut nier que ses efforts n'aient été même parfois couronnés de succès, puisque c'est à elle qu'est dû Mettray, le type accompli des établissements d'éducation correctionnelle ! » (VOISIN F., *Ibid.*)

48 « Ce qu'on ne saurait trop recommander aussi, c'est [...] de confier les infirmeries, les lingeries à des femmes [...] afin que l'image de la mère soit rappelée ». (*Ibid.*)

49 « Nous sommes d'avis, si le nombre des internés était élevé, ce qui en somme n'est à désirer à aucun point de vue, d'avoir des divisions peu nombreuses soumises à des régimes différents, suivant que la conduite du mineur, son tempérament, la nature de ses vices exigent plus ou moins de sévérité ». « Il faut éviter le

Deux limites peuvent être apportées quant à une éventuelle généralisation du mode carcéral de prise en charge. « Le type qui avait séduit le législateur de 1850 n'a trouvé en réalité en France aucun imitateur », regrette Félix Voisin évoquant Mettray. En effet, les colonies privées n'auront jamais cette forme aboutie ; les premiers inspecteurs « rapportent des descriptions souvent terribles sur les conditions de vie des colons, sur la violence des moyens disciplinaires, sur l'état d'insalubrité des colonies, sur leur inorganisation administrative, sur les désordres multiples qui y règnent » (Pierre, 2003). Et utilisée comme moyen de redressement dans le cadre de la correction paternelle, le colonie de Mettray représente une charge trop importante pour des familles de milieu populaire qui ne disposent alors d'aucun moyen pour l'exercer⁵⁰. La colonie pénitentiaire, érigée dans la loi du 1850⁵¹ au rang de modèle de référence s'agissant du traitement institutionnel de la délinquance juvénile, même considérée petit à petit comme un mal nécessaire « bien loin de la vocation éducative » qu'elle portait en elle, va tout de même inscrire l'histoire de l'éducation correctionnelle dans un processus d'enfermement massif des jeunes déviants (Pierre, 2003).

Premières remises en question et perfectionnement des techniques disciplinaires.

Pendant la période couvrant la fin du XIX^{ème} siècle et la première moitié du XX^{ème} siècle, les critiques exprimées à l'encontre de ce mode de prise en charge vont concourir non pas à la disparition ou à la refondation du type d'établissement correspondant mais à leur survie sous des appellations nouvelles et surtout dans le giron de l'État.

« La « réforme » de la prison est à peu près contemporaine de la prison elle-même. Elle en est comme le programme. La prison s'est trouvée dès le début engagée dans une série de mécanismes d'accompagnement, qui doivent en apparence la corriger mais qui semblent faire partie de son fonctionnement même, tant ils ont été liés à son existence tout au long de son histoire. Il y a eu, tout de suite, une technologie bavarde de la prison. » (Foucault, 2010, p. 271).

Campagnes de presse contre le régime de détention appliqué dans les colonies pénitentiaires, littérature populaire ayant pour personnage des enfants des bagnes, multiplication des rapports d'inspection et d'enquête défavorables... le discrédit porté sur ces institutions poussera les juges à limiter fortement les décisions d'envoi en correction dans les

troupeau où les mauvais prennent la direction des bons. On pourrait passer d'une classe à l'autre comme récompense ou à titre de punition. » (BRUEYRE L., *op. cit.*).

50 *Ibid.*

51 Loi du 5 août 1850, *op. cit.*

années 1880/1890, préférant prononcer des remises à parents ou des placements dans des sociétés de patronages ou autre institution charitable. La désertion de ces institutions carcérales sera telle que des sociétés comme le Comité de défense des enfants traduits en justice ou l'Union des sociétés de patronage, pourtant promptes à défendre des solutions alternatives à l'enfermement des enfants, prendront position et œuvreront pour inverser la tendance, suivies par de nombreux magistrats et criminalistes, par peur de la « disparition d'un outil répressif, à un moment où [...] la société française prend peur de sa jeunesse » et de l'invasion des structures de placement par des jeunes « trop peu amendables » (Pierre, 2003).

En réaction à ces critiques, l'État prononce le 31 décembre 1927 par décret⁵² le changement d'appellation des colonies pénitentiaires et correctionnelles publiques en « Maisons d'éducation surveillée », les MES, mais leurs principes d'organisation changeront peu. Par un texte du 15 février 1930⁵³, elles seront dotées d'un règlement commun rédigé par l'administration pénitentiaire, édictant ainsi les règles de fonctionnement d'un système progressif, à l'image de la colonie de Mettray avec un mécanisme de gratifications (inscription au tableau d'honneur, bons points, etc. allant jusqu'à la libération) et de punitions (réprimande, corvées supplémentaires, pain sec, cellule de punition, etc. allant jusqu'à l'envoi au quartier correctionnel) selon les comportements et les progrès observés⁵⁴. André Mossé, rapporteur de l'Inspection générale des services de 1920, avait pourtant invoqué la nécessité de créer pour les établissements pénitentiaires pour mineurs « un cadre de surveillants, contremaîtres, capables d'être de véritables éducateurs professionnels des pupilles » (Bourquin, 2007 a).

Des scandales relatifs aux bagnes pour enfants éclateront au grand jour dans les grands quotidiens à partir de 1934 (Bourquin, 1998), décidant le gouvernement à signer l'arrêt des colonies pénitentiaires et à substituer aux toutes nouvelles Maisons d'éducation surveillée des Institutions Publiques d'Education Surveillée (IPES) par une circulaire du 25 février 1940⁵⁵. Ce texte assignant aux IPES une mission de transmission d'une « éducation morale, religieuse et professionnelle » semble donner plus d'importance à l'aspect de la formation professionnelle.

Mais les IPES ne font guère plus que prolonger cet idéal-type de l'institution carcérale.

52 Décret du 31 décembre 1927 changeant l'appellation des colonies pénitentiaires en « maisons d'éducation surveillée »

53 Règlement du 15 février 1930 instaurant un système progressif dans les institutions publiques d'éducation surveillée

54 Administration pénitentiaire (1930). « Règlement pour les institutions publiques d'Education Surveillée ». pp. 5-32.

55 Circulaire du 25 février 1940 sur la terminologie des Maisons d'éducation surveillée qui deviennent des IPES

Cette même circulaire permet de nouveau la présence d'agents de l'administration pénitentiaire dans les établissements de l'éducation surveillée, donc de surveillants au sens strict du terme. Bourquin note que « dans ces IPES lointaines, peu ouvertes sur l'extérieur, où sont regroupés environ deux cents élèves (on ne dit plus colons ou pupilles), les survivances pénitentiaires ont du mal à disparaître » (2007 b) : dortoirs en « cages à poule », présence de « mitards », etc.

La pédagogie de groupe participe de cette entreprise de déconditionnement (l'influence du milieu d'origine doit être combattue dans un premier temps) et de reconditionnement (inculcation des règles de la vie en société) opérée grâce à un principe simple : les conditions matérielles de vie de l'« élève » s'améliorent ou se détériorent selon son comportement, à l'aune duquel on peut appréhender un degré d'amendabilité.

L'acceptation par la société d'un tel mode de prise en charge institutionnelle jusqu'à nos jours peut surprendre tant les critiques sont récurrentes à cet égard et tant les témoignages relatant quelques faits caractérisés de violences institutionnelles suscitent l'émotion. A ces prises de conscience récurrentes font face deux attitudes fortement ancrées dans les représentations collectives : d'une part, le souci d'une mise à l'écart de certains individus (soit du fait de la gravité des actes commis soit de leur personnalité évaluée comme dangereuse) résiste à la volonté de décloisonnement de ces institutions, d'autre part, l'ordre moral duquel s'inspire les principes mis en œuvre dans cette action de rééducation ou d'éducation correctionnelle font l'objet d'un large consensus.

Désamour des institutions et création du « foyer »

Une des premières remises en cause sérieuses de ce mode de dressage des jeunes en institution viendra de l'autonomisation de l'éducation surveillée à l'égard de l'administration pénitentiaire⁵⁶ et de la création d'un statut des personnels de l'éducation surveillée⁵⁷. Pendant la guerre, l'administration accueillera également des jeunes souhaitant échapper au Service du Travail Obligatoire à partir de 1942. Jeunes étudiants, ou sans emploi, certains d'entre eux avaient déjà vécu des expériences dans des mouvements de jeunesse comme le scoutisme ou les Chantiers de jeunesse. La cohabitation avec un personnel de l'administration pénitentiaire est difficile et une certaine proximité avec les jeunes s'établit en raison d'âges similaires, du contexte de la guerre, et de l'expérience partagée de la surveillance des personnels de « la

⁵⁶ Ordonnance du 1^{er} septembre 1945 sur la correction paternelle.

⁵⁷ Décret du 10 avril 1945 portant création du statut des personnels de l'Éducation surveillée.

Pénitentiaire ». Certains de ces jeunes moniteurs-éducateurs vont rester au lendemain de la guerre pour construire les bases de la nouvelle doctrine de l'éducation surveillée, en accédant rapidement aux postes de direction des établissements (Bourquin, 1986). Il faudra attendre 1951 pour que les premières sessions de recrutement aient lieu et pour que l'administration se dote d'un organe de recherche et de formation : le centre de Vaucresson. Les premières formations dispensées seront empreintes des théories psychanalytiques, de principes repris de la pédagogie scoutie concernant l'autonomie du sujet, etc. (Bourquin, 1998). « Le système progressif qui sera assez vite combattu par les éducateurs repose sur l'idée que tout acte est bon ou mauvais, et son appréciation peut amener à une sorte de confusion entre moralité et conformisme social » (Bourquin, 2007 b). Le primat de l'éducatif sur le répressif n'est pas qu'un slogan : il est une réalité subjective pour les porteurs du projet de cette toute nouvelle institution autonome et aura des effets bien réels sur les modes de prise en charge de l'« enfance délinquante ».

On peut resituer les transformations qui vont suivre dans un contexte plus large de contestation politique des lieux d'enfermement. Les événements de 1968, le courant antipsychiatrique ou encore la mobilisation autour de la question des prisons avec la création du Groupe d'Information sur les Prisons en 1971 attireront les regards sur les formes extrêmes d'exercice du pouvoir et porteront la critique de l'autorité de l'Etat (Castel, 1981). Ces conditions historiques constituent un terreau favorable à une préoccupation grandissante à l'égard du sujet et à l'affaiblissement des formes coercitives de prise en charge institutionnelle. La création des Institutions Spéciales de l'Education Surveillée (ISES) en 1952 pour les jeunes estimés les plus « dangereux » va à contre-courant des prises en charge réservées jusqu'alors aux « cas » les plus avancés dans la délinquance. Au cœur de la communauté, les ISES avaient pour objectif de maintenir des liens avec l'environnement social et rompaient avec l'idée d'un redressement passant par la vie en commun pour privilégier l'expression de la subjectivité de l'enfant (Bourquin, 1998). Deux établissements seront créés à Lesparre et aux Sables d'Olonne, puis abandonnés notamment en raison d'une acceptation difficile de la population locale. Ce type de structure sera réhabilité à partir de 1973 par la direction de l'éducation surveillée. Dans le même temps, en 1969, « le placement en IPES⁵⁸ ne concernent guère plus que 1 % des jeunes délinquants et 0,5 des jeunes « en danger » qui font l'objet annuellement d'une décision de justice »⁵⁹.

58 Prise en charge traditionnelle en internat, avec de gros effectifs.

59 SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T. (1972). « Introduction » in L'internat de rééducation : résultats d'une enquête-intervention. Paris : CUJAS (Enquêtes et recherches – C.F.R.E.S.).

Robert Castel réinscrit des évolutions similaires dans le champ de la psychiatrie dans un processus de renouvellement des modes de gestion des risques sociaux dans les états néolibéraux. L'apparition du modèle du « secteur » (défense d'une psychiatrie insérée dans le tissu social, intervenant « in situ », avec des structures ouvertes et des équipes pluridisciplinaires) peut particulièrement nous éclairer (Castel, 1981). Sur ce même modèle, au cœur des centres-villes, les premiers foyers (Foyers d'Action Educative) verront le jour entre 1970 à 1980 et, surtout, le milieu ouvert va progressivement se structurer pour devenir la cheville ouvrière de l'éducation surveillée. Ces modalités d'action reflètent la volonté d'agir en amont, de concentrer l'action sur la prévention et répondent à des logiques proactives. Leur mise en œuvre sera facilitée par les dispositions de l'ordonnance du 23 décembre 1958, s'appliquant à « de nombreux enfants que leurs conditions de vie mettent en danger physique et moral, que leur situation ou leur état prédestine à la délinquance et aux formes graves de l'inadaptation sociale »⁶⁰.

L'Etat et le privé, entre contrôle et jeu d'influence

Le redressement et l'encadrement d'une jeunesse à la dérive a toujours été un objet d'intérêt à la fois pour des organisations privées (et parmi elles, les œuvres catholiques occupent une place de choix) et pour l'Etat. Selon les configurations du moment, l'une ou l'autre des options a été privilégiée, mais on note tout de même un mouvement de contrôle accru de l'Etat sur les initiatives privées et une persistance de l'encouragement au développement de ces initiatives, au premier plan pour des raisons économiques. Ces deux logiques étatiques a priori paradoxales – d'un côté la volonté de contrôle pouvant traduire une défiance à l'égard des initiatives privées, de l'autre l'encouragement au développement de ces initiatives – sont solidaires d'une emprise accrue du pouvoir sur des familles de milieux populaires, répondant moins à un principe vertical d'extension qu'à celui d'un développement diffus y compris hors de l'institution, à partir de « foyers de pouvoir » qui couvrent l'ensemble du corps social (Foucault, 2001).

Lors d'une première période allant de la révolution française de 1789 à 1870, le législateur a inscrit dans la loi les principes d'une éducation correctionnelle à l'égard des jeunes détenus, mais n'ayant pas tranché la question d'un système d'enseignement national public, il n'a pas souhaité concéder des institutions réservées à ce public. La mise en œuvre de

60 Ordonnance du 23 décembre 1958 relative à la Protection de l'Enfance et de l'Adolescence en danger, exposé des motifs.

cette volonté est à mettre au crédit des initiatives privées catholiques (création de colonies pénitentiaires). Le législateur consacrera même le principe d'une priorité donnée à ces établissements, la puissance publique n'intervenant que subsidiairement⁶¹. Les colonies privées seront fortement critiquées. Elles donneront lieu à des rapports alarmants et des affaires de mœurs jetteront le discrédit sur celles-ci dans les années 1870/1880. A partir de l'installation des républicains au pouvoir, l'administration pénitentiaire qui avait jusque là dû se plier à la volonté politique des gouvernants a pu mener une véritable bataille contre les acteurs privés en bénéficiant de moyens de contrôle accrus sur leur activité⁶² et en développant ses propres structures. Mais un « mouvement de contagion des critiques » affectera également les colonies publiques : Eric Pierre parle d'une « victoire à la Pyrrhus » de l'administration (2003).

Les « institutions charitables » feront leur retour grâce aux lois sur la protection de l'enfance à la fin du XIX^{ème} siècle et la loi de 1912 consacrant la mesure de placement et la possibilité pour les magistrats d'ordonner l'envoi du mineur dans des sociétés de patronage. Ces œuvres, gérées par des notables philanthropiques, assuraient jusqu'alors la prise en charge de la sortie de jeunes détenus en recherchant des possibilités d'apprentissage chez un artisan. Bénéficiant du statut de lieu de placement à part entière, celles-ci vont voir leur effectifs augmenter au moins jusque dans les années 1930⁶³, l'Etat gardant un contrôle sur les jeunes placés par le prononcé de mesures de liberté surveillée pour environ deux tiers des placements confiés⁶⁴.

« La permanence d'un rapport conflictuel public/privé dont les termes se renouvellent sans cesse contribue à favoriser le caractère expansionniste de ce secteur » rappelle Francine Muel-Dreyfus en 1980 en évoquant le secteur de l'éducation spécialisée. Ce constat peut s'étendre au secteur de la prise en charge de l'enfant sous main de justice et éclairer une emprise croissante du pouvoir judiciaire en la matière. D'autant que les rapports entre le secteur privé et l'appareil d'Etat ne se jouent pas nécessairement sur le registre de l'affrontement. Les acteurs associatifs afficheront par exemple une certaine proximité avec la sphère judiciaire au moment de l'élaboration de la loi du 27 juillet 1942 et de l'ordonnance du 2 février 1945, constituant ce que Michèle Becquemin-Girault appelle un « courant socio-judiciaire » (2000).

61 En 1870, on compte 24 colonies pénitentiaires privées pour 7027 enfants contre 7 colonies pénitentiaires publiques pour 1942 enfants, auxquels s'ajoutent 398 détenus en quartiers correctionnels. (VOISIN F., *op. cit.*)

62 On ne comptera plus que 8 colonies privées au moment de la loi de 1912 (Pierre, 2003).

63 Les remises d'enfants à institutions charitables vont passer de 3 % en moyenne entre 1909 et 1913 à 21 % sur la période 1931/1935 (REYNAUD P., *op. cit.*)

64 *Ibid.*

Elle explique que magistrats et œuvres privées issues des mouvements philanthropiques⁶⁵ ont joué d'influence pour imposer l'idée d'une politique commune à l'égard de l' « enfance inadaptée » prenant appui sur les techniques du « case-work » : « examen du milieu familial, éventuellement, une consultation médico-psychologique et au besoin, un placement en foyer d'observation et de rééducation » (Becquemin-Girault, 2000). Face à eux, des juristes opposaient un certain nombre de principes fondamentaux de la justice contraires à l'octroi au juge des enfants d'un pouvoir exceptionnel et discrétionnaire. Au regard des deux ordonnances édictées en 1945, le rapport de force de l'époque a manifestement profité aux premiers (Rossignol, 2000).

Les rapports entre le secteur privé associatif et l'Etat dans le domaine de la gestion des risques sociaux peuvent également être rapportés à une nouvelle division du travail social mise en lumière par Robert Castel, fruit d'un subtil couplage entre une conception néolibérale de l'Etat et l'héritage des politiques de Vichy (1981). Une volonté dirigiste associée à une mise en œuvre technocratique en matière d'action sociale doublée d'un recul d'une conception publique de l'assistance de la part de l'Etat vont guider cette réorganisation. La partition se joue à trois niveaux. Les initiatives privées sont encouragées⁶⁶ pour des raisons économiques mais aussi parce qu'elles irriguent le tissu social et permettent des règles plus souples en matière de gestion du personnel. Des experts, cadres moyens des secteurs psychologique et para-médical, sont chargés d'approvisionner les diverses filières de prises en charge dont les principes de différenciation leur échappent et apportent une caution scientifique essentialisante à l'action entreprise. En premier et en dernier ressort se trouve l'Etat, qui fixe les orientations, coordonne l'ensemble, rationalise les moyens et contrôle a posteriori les premiers maillons de la chaîne, les acteurs privés (Castel, 1981). L'octroi de subventions, les procédures de contrôle et d'habilitation qui se sont progressivement mises en place viennent conférer à la puissance publique ce droit de vie et de mort sur les structures privées agissant dans le champ de l' « enfance délinquante ».

3. Conditions d'émergence d'une science de l'observation

En filigrane des processus décrits précédemment et aux confins des pratiques judiciaires et de rééducation, on entrevoit l'émergence d'une activité institutionnelle nouvelle et sa

65 On peut citer la Société Générale des Prisons, les Sociétés de patronage ou encore les Comités de défense des enfants traduits en justice.

66 On peut lire ceci dans l'exposé des motifs de l'ordonnance de 1945 : « Le concours apporté par l'initiative et par la charité privée à l'action de l'administration est maintenu et renforcé. »

généralisation auprès de l'ensemble des enfants de justice : l'observation. Condition de possibilité du bon fonctionnement d'une justice et d'un appareil institutionnel de traitement de la « délinquance » à visée transformatrice, l'observation de l'« enfance inadaptée » se développera d'abord au sein des tribunaux et des établissements d'éducation correctionnelle, pour petit à petit s'autonomiser et constituer un champ quasi-scientifique avec ses techniques et ses différentes influences théoriques.

L'enquête et l'observation au service du jugement

L'introduction de pratiques d'observation dans la procédure pénale est corrélée aux analyses précédentes mettant en avant un glissement de l'objet du jugement de l'infraction au « délinquant ». Il s'agit ici d'insister plutôt sur les formes qu'elle a pu prendre et les arguments avancés pour justifier son usage.

La promulgation des lois de protection de l'enfance à la fin du XIX^{ème} ayant instauré les mesures de placement, la question de l'observation s'est posée en lien avec un problème de légitimité des décisions judiciaires à l'égard des lieux de placement. Institutions charitables ou assistance publique dépendant des conseils généraux, ces établissements n'étaient pas directement sous la tutelle de l'Etat et ne se privaient pas de refuser régulièrement l'accueil de certains jeunes envoyés par les tribunaux⁶⁷. Paul Jolly dans son examen critique de la loi du 19 avril 1898 regrette cet état de fait et considère que pour conférer à l'ordonnance de placement un caractère ferme et obligatoire, les magistrats doivent être en mesure de fournir des gages de bonne appréciation de la personnalité du mineur :

« Est-ce à dire que cette sélection sera toujours faite par les tribunaux d'une manière satisfaisante ? Il serait, je crois, téméraire de le penser. Aussi est-il à désirer qu'ils trouvent toujours dans le dossier une enquête approfondie, des renseignements complets pour les mettre à même d'exercer un droit qui n'appartient et ne doit appartenir qu'à eux. »⁶⁸

L'observation légitime le choix du magistrat, mais elle apparaît aussi comme une condition de possibilité du régime de la mesure et de la liberté surveillée instauré. Selon des modalités différentes, ces deux types de réponse apportée à la « délinquance juvénile » nécessite une transmission des observations du comportement faites sur les lieux de placement afin d'organiser une nouvelle comparution et de prononcer des modifications de la mesure de

67 JOLLY P., *op. cit.*

68 *Ibid.*

placement. Ces transmissions se faisaient directement via le juge ou par la participation au jugement d'un représentant de la structure de placement. Dans le cas des mesures de liberté surveillée instaurées en 1912, il appartenait au délégué à la liberté surveillée de rapporter les incidents susceptibles de modifier le jugement. Mais ce statut n'a pas été défini et les délégués ayant pour la plupart un lien avec le secteur de l'enfance traduite en justice, ils œuvrent bénévolement, hors cadre réglementaire.

Indépendamment de la décision rendue par le juge, s'est imposée pas à pas l'idée selon laquelle on ne pouvait juger un mineur sans connaître son environnement et sa personnalité. La loi de 1912, en son article 4, dispose qu'« il devra être procédé à une enquête sur la situation matérielle et morale de la famille, sur le caractère et les antécédents de l'enfant, sur les conditions dans lesquelles celui-ci a vécu et a été élevé, et sur les mesures propres à assurer son amendement » et si besoin, « un examen médical »⁶⁹. Rien n'est précisé quant aux moyens donnés pour cette enquête, les juges qui en feront usage au départ solliciteront même les maires et les juges de paix. Le secteur privé palliera ce manque par la création du « Service social de l'enfance en danger moral » dont la compétence sera étendue aux mineurs de 13 à 18 ans relevant de la justice pénale par une circulaire en 1929 (Jurmand, 2000). La méthode employée au tribunal aux fins d'observation s'institutionnalise petit à petit sur le modèle de l'enquête sociale. L'ordonnance de 1945, « consécration législative de l'enquête », reprend ce principe en rendant obligatoire pour toute affaire— sauf exception que le magistrat devra justifier - « une enquête sociale approfondie »⁷⁰ et en en confiant le contrôle à « des personnes qualifiées, des assistantes sociales notamment »⁷¹ au sein des tribunaux. A partir de cette date, des services sociaux spécialisés vont être rattachés aux tribunaux pour enfants les plus importants⁷².

Les forces ayant oeuvré pour un rattachement de l' « enfance délinquante » à la notion plus large d' « enfance inadaptée »⁷³ au moment de la seconde guerre mondiale, vont également jouer d'influence pour que soit reprise dans l'ordonnance « la place essentielle à l'observation

69 Loi du 22 juillet 1912, *op. cit.*

70 Ordonnance du 2 février 1945, art. 8 : « Il recueillera des renseignements par les moyens d'information ordinaires et par une enquête sociale sur la situation matérielle et morale de la famille, sur le caractère et les antécédents de l'enfant, sur sa fréquentation scolaire, son attitude à l'école, sur les conditions dans lesquelles celui-ci a vécu et a été élevé et sur les mesures propres à assurer son relèvement. »

71 CAMPINCHI H., *op. cit.*

72 Arrêté du 10 novembre 1945.

73 Christian Rossignol explique que l'option privilégiant la notion d'enfance « inadaptée » plutôt qu' « irrégulière » en 1943 réfère plus ou moins explicitement à la « théorie biologique de l'évolution des espèces de Darwin [...] d'après laquelle la transformation des espèces est due essentiellement à l'élimination des inadaptés par sélection naturelle » (Rossignol, 1998)

médico-psychologique »⁷⁴ consacrée dans la loi du 22 juillet 1942 dans la phase d'instruction en rendant l'examen médico-psychologique et médical obligatoire⁷⁵ – sauf exception motivée par le juge.

Il est intéressant de noter que des éléments de procédure vont être assouplis dans le but de faciliter cette observation : « la personne qui avait diligenté l'enquête sociale » n'est plus obligatoirement entendue au tribunal, afin de préserver la relation de confiance qu'elle avait pu établir avec la famille et l'enfant⁷⁶ et on privilégiera des audiences où le mineur comparaitra seul, ayant ainsi « son esprit moins rebelle et plus perméable à leurs observations ». Et au spécialiste de la justice des mineurs d'ajouter : « L'observation directe est pour le tribunal un élément d'appréciation que l'on ne doit pas négliger ».

Le perfectionnement et l'institutionnalisation de pratiques relatives à l'observation au tribunal et autour de lui peuvent être considérés comme conditions de possibilité de ce qui est analysé par Foucault comme le souci du délinquant : « Le délinquant se distingue de l'infracteur par le fait que c'est moins son acte que sa vie qui est pertinente pour le caractériser » (Foucault, 1975, p. 254). Ce phénomène va jusqu'à être revendiqué et présenté comme une nouvelle doctrine en matière de justice des mineurs à partir de 1945, comme le montre cet extrait d'un article écrit en 1950 par Henri Michard, fondateur du centre de recherche et de formation de l'éducation surveillée, à Vaucresson : « Le jugement n'est plus tourné vers le passé, mais vers l'avenir; le délit s'efface entièrement derrière la personnalité du délinquant; ce n'est plus sur la matérialité des faits, c'est sur cette personnalité que va porter l'effort de connaissance du magistrat »⁷⁷.

Le savoir, pendant du pouvoir dans le mode carcéral de traitement de la délinquance

« Le pouvoir disciplinaire, lui, s'exerce en se rendant invisible ; en revanche il impose à ceux qu'il soumet un principe de visibilité obligatoire. Dans la discipline, ce sont les sujets qui ont à être vus. Leur éclairage assure l'emprise du pouvoir qui s'exerce sur eux. C'est le fait d'être vu sans cesse, de pouvoir toujours être vu, qui maintient dans son assujettissement l'individu disciplinaire. » (Foucault, 2010, p. 220)

74 LEVADE M., *op. cit.*

75 Ordonnance du 2 février 1945, Art. 8 : « L'enquête sociale sera complétée par un examen médical et médico-psychologique. »

76 « Celle-ci qui doit se ménager la sympathie de la famille se trouvait, devant le mineur et ses parents, gênée pour exprimer ouvertement son opinion » (LEVADE M., *op. cit.*)

77 Cité dans COLIN R. (1954). « L'éducation surveillée et le reclassement des mineurs délinquants ». *Population*. N°4, pp. 635-654.

Choisissant le fonctionnement de la colonie pénitentiaire de Mettray pour construire l'idéal-type du système carcéral achevé, Michel Foucault met en avant l'importance de l'observation et de la production d'un savoir sur l'individu dans la forme de pouvoir tel qu'il s'y exerce : « Dressage qui s'accompagne d'une observation permanente : sur la conduite quotidienne des colons, un savoir est sans cesse prélevé ; on l'organise comme instrument d'appréciation perpétuelle. [...] Double effet de cette technique disciplinaire qui s'exerce sur les corps : une « âme » à connaître et un assujettissement à maintenir » (2010, p. 344-345). Dans le règlement édicté en 1930 par l'administration pénitentiaire concernant les institutions publiques d'éducation surveillée (IPES), chaque agent institutionnel a dans ses attributions un rôle à jouer dans cette entreprise : les « Instituteurs [...] tiennent à jour le bulletin de statistique morale », « soumettent leurs observations au Sous-directeur », le « Premier maître [...] tient un état de la répartition de la population », « tient un registre des rapports journaliers », « communique ses observations personnelles aux Instituteurs », les « Moniteurs [...] veillent à la bonne tenue des pupilles, à l'observation des soins de propreté », le « Médecin [...] examine les pupilles à leur arrivée à l'établissement et consigne sur un bulletin spécial les observations que lui suggère leur état de santé », « se met en rapport avec le Directeur pour bien connaître les enfants, participer [...] au classement des pupilles », « il est tenu un cahier de visites qui est transmis chaque jour au Directeur »⁷⁸, etc. Bien loin de constituer des pratiques informelles, rapporter des observations semble presque une des missions principales de chaque agent. Ces observations quotidiennes sont complétées d'examens fréquents. Il s'agit surtout pour la période précédant la seconde guerre mondiale d'examens portant sur l'hygiène et la propreté de la part des surveillants, et d'examens médicaux. Cet effort extrême d'objectivation des comportements au sein de l'institution est le support de la « logique de [leur] réinterprétation » selon son « idéologie officielle » pour reprendre les termes de Goffman caractérisant les institutions totalitaires (2010, p. 131). Le moindre comportement s'écartant des règles de fonctionnement de l'établissement va acquérir une valeur positive ou négative au regard de l'action institutionnelle de rééducation entreprise (un retard lors d'un repas ou une parole échangée dans un moment de silence vont être autant de marques d'une rééducation inachevée, interprétées et transmises comme telles au Directeur, ou au magistrat).

L'observation va acquérir dans une seconde phase une certaine autonomie, en se matérialisant sous forme de quartiers au sein des établissements de traitement de la

78 Administration pénitentiaire, *op. cit.*

délinquance ou en donnant lieu à la création de structures spécifiquement conçues dans ce but. On peut dater aux années 1920 la formalisation de l'observation⁷⁹, qu'il convient de mettre en relation avec une volonté plus large de connaissance de l'enfance « anormale », sous l'impulsion de psychiatres comme Georges Heuyer, spécialiste de neuropsychiatrie infantile. La loi du 30 octobre 1935 qui dépénalise le vagabondage institue pour les mineurs concernés une période de placement dans l'attente du jugement au cours de laquelle une enquête sociale et un examen médical doivent avoir lieu. Les centres d'accueil verront le jour à cette occasion. Avec les centres de triage, ces structures assureront jusqu'au lendemain de la seconde guerre mondiale la prise en charge et l'observation des mineurs en attente de jugement, souvent dans des conditions matérielles très dures (Sanchez, 1998). Les centres d'observation les remplaceront alors et développeront une approche très scientifique de l'observation. Les rapports d'observation de deux jeunes garçons fournis en annexe du rapport du centre Vaucresson d'enquête rédigé en 1972 sur « L'internat de rééducation » sont riches de renseignements à cet égard. Pas moins de trois tests psychologiques (dont un test de QI), un entretien avec le psychologue, un autre avec le psychiatre, une description physique très poussée, le comportement observé dans la collectivité, le « niveau des connaissances scolaires », etc. figurent au rapport. Et au cas où cela ne suffirait pas, le psychiatre conclut au besoin d'un électroencéphalogramme « étant donné l'impulsivité et la méningite du jeune âge ». Sans détailler l'ensemble des rubriques, la description physique semble assez bien représenter le principe général de présentation des données : « C'est un garçon de 61 k., mesurant 1,81 m avec une capacité spirométrique de 3,900 l. Seule la taille est donc très nettement supérieure à la moyenne de son âge »⁸⁰. Il ne s'agit pas simplement de décrire, mais de mesurer des écarts à la norme. « Il s'est normalement adapté à l'outillage », « les temps d'exécution se situent dans la bonne moyenne »⁸¹, etc. On renoue alors avec les fondamentaux de la théorie de l'école italienne de criminologie mobilisant la scientificité de la phrénologie et l'anthropométrie pour observer la régularité d'anomalies caractérisant « l'enfant criminel » :

« Un petit nombre d'anecdotes ne suffiraient cependant pas à prouver que l'instinct du crime se rencontre chez les enfants au même degré et plus encore que chez les adultes. Aussi, nous a-t-il paru bon de compléter nos recherches en visitant les maisons de correction et les écoles enfantines, et de voir si les jeunes criminels présentent les anomalies physiques déjà rencontrées par nous chez les adultes. [...] On en a rencontré

79 Le 19 janvier 1929, un décret instaure des « centres de triage ».

80 SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T. (1972). « Annexes », op. cit.

81 *Ibid.*

seulement sept (8,9%) n'ayant rien d'anormal dans la constitution. »⁸²

« On entre dans l'âge de l'examen infini et de l'observation contraignante » (Foucault, 2010, p.221). Ces centres d'observation représentent sûrement une des formes les plus poussées de mécanismes d'objectivation du sujet et une des priorités de l'éducation surveillée les premières années d'après-guerre⁸³. Ces structures s'essouffleront vers la fin des années 1960 (Jurmand, 2006), ne résistant pas au succès grandissant des approches de milieu ouvert.

Sujet-objet subissant tests, examens et observations, l'enfant de justice devient également sujet-objet écrit, devenant un « dossier » transmis d'agent institutionnel en agent institutionnel. Citant le juge des enfants Jean Chazal, un des artisans de l'ordonnance de 1945, Christian Rossignol relève « le caractère fallacieux » de cette exigence de connaissance complète de l'enfant pouvant aller jusqu'à permettre d'éviter la comparution du mineur. Le magistrat écrivait à ses collègues en guise d'indication s'agissant des nouvelles pratiques de jugement :

« Il est inutile, dans les affaires d'une extrême banalité, autant sur le plan du délit que sur celui de son auteur, d'obliger le magistrat à appeler une première fois le mineur devant lui en cours d'enquête et de le faire à nouveau comparaître le jour où la décision sera rendue. [...] Les renseignements d'usage et surtout l'enquête sociale constituent alors des éléments d'appréciation suffisants »⁸⁴.

L'observation en milieu ouvert

Avec les lois de 1958 et la perte d'influence du modèle institutionnel de réponse à la délinquance, l'action éducative en milieu ouvert prend le pas sur les autres modes d'action au sein de l'éducation surveillée. Les activités du CFRES de Vaucresson vont se polariser sur ces questions de 1951 à 1957 et seront « l'occasion d'études sur "La liberté surveillée" et sur "L'observation en milieu ouvert" »⁸⁵. Ce dernier rapport, présenté par le directeur du CFRES Vaucresson, Henri Michard, au directeur de l'éducation surveillée de l'époque, surprend par la rigueur méthodologique dont il témoigne et le soin d'explicitation apporté quant à cette

82 LOMBROSO C. (1887). *L'homme criminel, étude anthropologique et psychiatrique*. (Édition numérique)

83 Ils constitueront l'objet d'intérêt premier du tout nouveau centre de formation et de recherche de l'éducation surveillée de Vaucresson qui, de 1946 à 1949, sera chargé de rédiger des instructions techniques à propos des activités qui s'y déroulent (SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T. (1972). « Introduction ». *op. cit.*)

84 Cité dans (Rossignol, 2000).

85 SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T. (1972). « Introduction ». *op. cit.*

nouvelle technique d'observation. Il constituera un guide diffusé aux structures, que l'on peut encore retrouver de nos jours dans la bibliothèque d'un UEMO.

L'auteur prend soin de définir ce qui n'a pas d'existence légale mais qui s'exerce dans le cadre de la liberté surveillée instituée en 1912⁸⁶ et reprise dans l'avant-dernier alinéa de l'article 10 de l'ordonnance de 1945.

« L'observation en milieu ouvert est une méthode d'étude de la personnalité de l'enfant délinquant ou simplement inadapté, maintenu dans son milieu naturel de vie. Elle met en œuvre, outre les techniques classiques utilisées dans toute observation (enquête sociale, examens médicaux, examen psychologique, examen psychiatrique), une technique nouvelle : l'observation systématique du comportement s'appliquant à un sujet à qui toute liberté de mouvement est laissée »⁸⁷.

Ces pratiques d'observation en milieu ouvert traduisent une évolution dans l'usage de la liberté surveillée, conçue initialement pour permettre au magistrat d'avoir une prise sur les placements prononcés : elles constituent « la forme la plus élaborée de cette mesure », qualifiée par un des spécialistes du droit de l'enfance de « liberté surveillée d'observation »⁸⁸. En 1957 les fonctions de délégué à la liberté surveillée et d'éducateur chargé de l'observation sont encore disjointes (le premier étant toujours bénévole, sous la responsabilité d'un délégué permanent), mais l'auteur du rapport plaide pour une continuité et une interpénétration des deux rôles.

Loin d'être considérée comme une technique d'observation au rabais, dont les ambitions auraient été revues à la baisse en raison d'une crise du modèle institutionnel de prise en charge de l'« enfance délinquante » et d'une observation continue rendue impossible, elle permet de franchir une étape supplémentaire en étendant le champ de l'observable aux familles et aux différentes sphères de socialisation juvénile⁸⁹. « Le comportement étudié est donc d'un naturel parfait, alors qu'en internat il est largement conditionné par les impératifs de la vie collective »⁹⁰ : le « comportement étudié [...] d'un naturel parfait » peut référer à une connaissance la plus proche de la « vérité de la délinquance », dans son expression

86 Loi du 22 juillet 1912, *op. cit.*

87 MICHARD H. (1957). *L'observation en milieu ouvert, Rapport présenté à M. le Directeur de l'Éducation surveillée*, CFRES Vaucresson, p. 7.

88 *Ibid.*

89 Le comportement du mineur est appréhendé dans « ses milieux habituels de vie : milieu familial, milieu résidentiel, milieu scolaire ou professionnel, milieux de loisirs » (MICHARD H., *op. cit.*).

90 *Ibid.*, p. 11.

quotidienne, « la plus riche en substance humaine »⁹¹, sorte de matériau brut livré au regard de l'observateur, débarrassé des effets d'une prise en charge institutionnelle, alors neutralisés.

Cette ambition implique quelques postures méthodologiques et un véritable savoir-faire. Le souci de conserver le système relationnel dans lequel est pris le mineur à son état le plus pur pousse en premier lieu l'observateur à « savoir trouver une place naturelle dans l'entourage de l'enfant ». Cela commence par « la première prise de contact », « qui demande à être préparée de très près ». Pour ce faire, l'observateur « dispose de l'assistante sociale : elle lui fournira tout un ensemble d'indications qui lui sont nécessaires, qu'il n'aura pas à quêter par lui-même, au risque d'agacer ses interlocuteurs ; elle lui dira la conduite à adopter, les erreurs à éviter, l'attitude initiale à prendre ». Vient ensuite le moment de la prise de contact : « on prend plus facilement contact avec une personne qu'avec plusieurs : il vaut mieux conquérir la famille "unité par unité". [...] En général, mieux vaut arriver à l'improviste, joindre par exemple un membre de la famille isolé, la mère à la maison, le père au café ou dans la rue ». Lors du premier entretien, il convient d'« imposer dès le début son propre rythme, simple, honnête, décontracté : on doit se dire que les parents sont souvent angoissés, qu'il faut les rassurer ». On invite ensuite l'observateur « à s'efforcer de saisir "les sujets à suivre", qui aideront à alimenter les conversations lors de la prochaine visite : les tribulations du fils aîné qui recherche du travail, la crise de rhumatisme du père ; ce sont parfois des détails insignifiants mais qui permettent de demander par exemple "Avez-vous terminé le pull-over que vous tricotez ?" [...] Ne pas craindre d'être banal. Savoir parfois écouter patiemment des discours sans intérêt ». Mais pour autant il doit « s'imposer avec gentillesse ».

On l'incite également à « découvrir très vite une place naturelle à occuper dans l'entourage de l'enfant, un "rôle" à tenir, de manière à ce que sa présence ne crée par une situation insolite ». La liste des rôles possibles est fournie dans ce guide de l'enquête de terrain : « orientateur professionnel », « professeur », « ami des parents », « chaperon », « confident », « tuteur », « médiateur », « petite amie »⁹² tout en sachant parfois s'en défaire pour reprendre les habits du « surveillant », de l'« inspecteur de police » ou de l'« assistante sociale ».

On demande ensuite à ce que soit rapportée précisément chacune des prises de contact, sur une période plus longue que l'observation telle qu'elle se pratique en structure, que l'on estime à six mois pour être de qualité. Henri Michard évalue le nombre de rencontres nécessaires

91 *Ibid.*, p. 13.

92 *Ibid.*, p. 26

entre dix et quinze, « mais il arrive que le chiffre de cinquante soit atteint et même dépassé »⁹³ et encourage à diversifier les scènes sociales sur lesquelles l'observateur peut approcher l'enfant (il y est même évoqué le moment des récréations et des « fêtes scolaires », « des soirées données par les amicales d'anciens élèves », les « milieux inorganisés : café ; salle de jeux, fêtes foraines, cinéma, bal »⁹⁴, etc.). Il invite même à faire varier ces situations, provoquer des situations inhabituelles en proposant des sorties à l'enfant, en l'invitant pour des entretiens dans son bureau et en provoquant des « rencontres fortuites » : « l'observateur peut aider le hasard en allant flâner quelque fois dans les quartiers où il a la chance de rencontrer quelques-uns de ses « clients » à l'heure de la sortie du travail par exemple, ou le dimanche, à l'heure de la traditionnelle promenade de l'après-midi ». Sont également sollicités des témoignages émanant de diverses personnes : « ancien concubin de la mère », voisine, camarades, vicaire de la paroisse, maire de la commune, etc. Cette ambition d'un véritable quadrillage des pratiques juvéniles et d'une incursion dans l'être délinquant fait de l'observateur un agent de l'Etat omniscient, et une figure des nouvelles formes d'encadrement des classes populaires.

Au sujet du compte-rendu de cette activité d'observation, il doit être « systématique », « objectif », « détaillé » et effectué le plus rapidement après les rencontres. Il est précisé que toute forme composée, trop littéraire, doit être proscrite, afin de préserver un maximum d'objectivité. Et ce n'est que dans un deuxième temps que l'on opère une « synthèse » lors de laquelle une interprétation est faite des observations prises sur la période, aboutissant à une proposition faite au juge des enfants quant au moyen de rééducation le plus adéquat au regard de ce qu'on connaît du mineur. Mais on ne saurait trop établir cette dichotomie entre l'observation et la rééducation. L'auteur reconnaît lui-même que ces distinctions « trop logiques et rationnelles [...] perdent leur sens ». Ces deux activités s'alimentent l'une et l'autre : « tout progrès fait dans la connaissance des conflits profonds peut se traduire normalement par un progrès immédiat de nature éducative »⁹⁵ et on peut ajouter qu'en retour tout progrès de nature éducative constitue un objet de savoir, une connaissance de plus à porter à la connaissance du magistrat quant à l'amendabilité, la rééducabilité du jeune et des moyens pour y parvenir.

Henri Michard finit sa présentation de la nouvelle technique promue ainsi : « Si l'on veut résumer en une phrase la méthode d'approche mise en œuvre par l'observateur en milieu

93 *Ibid.*, p. 28.

94 *Ibid.*, p. 32-33.

95 *Ibid.*, p. 151.

ouvert, on peut dire qu'elle consiste à *conquérir la confiance* »⁹⁶. Il peut paraître assez surprenant de trouver dans un rapport technique, ou autre guide méthodologique, autant de pratiques concourant à « conquérir la confiance » d'un public, assumées et explicitées aussi clairement. Et les ambitions institutionnelles de prise sur le sujet se sont affranchies du mode carcéral de prise en charge de l'« enfance délinquante » pour se réaliser, rendant ainsi caduques les formes de contestation politique de l'exercice du pouvoir en institution tout en étendant le champ des individus supportant l'action judiciaire.

Dans les années 1970 apparaissent des Services d'Orientation Educative (SOE) rattachés aux tribunaux, ainsi que des petites structures, les Centres d'Orientation et d'Action Educative (COAE)⁹⁷ : ils prendront en charge ce type d'observation et d'action en milieu ouvert. Ils préfigureront ce qui correspond aujourd'hui aux services de milieu ouvert, les Unités Educatives de Milieu Ouvert (UEMO).

Les analyses développées dans ce chapitre nous permettent de proposer une typologie des modèles de prise en charge de l'« enfance délinquante » en prenant pour chronologie l'ordre dans lequel ils sont apparus. Il est cependant utile de préciser qu'il ne s'agit pas de différents types qui se sont succédés. Les formes les plus anciennes ont cohabité jusqu'à aujourd'hui avec les innovations en la matière, voire ont été réhabilitées selon les contextes historiques. Il ne faudrait pas non plus chercher dans telle ou telle structure la matérialisation d'un de ces idéaux-types, chacune d'entre elles répondant à des exigences de différente nature, parfois en contradiction les unes avec les autres (souci de l'ordre public, volonté de transformation des individus, souci des liens familiaux, etc.).

« La Justice des mineurs doit offrir des solutions diversifiées pour assumer les paris et les défis de l'ambition de l'éducation. [...] Il n'y a pas d'étanchéité entre l'éducation et la sanction d'où la cohérence d'une Justice spécifique pour les mineurs, qui repose sur la diversité des solutions apportées. L'individualisation de la réponse judiciaire vaut pour les mineurs et les majeurs mais prend sa pleine signification pour les mineurs »⁹⁸.

96 *Ibid.*, p. 40.

97 CARLE J.-C., SCHOSTECK J.-P. (2002). « Chapitre 5 : Protection Judiciaire de la Jeunesse : tout change pourtant rien ne change » in *Délinquance des mineurs : la République en quête de respect*. Commission d'enquête du Sénat (les Rapports du Sénat)

98 Discours de Madame Christiane Taubira, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, lors de l'assemblée générale de l'Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille du 2 juin 2012 (Paris).

Les discours entourant la diversité des modalités d'action de la Protection Judiciaire de la Jeunesse prennent souvent appui sur l'idée d'une justice « sur mesure », d'une « individualisation de la réponse judiciaire » nécessaire au regard des spécificités d'un public mineur. Rompre avec les catégories de pensée produites par l'institution pour justifier son action et les modalités de sa mise en œuvre passe par la mise au jour des conditions historiques de formation du dispositif judiciaire pour mineurs. Nous avons pu ainsi éclairer les sédimentations, les cristallisations successives qui contribuent à façonner cette apparente diversité, en les resituant dans un processus global d'émergence d'un nouveau régime judiciaire pour les mineurs, centré sur la personne du jeune délinquant et sur son redressement.

TABLEAU 2 : MODÉLISATION DES TYPES DE TRAITEMENT INSTITUTIONNEL DE L' « ENFANCE DÉLINQUANTE »

| | Système rétributif | Système progressif collectif | Système évolutif individualiste |
|--|---|--|--|
| Objectifs, visée | Mise à l'écart, neutralisation proportionnelle à la gravité de l'acte | Transformation de l'individu par l'inscription d'un ordre social et moral dans les corps et les esprits | Transformation de l'individu par l'accès à la signification de son acte, par sa compréhension de l'inscription des faits dans l'histoire et dans l'environnement de celui-ci |
| Courant philosophique, disciplines mobilisées | Défense sociale | Éducation correctionnelle / Comportementalisme | Psychanalyse / Essentialisme |
| Mode de prise en charge | Encellulement individuel, extraction du milieu familial | Plusieurs groupes ordonnés, possibilité de passages de l'un à l'autre, extraction de milieu familial | Un seul groupe duquel l'individu peut s'extraire, voire pas de groupe si l'individu est laissé dans son environnement, prise en charge de l'histoire et de l'environnement également |
| Moyens de prise en charge / objectifs de la prise en charge | Infliger une souffrance, surveiller, possibilité d'être observé en permanence | Sanctionner positivement ou négativement (par le passage d'une catégorie à l'autre), connaissance de tous les comportements de l'individu, de tous les écarts à la règle, observation continue effective | Adapter les modalités de rééducation à l'évolution de l'individu, connaissance profonde et complète de l'individu, observation continue et pluridisciplinaire |
| Justification de la prise en charge | Dettes à payer à la société | Manifestation d'un écart à la norme sociale à corriger, contestation de l'ordre social et moral | Expression, révélation d'un dysfonctionnement dans l'histoire ou dans l'environnement sur lequel on doit agir |

Chapitre 2 : Le paradigme de l'insécurité et la « délinquance juvénile », une question sociale renouvelée

La thématique de l'insécurité a connu une actualité particulière à plusieurs reprises au cours du siècle, avec des figures différentes incarnant la dangerosité : le fou, le délinquant sexuel, le jeune, l'étranger ou encore l'immigré. S'agissant de la délinquance des mineurs, on observe une certaine permanence des discours décadentistes depuis l'apparition du « jeune vagabond » au milieu du XIX^{ème} siècle concomitamment à l'institution de premières grandes instances nationales de prise en charge judiciaire et parajudiciaire de la jeunesse. On peut relever l'apparition, au cours du siècle dernier, de trois figures emblématiques de cette jeunesse à la dérive au cours de périodes différentes : les « apaches » au tout début du siècle, les « blousons noirs » dans les décennies 50 et 60 et les « jeunes des cités » depuis les années 1990 (Mucchielli, 2011, p. 115-122). A ces différentes époques, les mêmes procédés (dramatisation de certains phénomènes de délinquance juvénile, instrumentalisation de ces faits divers dans le débat politique, mise en scène médiatique quasi-quotidienne), reposant sur les mêmes pré-supposés (une violence de plus en plus précoce, de plus en plus intense, de plus en plus gratuite, métaphores avec la nature, avec l'animalité, des comportements anoniques, ne suivant aucune règle, incompréhensibles...) ont produit les mêmes effets : la constitution d'un problème social (Mucchielli, 2011).

Bernard Lahire nous met en garde face à quelques lieux communs à éviter s'agissant de la métaphore de la « construction sociale de la réalité », que nous n'avons pas retenu mais qui implique une démarche similaire à celle que nous entreprenons (Lahire, 2007, p. 94-111). Mal comprise, celle-ci peut conduire à ôter de sa substance à la réalité, de sa matérialité, par un glissement de « construction » à « fabrication » et de « fabrication » à « fabrication symbolique » (*Ibid.*, p. 95), et renforcer la dichotomie « réel, pratiques » d'un côté, et « représentations et discours de l'autre » (*Ibid.*, p. 97). Les représentations que le problème social en question nourrit ne sont pas qu'un simple « voile qui viendrait se poser sur un réel muet » (Douat, 2007), elles s'objectivent au sein des institutions, influencent les pratiques des professionnels, contribuent à constituer la réalité sociale étudiée. Elles ont en somme des effets bien réels.

On peut par exemple à juste titre montrer en quoi le discours sécuritaire, motivant les

réponses policières et judiciaires à apporter à la délinquance juvénile, relève d'une construction sociale s'appuyant sur le postulat erroné d'une recrudescence et d'une montée en intensité des violences commises par les mineurs (Mucchielli, 2011). Il n'empêche que les pratiques institutionnelles de repérage et de traitement de cette délinquance ont été profondément travaillées, transformées par ce climat ambiant et qu'elles participent d'une évolution quantitative et qualitative de l'objet d'étude, de manière très objective : on sanctionne de plus en plus les transgressions à la loi, alimentant les chiffres de la délinquance, et on les sanctionne de plus en plus lourdement.

1. Le contexte de réactualisation de la problématique de la délinquance juvénile dans les années 1990-2000

Nous ne nous autoriserons donc pas à parler de « l'invention de la délinquance juvénile » ni de sa « construction sociale » tant les discours catastrophistes en la matière, en tant que pratiques courantes d'acteurs légitimes (qu'ils gouvernent, pensent, ou commentent et mettent en scène l'actualité), et représentations d'une jeunesse qui n'est plus ce qu'elle était, demeurent vieux comme le monde⁹⁹. Laurent Mucchielli parle d'« amnésie collective » pour désigner le résultat du processus par lequel médias et politiques réussissent à présenter une thématique aussi récurrente et ancienne comme inédite, comme une évolution récente à laquelle il est nécessaire de répondre, qui plus est avec fermeté (2011, p. 107). Nous allons nous efforcer de mettre au jour le travail des institutions, dont la fonction d'organisation de la mémoire collective selon Mary Douglas passe par la création de « zones d'ombre » et de coups de projecteurs sur certains événements (2004, pp. 105-106), en décrivant et en analysant les conditions historiques et sociales de réactualisation de la problématique de la délinquance des mineurs au cours des deux dernières décennies. Si ce « problème social » n'a rien de nouveau, il se pose en des termes et dans un contexte particulier. Le travail préalable de mise au jour des conditions de possibilité de réactualisation de cette question sociale permettra d'en appréhender les effets.

99 « Le père s'habitue à devoir traiter son fils d'égal à égal et à craindre ses enfants, le fils s'égale à son père, n'a plus honte de rien et ne craint plus ses parents, parce qu'il veut être libre ; le métèque s'égale au citoyen et le citoyen au métèque, et la même chose pour l'étranger. C'est bien ce qui se passe, dit-il. À tout cela, dis-je, s'ajoutent encore ces petits inconvénients : le professeur, dans un tel cas, craint ses élèves et les flatte, les élèves n'ont cure de leurs professeurs, pas plus que de tous ceux qui s'occupent d'eux ; et, pour tout dire, les jeunes imitent les anciens et s'opposent violemment à eux en paroles et en actes, tandis que les anciens, s'abaissant au niveau des jeunes, se gavent de bouffonneries et de plaisanteries, imitant les jeunes pour ne pas paraître désagréables et despotiques. » extrait de *La République*, Platon.

Des violences urbaines à l'autonomisation du problème de la délinquance juvénile

Les premiers mouvements qualifiés d' « émeutes urbaines » se sont déroulés dans les quartiers populaires de villes de la banlieue lyonnaise au début des années 1980 (Vaux-en-Velin, les Minguettes, etc.). La surexposition médiatique de ces événements contribuent petit à petit à construire et mettre en scène l'histoire de ces banlieues qui brûlent. En octobre 1990, Vaulx-en-Velin est de nouveau la scène sur laquelle s'affronteront « jeunes des cités » et forces de l'ordre suite à la mort d'un jeune passager d'une moto au niveau d'un barrage de police. Il n'en faudra pas plus pour commencer à entendre parler du « problème des banlieues ». La réponse politique ne se fera pas attendre. Le 1er Avril 1992, un décret permet aux « conseils départementaux et communaux de prévention de la délinquance » de voir le jour¹⁰⁰ et le ministère de la justice publie le 2 Octobre 1992 une circulaire sur les « réponses à la délinquance urbaine », circulaire adressée aux parquets et aux services déconcentrés de l'administration pénitentiaire et de la toute jeune Protection Judiciaire de la Jeunesse. La circulaire sera complétée l'année suivante par une autre portant spécifiquement sur la question de la lutte contre le développement de la toxicomanie. Cette première étape permet de cerner le contexte dans lequel la délinquance des mineurs s'est d'abord constituée comme composante de celui des « violences urbaines ».

La deuxième moitié de la décennie sera une phase d'autonomisation du « problème social », avec la publication de divers rapports portant spécifiquement sur la question de la délinquance juvénile. Le Syndicat des Commissaires de Police et des Hauts Fonctionnaires de la Police Nationale publie un document d'une quinzaine de pages intitulé *La violence des mineurs* en 1995, repris et commenté abondamment dans les médias, dans lequel il y est décrit une délinquance en augmentation, se féminisant et de plus en plus précoce. S'en sont suivis les travaux de la commission des lois du sénat présidée par M. Larcher qui remettra son rapport sur la délinquance juvénile le 7 Mai 1996¹⁰¹, au moment même de la discussion par les deux chambres d'un nouveau texte de loi portant modification de l'ordonnance de 1945 relative à l'enfance délinquante, votée le 1er Juillet¹⁰². Les élections législatives de 1997 porteront les

100 Leur rôle est à la fois l'étude des phénomènes de délinquance et l'élaboration et le suivi de mesures concrètes adaptées aux réalités locales.

101 LARCHE J. (1996). *Rapport d'information fait au nom de la commission des lois du Sénat sur la délinquance juvénile*. Dans l'avant-propos, on retrouve les conclusions du rapport : Sa constante augmentation, ses manifestations toujours plus violentes et l'âge de plus en plus jeune des mineurs délinquants posent à notre société un véritable défi : répondre à cette mutation sans tomber dans une répression systématique.

102 Loi du 1 juillet 1996 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante

socialistes aux commandes d'un gouvernement qui fera de la lutte contre la délinquance des mineurs le fer de lance de sa politique de sécurité. La mission interministérielle sur la prévention de la délinquance des mineurs conduite par les députés Christine Lazerges et Jean-Pierre Balduyck formulera dans le rapport rendu en avril 1998¹⁰³ pas moins de 135 propositions. La plupart seront reprises par le Conseil de Sécurité Intérieure le 8 Juin de la même année dans une décision arrêtant les orientations du gouvernement en ce domaine pour le reste du quinquennat. La circulaire du ministère de la justice du 15 Juillet relative à « la politique pénale en matière de délinquance juvénile »¹⁰⁴ reprend ces dispositions et établit une liste de vingt-six départements aux taux de délinquance les plus élevés. L'opération politique consistera avant tout à montrer la fermeté dont un gouvernement de gauche peut faire preuve, en affichant une volonté de voir appliquer « le principe de responsabilité pénale [...] de manière systématique, rapide et lisible en réponse à chaque acte de délinquance »¹⁰⁵.

La thématique et le registre d'arguments imprègnent plus largement les milieux intellectuels et professionnels. Prenons l'exemple de la revue *Esprit*, support de diffusion de la pensée de la gauche chrétienne. Elle consacrera pour la première fois un numéro à la question de des « nouvelles formes de délinquance » et sur « le type de réponse qui pouvait leur être apporté »¹⁰⁶ en 1998. Cet engouement est justifié par une « demande de sécurité qu'on ne pouvait plus considérer comme un simple fantasme sécuritaire » en raison de l'avènement d'un « nouveau régime de violence » depuis le tournant de 1975, thèse défendue notamment par Hugues Lagrange qui postule une inversion du phénomène de pacification des relations sociales¹⁰⁷. Les rédacteurs de la revue se reposent la question dans un numéro intitulé « Délinquance juvénile, droit des mineurs et violences collectives » en Octobre 2000, justifiant leur démarche par un contexte changé. Ils invoquent notamment « la prise en compte d'un besoin d'encadrement plus strict » de la part du ministère de la Justice, le volonté du Premier ministre de concilier prévention et répression et celle du ministère de l'Intérieur d'instaurer une police de proximité et la persistance de « tensions » et de « risques de dérapages ». La revue *Lien Social* y consacrera également plusieurs numéros en 1998¹⁰⁸. La

103 LAZERGES C., BALDUYCK J.-P. (1998). *Rapport au Premier Ministre. Réponses à la délinquance des mineurs*. Mission interministérielle sur la prévention et le traitement de la délinquance des mineurs.

104 Circulaire du 15 Juillet 1998 relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile

105 Circulaire du 6 Novembre 1998 relative à la délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions du Conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998.

106 « Violences par temps de paix ». *Esprit*. Décembre 1998.

107 LAGRANGE H. (2000). « Reconnaissance, délinquance et violence collective ». *Esprit - Délinquance juvénile, droit des mineurs et violences collectives*. N°268. pp. 131.

108 *Lien social* (2008) N°426, *La délinquance des mineurs*, N° 430, *Les réponses à la délinquance des mineurs*, N°440, *Educ à la PJJ*.

revue professionnelle de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, *Les cahiers dynamiques*, se pose également la question suivante dans son numéro de mai 1996 : « La délinquance des mineurs a-t-elle changé ? »¹⁰⁹. La formule sera plus affirmative en février 2000 quand la revue présentera « Les changements de la délinquance juvénile ».

Un nouveau prisme à travers lequel sont relues la question des déviances juvéniles

Ce problème se pose en des termes inédits depuis environ une vingtaine d'années et se manifeste sur un autre plan – et c'est peut-être ici l'évolution la plus remarquable du traitement de cette question sociale : elle sert de « matrice conceptuelle » servant à relire un certain nombre d'autres questions sociales relatives à l'enfance : absentéisme, « violences scolaires », politiques de la ville, etc.

Intéressons nous à l'une d'entre elles pour mettre en lumière ce mécanisme de reformulation d'un problème et les réponses apportées selon le paradigme de la délinquance juvénile. Étienne Douat montre à travers une « chronique » qu'il dresse de la question de l'absentéisme le cheminement par lequel, pendant cette période, elle s'est progressivement déscolarisée pour devenir un problème d'ordre intérieur, digne des préoccupations du ministère de l'intérieur (Douat, 2007). Il analyse comment ce fait social s'est constitué, « à l'ombre de celui de la délinquance », les réponses qui y ont été apportées et les présupposés d'une grille de lecture substantialiste de la question.

Les mêmes causes produiront les mêmes effets. On peut prendre comme point de départ l'année 1996 lors de laquelle le Ministère de l'Éducation Nationale émet une circulaire le 25 Octobre faisant état d'une « augmentation réelle et préoccupante de l'absentéisme » (non chiffrée au départ), qui « revêt une intensité particulière » et « des formes nouvelles ». On retrouve le registre dans lequel était décrite l'évolution de la délinquance juvénile quelque temps plus tôt. L'analyse des discours des ministres socialistes tenus lors du colloque de Villepinte en 1997 permettent de cerner le contexte et les termes dans lesquels la question de ces pratiques sociales des élèves a été reposée. Y ont été déclinés successivement les thèmes de la crise de la morale, du défaut de citoyenneté, de l'« effacement délétère d'appartenance à la nation », autant d'expressions faisant référence à l'école de Jules Ferry, portant l'étendard de

109 Les termes du débat sont posés ainsi : « De l'avis des grands médias et de certains spécialistes, la délinquance juvénile évolue. Mal connue, difficilement cernable, elle apparaît de plus en plus brutale, de plus en plus jeune. Les phénomènes de violence dans les établissements scolaires, la banalisation de l'usage de stupéfiants, l'augmentation des dégradations dans les cités, inquiètent à juste titre. »

la mission civilisatrice de l'école. Les différentes lois et circulaires qui lui feront suite mettront l'accent sur la nécessité de contrôler et d'enregistrer davantage les présences et les absences à l'école, pour rendre visible le phénomène, en connaître l'ampleur. Le mouvement était déjà entamé avec la diffusion auprès des services concernés d'une circulaire le 14 Mai 1996¹¹⁰ qui posera le principe d'une interconnexion des services de l'État à des fins de partage des informations, mettant en cause l'indépendance des différents corps de fonctionnaires les uns vis-à-vis des autres. Le texte exige des chefs d'établissement ou des inspecteurs d'académie un signalement systématique, direct et en temps réel auprès du Procureur de la République du département de toute situation d'absentéisme scolaire répété. Les agents de l'institution scolaire seront par la suite des partenaires importants des dispositifs de prévention de la délinquance (membres des dispositifs institués par les Contrats Locaux de Sécurité créés en 1997, mentionnés plus haut), comme le rappellera la circulaire relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile du 15 Juillet 1998. Plusieurs textes sur l'absentéisme scolaire ou le mentionnant sont cosignés par les ministères de l'éducation nationale, de la justice et de l'intérieur : tous ceux pré-cités, la circulaire relative à la délinquance des mineurs du 6 Novembre 1998, la loi du 22 Décembre de la même année « tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire », ce qui fait dire au sociologue que « l'absentéisme se cristallise comme problème social à l'aune de la préoccupation sécuritaire du moment » (Douat, 2007).

C'est l'occasion pour nous de mettre l'accent sur un trait caractéristique de la réponse politique apportée à la délinquance juvénile : sa pluridisciplinarité. Et c'est là une des conséquences importantes des réponses apportées aux différents problèmes reformulés sur le mode de la délinquance juvénile : « cet enchevêtrement des perspectives institutionnelles d'agents intéressés à des titres différents par la situation des collégiens renforce le maillage par lequel ces derniers sont encadrés et diversifie les possibilités de traitement institutionnel ». L'institution judiciaire peut alors étendre son « champ de vision » et « agir en amont de [ses] prérogatives ordinaires » (Millet, Thin, 2003). La priorité sociale devient de remettre ces jeunes déviants sous l'influence socialisatrice de toutes les institutions.

La décennie suivante continuera de marquer de l'empreinte sécuritaire ce problème social. La lutte contre l'absentéisme scolaire apparaît au sein du projet d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure de 2002 comme un préalable, une priorité dans les moyens à mettre en œuvre pour lutter contre la délinquance. Si les préoccupations concernant

110 Circulaire du 14 Mai 1996 relative à la coopération entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la justice, le ministère de la défense et le ministère de la sécurité intérieure pour la prévention de la violence en milieu scolaire.

les jeunes absentéistes étaient jusque là encore de l'ordre de leur « insertion sociale » ou de l'apprentissage de la citoyenneté, ou des savoirs de base, l'abandon de ces considérations entraîne les gouvernements sur la pente de la pénalisation des pratiques absentéistes, plus particulièrement des familles de ceux qui pratiquent l'absentéisme, tout autant que le « présentéisme » remarque au passage Etienne Douat (2007). Les jeunes en question deviennent dangereux car potentiellement un danger pour les autres, leurs familles sont frappées du sceau de l'irresponsabilité. Suspension ou mise sous tutelle des allocations familiales, création d'une infraction spécifique dans le code pénal, systématisation et rapidité de la réponse institutionnelle, qui doit intervenir dès la première absence, etc. : tels seront les dispositions instaurées par le décret du 19 Février¹¹¹ et la circulaire du 23 Mars 2004¹¹². On retrouve les principes présidant aux réponses apportées à la délinquance juvénile. Le contrat de responsabilité parentale créé par la loi du 31 Mars 2006¹¹³ achèvera ce processus de déscolarisation d'une question qui concerne pourtant au premier chef l'institution scolaire.

Les conditions de production des données du problème

Cet activisme politique au sujet de la délinquance juvénile s'est accompagné durant cette période d'une volonté quasi obsessionnelle de mesurer le phénomène, d'en connaître l'ampleur et son évolution. Il s'agit moins de régler le problème de la délinquance des mineurs que de l'administrer. On doit mesurer et produire de la statistique pour connaître mais aussi pour faire exister un problème, apporter la preuve de son existence et légitimer les actes politiques posés au nom de celui-ci. Il convient dès lors de s'intéresser aux conditions de production de ces chiffres pour comprendre les contours donnés à cette réalité désignée.

On a observé depuis les premières « émeutes urbaines » la création d'instances au niveau local chargées de mettre en application des politiques de prévention de la délinquance mais aussi de quantifier et décrire ce phénomène à l'échelle du département, de la ville ou du quartier. Nous parlons des « conseils départementaux et communaux de prévention de la délinquance » institués par un décret du 1er Avril 1992, auxquels s'est substitué le « conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance » par un décret émis le 17 Juillet 2002¹¹⁴.

111 Décret du 19 février 2004 relatif au contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et aux sanctions que comportent, au regard du versement familiales et en matière pénale, les manquements à l'obligation scolaire et du code pénal.

112 Circulaire du 23 mars 2004 relative au contrôle et à la promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire.

113 Loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

114 Décret du 17 juillet 2002 relatif aux dispositifs territoriaux de sécurité et de coopération pour la prévention

La politique du « contrat local de sécurité » mise en place par les socialistes en 1997 reprend cette volonté de faire coopérer différents acteurs institutionnels pour établir un diagnostic de la délinquance sur un territoire donné. Sur le plan national, la création d'un Observatoire de la délinquance en 2003 à l'initiative du ministre de l'intérieur de l'époque, Nicolas Sarkozy, illustre cet effort d'une maîtrise de la définition du problème social mis en avant. Le discours inaugural qu'il y prononce ne laisse pas de doute sur les intentions : « l'essentiel est que les Français puissent connaître la vérité sur la délinquance et sa réalité. Aussi, quels que soient les gouvernements, il ne sera plus possible de dissimuler la réalité, de la minimiser, de la nier », pour que « la culture du résultat ait un sens »¹¹⁵. La nomination d'Alain Bauer à la présidence du comité d'orientation laisse entrevoir le type de réalité que cet observatoire va contribuer à produire, le problème de la « délinquance juvénile ». L'homme cumule les casquettes de conseiller des élus et des gouvernements de gauche comme de droite sur les questions de police et de sécurité¹¹⁶, de spécialiste et conférencier intervenant à l'Institut de Hautes Etudes de la Sécurité Intérieure, à Sciences Po, au sein des cursus des universités Paris-I, Paris-II, Paris-V, à l'Ecole Nationale de la Magistrature et dans les écoles supérieures de la gendarmerie... et de PDG d'AB Associates, une entreprise vendant des « diagnostics de sécurité » et qui a fait florès en premier lieu auprès des municipalités françaises (Rigouste, 2011 a, p. 99-119). Nul ne s'étonnera de la teinte quelque peu alarmiste donnée à cette réalité de la délinquance juvénile et des catégories d'appréhension catastrophistes que l'observatoire va contribuer à diffuser.

La production scientifique et notamment sociologique sur la question a été également tributaire de ce contexte. Les incitations à la recherche sur la « délinquance juvénile » de l'Etat à travers l'octroi de financements vont redémarrer à partir des années 1990 et cibler prioritairement « les violences urbaines », le « sentiment d'insécurité », les « enquêtes de victimation », les « violences scolaires » et encourager une production d'études quantitatives « avec la place grandissante des statistiques et de l'expertise »¹¹⁷.

et la lutte contre la délinquance.

115 Discours de Monsieur Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, de la Sécurité Intérieure et des Libertés locales lors de l'inauguration de l'observatoire de la délinquance le 4 octobre 2003.

116 Il sera le premier artisan du colloque de Villepinte, « Des villes sûres pour des citoyens libres », au côté de Jean-Pierre Chevènement.

117 Mucchielli, « Histoire et place actuelle du laboratoire dans le champ scientifique et institutionnel », 2008, sur le site du CESDIP.

La « délinquance juvénile », mais de quoi parle-t-on ?

Premièrement le phénomène décrit d'une « délinquance juvénile » des plus élevées s'appuie essentiellement sur les statistiques de l'activité policière (Mucchielli, 2009). Il convient dès lors de rappeler que la mesure de l'activité policière englobe bien plus largement que les personnes condamnées pour avoir commis un acte répréhensible. Incluses dans le premier ensemble mais exclues du deuxième, on trouve : les affaires non élucidées, les abandons de poursuites, les alternatives aux poursuites, les ordonnances de non-lieu prononcées pendant l'instruction et les relaxes.

Si le nombre de mineurs mis en cause a augmenté entre 1994 et 1998 – ce qui est aussi le cas chez les majeurs d'ailleurs (*Ibid.*) – c'est principalement en raison de la « délinquance d'ordre public » : agressions verbales, usages de stupéfiants, infractions au droit de séjour des étrangers, etc. (Mucchielli, 2011, p. 50). On observe bien, globalement, une courbe à la hausse s'agissant des statistiques policières et judiciaires, mais comment conclure sur autre chose qu'une augmentation du traitement institutionnel des déviances, particulièrement de celles énumérées ci-dessus, depuis 1994, signe d'une judiciarisation des conflits sociaux encouragée par des politiques pénales favorables à l'intervention systématique de l'institution judiciaire ?

L'enquête ethnographique d'Isabelle Coutant au sein d'une Maison de la Justice et du Droit (MJD), type de structure institué en 1992 mais qui prendra une importance particulière à partir de la circulaire du 15 juillet 1998¹¹⁸, permet de mieux cerner ce qui constitue les déviances nouvellement sanctionnées par l'institution judiciaire à partir de la fin des années 1990 (2005). Les MJD statuent sur des conflits entre personnes, liés à des dégradations ou atteintes aux biens, et d'une manière plus marginale relevant d'une atteinte aux personnes, dont la régulation était jusqu'alors assumée autrement : directement entre individus¹¹⁹ ou en interne au sein des institutions pour les agents publics (en particulier pour l'institution scolaire). Il semble que si le paradigme de la « délinquance juvénile » a contribué à relire certaines pratiques scolaires déviantes, les transformations scolaires en retour viennent également modifier la structure de cette « délinquance mesurée ».

118 Circulaire relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile.

119 La fragilisation de la frange la plus stable des milieux populaires dans certains quartiers semble conduire ses représentants à avoir plus recours au droit, le monde de la justice n'étant alors plus perçu comme celui des « autres » mais comme une possibilité de médiation offerte lors de conflits internes au sein de ces milieux populaires (Coutant, 2005, p. 32).

La « frénésie sécuritaire » des années 2000

La dernière décennie marquée par l'accession au pouvoir de la droite conservatrice peut être caractérisée par ce que Mucchielli appelle une « frénésie sécuritaire » (2008). La lutte contre la délinquance des mineurs continuera d'être aux avant-postes de la guerre contre l'insécurité¹²⁰. Le « populisme pénal » décrit par Christine Lazerges servant de support idéologique à cette politique se traduira par une quarantaine de lois votées depuis 2002 concernant les questions de justice et de sécurité, dont la majorité concerneront directement ou indirectement les mineurs (Lazerges, *in* Mucchielli, 2008, p. 30-40). Le mouvement entamé dans les années 90 de refonte par touches successives de l'ordonnance de 1945 relative à l'enfance délinquante s'accélère. Le décompte du nombre de modifications du texte n'est pas aisé et pas toujours significatif selon l'ampleur des modifications apportées, mais il atteint des sommets sur cette période¹²¹. Les lois Perben I¹²² du 9 Septembre 2002 et Perben II du 9 Mars 2004¹²³ et celles du 5 Mars 2007¹²⁴ et du 10 Août de la même année¹²⁵ entérineront le principe d'un durcissement de la justice des mineurs se manifestant par un élargissement du filet pénal en pénalisant de plus en plus les comportements déviants (en établissant une définition plus large de la délinquance et en augmentant les moyens de répression), par des réponses judiciaires de plus en plus rapides et systématiques (l'introduction des peines plancher par exemple), par l'abaissement des seuils d'âge pour les différentes réponses judiciaires, l'atténuation de l'excuse de minorité et la création de nouvelles sanctions et de nouveaux modes de prise en charge institutionnelle remettant au goût du jour l'enfermement judiciaire. Le vote de la loi sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs le 10 Août 2011 achèvera ce processus de déspecialisation de la justice des mineurs en créant les tribunaux correctionnels pour mineurs, compétents pour juger les mineurs en récidive légale ayant commis un délit passible d'une peine d'emprisonnement égale ou supérieure à trois ans.

Les manifestations de 2005 dans certains quartiers populaires dans la lignée des

120 L'usage de terminologies militaires peut se justifier par le fait que les politiques répressives déployées empruntent aux techniques militaires de maintien de l'ordre en période de guerre, éprouvées notamment lors de la guerre d'Algérie (Rigouste, 2011 b).

121 L'association des magistrats de France en compte 12 sur 34 depuis 1945, Hélène Bekmezian, journaliste du Monde, compte 98 modifications sur ces dix années, le juge pour enfants Jean-Pierre Rosenczweig établit le nombre de 9 jusqu'en 2008 sur 34 depuis sa rédaction, etc.

122 Loi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice.

123 Loi du 9 mars 2004 portant sur l'adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité.

124 Loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance.

125 Loi du 10 août 2007 renforçant la lutte contre la récidive des majeurs et des mineurs.

affrontements qui ont eu lieu à Clichy-sous-Bois suite au décès de deux jeunes poursuivis par la police et morts électrocutés (justifiant la déclaration de l'État d'urgence pendant trois semaines consécutives) et celles de 2007 à Villiers-le-Bel ont de nouveau fait l'objet d'une couverture médiatique exceptionnelle et d'une instrumentalisation dans le débat politique (Mucchielli, 2007). Elles ont cristallisé des discours racistes autour de cette question de la délinquance juvénile et de la figure du « jeune immigré », redonnant de l'audience aux thèses islamophobes sur la scène médiatique et politique et entraînant la plus grande confusion entre des catégories religieuses (musulman, islamiste,...), administratives (relatives à la nationalité et à la situation administrative au regard du droit des étrangers) et des catégories liées à l'origine géographique des ascendants.

S'il est un fait qui puisse symboliser l'esprit de cette décennie en matière de justice pénale, c'est l'introduction par la loi du 2 mars 2010¹²⁶ au sein du code pénal d'un délit sanctionnant « le fait pour une personne de participer sciemment à un groupement, même formé de façon temporaire, en vue de la préparation, caractérisée par un ou plusieurs faits matériels, de violences volontaires contre les personnes ou de destructions ou dégradations de biens ». Le titre du chapitre 1^{er} est clair : cette disposition vis à « renforcer la lutte contre les bandes violentes ». Ciblait directement les bandes de jeunes des quartiers populaires, cet article 1 permet d'incriminer des individus avant même qu'ils aient tenté de commettre la moindre infraction. La logique de « prévention de la délinquance » conduit finalement à étendre à des faits de « délinquance ordinaire » des dispositions jusque là réservées à des catégories juridiques d'exception (l'organisation de malfaiteurs, ou le terrorisme par exemple). Ce principe contribue à conférer un pouvoir de spéculation à l'autorité judiciaire dans des cas d'infractions d'une gravité relativement faible, et par là même à identifier ces bandes de jeunes de cité à des groupements représentant un danger en soi.

2. Les transformations récentes de l'appareil judiciaire pour mineur

Après avoir explicité les termes dans lesquels la question de la « délinquance juvénile » a été réactualisée au cours de ces deux décennies, il est possible d'appréhender les effets réels que cette réactualisation a pu produire sur le dispositif judiciaire pour mineurs.

¹²⁶Loi du 2 mars 2010 renforçant la lutte contre les violences de groupes et la protection des personnes chargées d'une mission de service public.

La fin programmée de l'abandon des poursuites et la montée des parquets

Si les premières années de l'ordonnance de 1945 ont été celles du juge pour enfants, ces deux décennies seront marquées par la montée en puissance des parquets et de la figure du procureur. Une première circulaire de 1991¹²⁷ vient préciser spécifiquement le rôle des parquets prenant acte des « évolutions sociales fortes » marquantes de l'époque (montée du chômage, difficultés d'insertion, etc.). Parmi les principes posés, nous retiendrons la demande de rapidité de la réponse, le développement d'action de « médiation-réparation » mais surtout la spécialisation de parquet, par la désignation de substituts chargés des affaires de mineurs.

En 1992 est créé ce qu'on appelle au départ le « traitement autonome du parquet ». Face à des juges des enfants débordés et considérant des affaires de « petite » ou « moyenne délinquance » auxquelles il n'est pas apporté de réponse, émerge l'idée d'une alternative entre le classement sec et les poursuites.

Il faudra attendre 1998 pour voir de nouveau paraître une circulaire de politique pénale en matière de délinquance juvénile¹²⁸. Un même constat, sur un registre un peu différent (on y parle d'un « sentiment d'impunité » et de « récédive ») amène cette fois des réponses plus poussées. Le nécessité de célérité dans la procédure pousse la garde des sceaux de l'époque, Elisabeth Guigou, à demander à ce que soit « impérativement utilisé » le Traitement en Temps Réel des infractions pénales (TTR), en particulier s'agissant de la délinquance juvénile. Le principe est simple : il consiste en une liaison directe et permanente entre les services d'enquête et les parquets, pouvant prendre des décisions par téléphone.

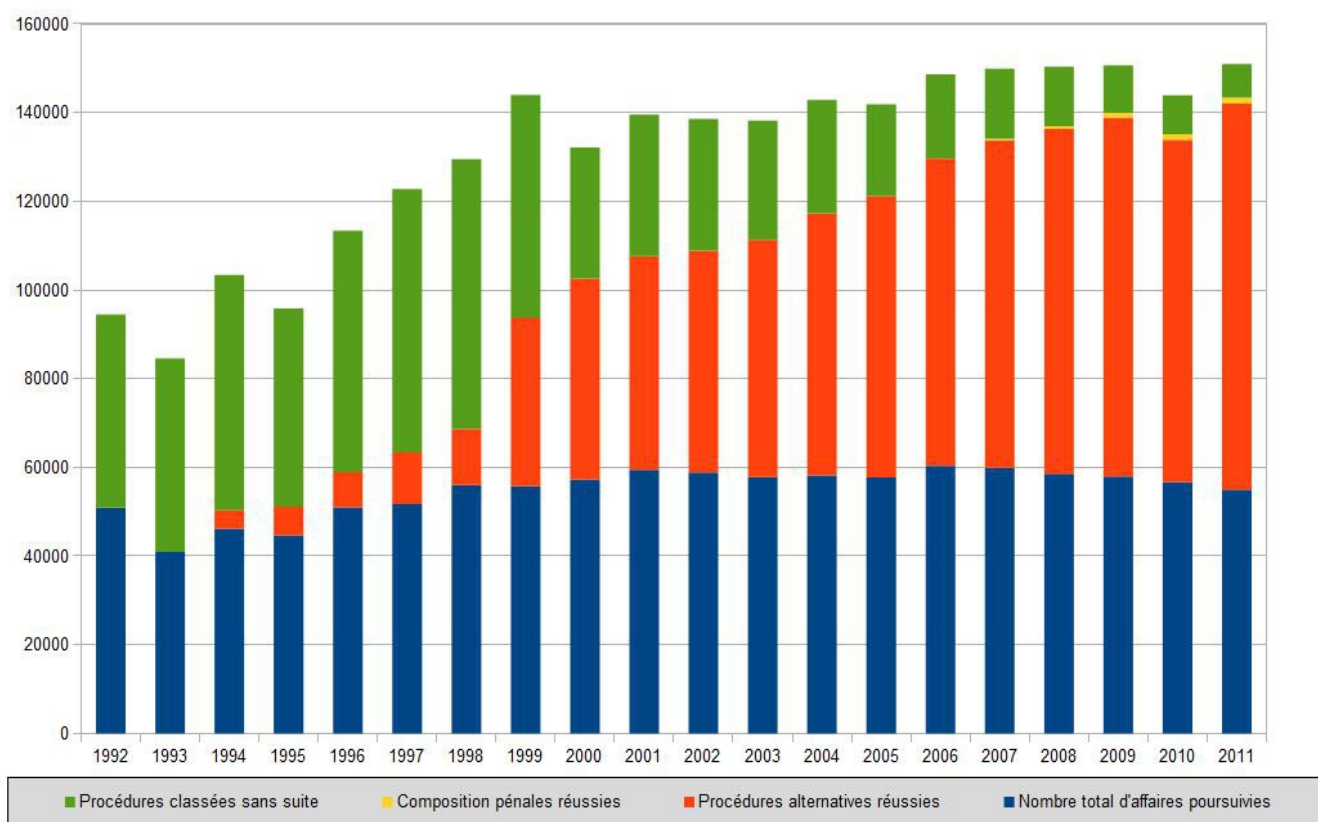
Mais surtout la circulaire insiste sur cette « troisième voie » réservée aux « mineurs qui commettent des infractions pour la première fois, qui ne contestent pas leur participation à l'infraction et ne présentent pas de difficultés personnelles justifiant l'intervention d'un service éducatif », pour « des faits qualifiables pénalement mais d'une gravité relative ». Ce type d'intervention judiciaire a fait l'objet de l'enquête d'Isabelle Coutant dans une Maison de la Justice et du Droit (2005). L'auteure y décrit des procédures lors desquelles des délégués du procureur, membres de la société civile rémunérés pour l'occasion, peuvent recevoir le mineur et sa famille, ainsi que le plaignant s'il en est d'accord. Ni avocat, ni jugement, la participation est reconnue et ce qui est encouru reste faible : rappel à la loi (qui représente environ 2/3 des alternatives prononcées sur la période 2000-2009), avertissement, classement sous conditions ou mesure de réparation, ce qui semble justifier de ne pas offrir plus de garanties judiciaires

127 Circulaire du 15 octobre 1991 sur la politique de protection judiciaire de la jeunesse et le rôle des parquets.

128 Circulaire du 15 juillet 1998 relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile.

que nécessaire ! On observe sur le graphique ci-dessous que cette « troisième voie » absorbe l'entière augmentation des affaires confiées au parquet (le nombre d'affaires poursuivies reste stable, oscillant entre 50 000 et 60 000 entre 1995 et 2011), voire même devient la « deuxième voie » au détriment des abandons de poursuites, puis la première, permettant ainsi d'atteindre le taux de réponse pénal de 95 % en 2011 (année lors de laquelle les alternatives aux poursuites ont dépassé le nombre de 80 000). Est-ce à dire que les affaires traitées par le parquet sont plus importantes qu'il y a vingt ans expliquant le taux résiduel d'abandon de poursuites d'aujourd'hui ? Nous préférons l'hypothèse selon laquelle à un même fait de faible gravité, l'option du classement était privilégiée avant 1995 quand il donne lieu à une alternative aux poursuites de nos jours, les parquets suivant ainsi les prérogatives des gouvernements successifs.

GRAPHIQUE 1 : ORIENTATIONS DONNÉES PAR LE PARQUET AUX AFFAIRES
CONCERNANT LES MINEURS ENTRE 1992 ET 2011.



Sources : diverses (Infostat justice, Annuaires statistiques de la justice, publications diverses)

La création d'une filière de jugement rapide pour mineurs

Entre ces deux circulaires de politique pénale à l'égard des mineurs, deux lois du 8 février 1995¹²⁹ et du 1^{er} juillet 1996¹³⁰ ont doté le procureur d'outils permettant d'accélérer la procédure pénale dans « l'intérêt spécifique des victimes qui pourront ainsi être indemnisées plus rapidement »¹³¹. Pour des faits « de moindre gravité », celui-ci pourra ordonner par téléphone à l'officier de police judiciaire de convoquer directement le mineur devant le juge des enfants soit pour l'audience de mise en examen (COPJ aux fins de mise en examen, loi de 1995), soit pour être jugé dans un délai supérieur à 10 jours (COPJ aux fins de jugement, loi de 1996). Dans ce cas, le juge des enfants devra se prononcer immédiatement sur la culpabilité du mineur et sur les dommages-intérêts à verser à la victime, mais pourra renvoyer à une audience ultérieure le prononcé de la mesure éducative. La circulaire présente l'avantage d'une telle césure du procès pénal : la justice réagit vite, ainsi l'enfant peut « mieux comprendre la réponse judiciaire » et la victime « se voit allouer des dommages-intérêts plus rapidement ». Pour des faits plus graves, la loi de 1996 prévoit une procédure de « comparution à délai rapproché » si les investigations sur la personnalité et l'environnement familial ont déjà été accomplies et semblent suffisantes. Le procureur peut dans ce cas déférer le mineur au juge des enfants pour sa mise en examen qui devra lui donner une date de jugement dans un délai compris entre un et trois mois.

La circulaire de politique pénale de 1998 pré-citée incite donc les procureurs à systématiser l'usage de la COPJ « chaque fois que la saisine du juge des enfants s'impose ». La ministre préconise aussi le défèrement dans des cas autres que ceux « où un mandat de dépôt ou une autre mesure de sûreté est envisagé ». La loi du 5 mars 2007 relative à la « prévention de la délinquance » franchit un pas de plus en instaurant dans la procédure pénale pour mineur la « procédure immédiate », dernière étape précédant la tentative d'extension de la procédure de comparution immédiate aux mineurs, disposition finalement rejetée par le Conseil Constitutionnel en 2011.

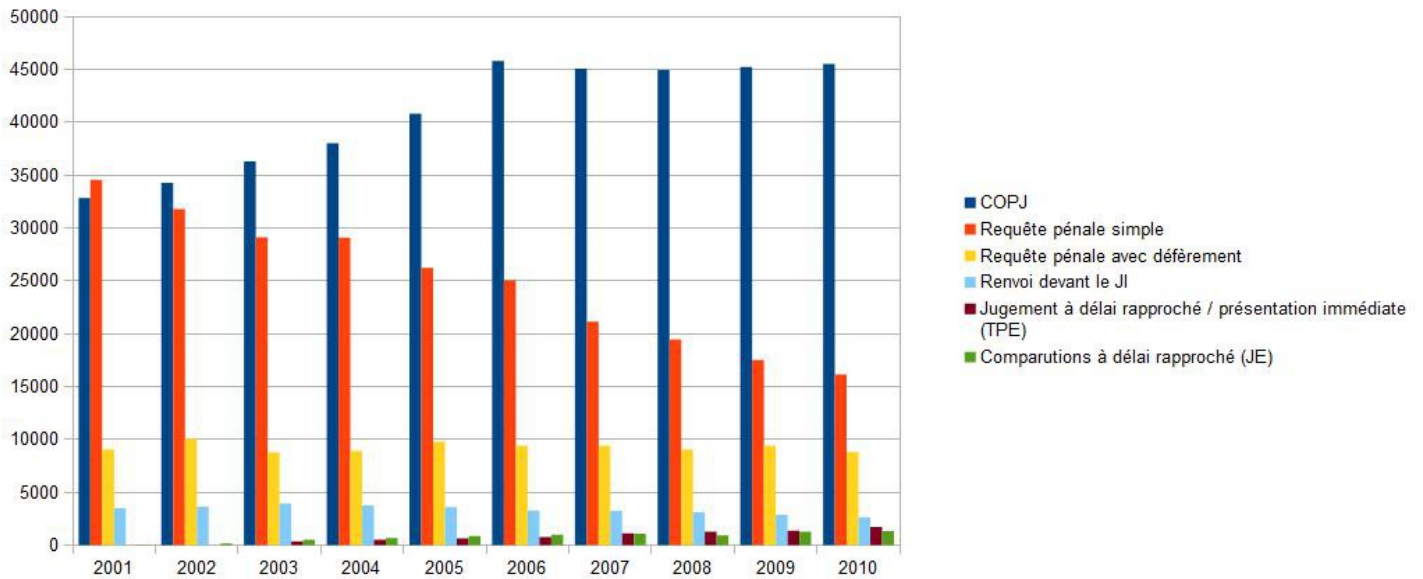
Les injonctions de la garde des sceaux en 1998 et les efforts de ses successeurs vont produire leurs fruits : les modes de saisine rapides représentent aujourd'hui 75 % des saisines.

129 Loi du 8 février 1995 relative à l'organisation des juridictions et à la procédure civile, pénale et administrative.

130 Loi du 1^{er} juillet 1996 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante.

131 Circulaire d'application de la loi du 1^{er} juillet 1996 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945.

GRAPHIQUE 2 : MODES DE SAISINE DU JUGE DES ENFANTS ENTRE 2001 ET 2010



Sources : diverses (Annuaire Statistique de la justice, publications diverses).

Cette question de la rapidité peut sembler assez anodine mais il n'en est rien. Deux aspects différents sont à considérer. Le postulat en la matière depuis vingt ans repose sur l'idée selon laquelle une sanction pour être comprise doit intervenir le plus rapidement possible ; on peut y voir la marque d'une conception behavioriste de l'éducation. Laissant de côté les justifications de type éducatif, ces procédures rapides traduisent dans une certaine mesure une montée de la considération de la place de la victime au nom de qui la puissance publique a souhaité agir plus rapidement. Dans les cas d'atteinte aux biens, ce souci est celui du paiement des dommages-intérêts mais également relève de questions relatives aux assurances. Mais d'une part, ces procédures fragilisent les droits de la défense dans le procès, en entravant les possibilités pour le mineur et sa famille de construire une défense avec leur avocat, en connaissance de l'ensemble des pièces du dossier et, de l'autre, elles auront des implications quant au travail mené en amont du jugement par les éducateurs de la PJJ, en particulier en termes d'investigation.

Les mutations de l'investigation

Plusieurs types de structures relevant de missions différentes mais ayant toutes un lien

privilegié avec les tribunaux se sont regroupées sous l'appellation Service Educatif Auprès du Tribunal (SEAT) en 1987 : les services de liberté surveillée, et quelques permanences éducatives, expérimentation lancée dans quelques juridictions dès 1982¹³². Il est alors rappelé par deux circulaires¹³³ que ces SEAT n'ont pas vocation à se substituer aux services prenant en charge les mesures d'investigation, que leur intervention ne doit pas ressembler à une étude de la personnalité ou à une enquête sociale, mais bien une aide à la décision du magistrat sur l'opportunité d'engager une procédure, ou pour prendre une décision urgente.

Dans le champ de l'investigation, une autre circulaire est venue en 1991 apporter un cadre de référence aux mesures d'investigation effectuées par le secteur associatif habilité par la PJJ. Il y est regretté la diversité des structures chargées de l'investigation : Consultations d'Orientation Educative, Services d'Observation en Milieu Ouvert et Services d'orientation et d'Action Educative. Toutes seront désormais regroupées sous l'appellation Services d'Investigation et d'Orientation Educative « constitués d'équipes pluridisciplinaires ». L'étude du ministère qui a donné lieu à cette clarification a mis en avant une grande confusion entre les missions d'observation et d'investigation d'un côté, et les missions d'action éducative de l'autre ; des mesures d'investigation ordonnées étant utilisées dans les services comme mesure d'action éducative et pouvant durer parfois plus d'un an. Ce constat pose particulièrement des problèmes de droit pour les familles, qui ne bénéficiaient pas des mêmes garanties dans le cas d'une mesure d'investigation (non susceptible de recours). La circulaire instaure donc pour le secteur associatif la mesure d'Investigation et d'Orientation Educative, l'IOE.

La circulaire du 8 juin 1993¹³⁴ fixe la durée de l'« enquête rapide » à 10 jours, adaptant les phases d'investigation à l'exigence d'un gain de rapidité des décisions judiciaires. En 1996, la montée en puissance du secteur associatif dans le domaine de l'investigation, profitant de la clarification apportée par la circulaire de 1993 et d'une uniformisation des pratiques, pousse le ministère à en faire autant avec ses propres services. Le texte instaure un système d'investigation à trois branches correspondant à sa forme actuelle : le Recueil de Renseignements Socio-éducatifs (RRSE) remplaçant l'enquête rapide, la mesure d'IOE et l'enquête sociale. La durée des premiers ne doit pas excéder dix jours, « privilégiant la rapidité du diagnostic ». L'objectif est de recueillir le « maximum de renseignements » dans

132 Arrêté du 30 juillet 1987 portant création des SEAT.

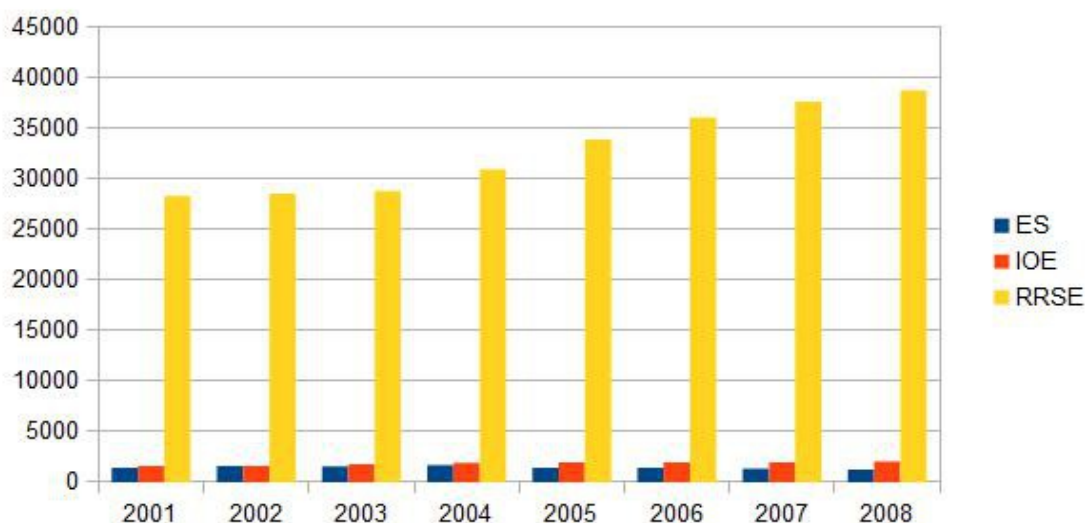
133 Circulaire du 27 janvier 1986 et du 21 juin 1988 sur l'intervention des SEAT.

134 Circulaire du 8 juin 1993 relative à l'exercice des mesures d'investigation ordonnées par les juridictions pour mineurs

un « laps de temps très court »¹³⁵ pour aider le magistrat à prendre une décision urgente. Les garanties sont moindres : absence de notification aux intéressés par le juge, méthodes d'intervention aux contours flous, pas de possibilité de recours. La seconde correspond à la forme aboutie de la mesure d'investigation. Pouvant durer jusqu'à six mois, elle permet la mobilisation de professionnels différents : éducateur, psychologue et assistant de service social – la circulaire évoque une « interdisciplinarité », préférant à la juxtaposition des analyses que semble impliquer la « pluridisciplinarité » une expertise commune (grâce à des temps de synthèse, d'évaluation commune, etc.). Le temps plus long « permet aux bénéficiaires de mieux accepter cette intervention et d'en être véritablement parties prenantes ». Enfin, l'enquête sociale, technique la plus classique ciblant principalement les conditions sociales d'existence des familles, leurs difficultés financières, et permettant d'« identifier les services intervenant déjà dans la famille ».

Si les RRSE n'avaient « pas vocation à se substituer aux mesures d'investigation plus approfondies », force est de constater qu'ils constituent aujourd'hui le mode habituel d'investigation au sein des SEAT ou des services de milieu ouvert qui en ont la charge dans les petites et moyennes juridictions.

GRAPHIQUE 3 : MESURES D'INVESTIGATION PRONONCÉES AU PÉNAL ENTRE 2001 ET 2008



Source : diverses (Annuaire statistique de la justice, études de la PJJ sur l'investigation).

135 Circulaire du 18 décembre 1996 d'orientation relative à l'exercice des mesures d'investigation ordonnées par les juridictions pour mineurs.

La réhabilitation du recours à l'enfermement

Les orientations de la PJJ en matière de placement depuis la deuxième moitié des années 1990 vont se traduire par deux tendances principales : la création de nouvelles institutions d'enfermement judiciaire et le développement des placements en familles d'accueil, réduisant ainsi la prise en charge en foyer d'action éducative (FAE), qui constituait depuis les années 1970 « l'outil dominant du secteur de la protection judiciaire de la jeunesse » (Girault, 2011).

Les Unités à Encadrement Educatif Renforcé expérimentées entre 1996 et 1997 vont être généralisées sous le nom de « Centres Educatifs Renforcés »¹³⁶. Ces structures misent sur « un temps de rupture afin de confronter les mineurs à des rythmes et des modes de vie différents de ceux qu'ils ont précédemment connus », temps fixé à l'avance prenant la forme de sessions durant de trois à six mois, pour « structurer de nouveaux comportements »¹³⁷. En cela ils rompent avec la philosophie des FAE qui reposait sur « une volonté d'ouverture sur l'environnement », et où « dans la mesure du possible, le mineur [devait] avoir une vie semblable à celle qui était la sienne avant le placement » (Girault, 2011). Dans le même temps, découlant de la création d'une filière rapide de traitement pénal, des Centres de Placement Immédiat seront construits reprenant les missions des centres d'observation d'après-guerre : observation, évaluation de la personnalité du mineur pendant un à trois mois en attente du jugement, et proposition au magistrat. Ce type de placement préjudiciel sera globalement un échec et va disparaître rapidement (Mucchielli, 2005).

Autre initiative emblématique de cette période, les Centres Educatifs Fermés sont prévus par la loi Perben I du 9 septembre 2002¹³⁸ pour des mineurs en récidive placés sous contrôle judiciaire ou dans le cadre d'un sursis avec mise à l'épreuve. Conçus sur le principe d'un « retrait » du mineur de son « milieu habituel »¹³⁹, ils ne se différencient des CER instaurés par le gouvernement Jospin que très relativement. La circulaire insiste cependant sur la notion de contrainte – le travail éducatif doit s'appuyer sur la contrainte relative au contrôle judiciaire ou au sursis, il apparaît comme une obligation pour le mineur – et de contrôle¹⁴⁰, le tout dans un cadre pluridisciplinaire, mobilisant à la fois psychologues, personnel médical et éducatif.

136 « Le nombre des centres éducatifs renforcés sera porté à 100 dans les deux prochaines années », Circulaire d'orientation relative à la PJJ du 24 février 1999.

137 *Ibid.*

138 Loi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice

139 Circulaire du 28 mars 2003 « Mise en œuvre du programme des centres éducatifs fermés : cadre juridique, prise en charge éducative et politique pénale ».

140 « Une prise en charge éducative intensive et stricte implique, au moins dans les premiers temps du placement, un contrôle permanent du mineur, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement », *Ibid.*

Ces contraintes judiciaires peuvent être susceptibles d'entraîner l'envoi du mineur en détention provisoire en cas « d'incidents significatifs aux obligations de placement », rendant possible l'envoi de mineurs auteurs de délits en prison, possibilité alors supprimée par l'ordonnance de 1945 (Mucchielli, 2005). Le syndicat SNPES PJJ FSU dressant le bilan des CEF en janvier 2013, dans un contexte de débat autour de la promesse de leur généralisation par le président de la République, évoque entre autres le problème des violences institutionnelles, et relativise la notion d' « alternative à l'incarcération »¹⁴¹. Le GENEPI Atlantique prend également position en voyant dans la généralisation de ces structures une banalisation de l'enfermement des mineurs et surtout l'extension des logiques carcérales qui ont cours au sein des établissements pénitentiaires en dehors de leurs murs, encouragée par le pouvoir politique¹⁴². Pour compléter ce tableau du renouveau de l'idée d' « enfermement éducatif », il faut également noter la création des Etablissements Pénitentiaires pour Mineurs en 2002, censés améliorer les conditions de détentions de mineurs en maisons d'arrêt. Gestion pénitentiaire, préoccupations sécuritaires... ces lieux renouent avec la tradition des bagnes pour enfants que l'on croyait d'un autre temps et provoquent les effets pathogènes inhérents à toute prise en charge carcérale d'individus¹⁴³.

Enfin, ce développement des structures d'enfermement se produit à moyens constants, dans un contexte de restriction budgétaire pour les administrations, et entraîne ainsi un redéploiement des personnels éducatifs de la PJJ. En raison des impératifs de surveillance et de contrôle, ces nouveaux établissements nécessitent plus de personnels que les anciens foyers, devenus avec le temps des Etablissements de Placement Educatifs (EPE). Le développement des structures d'enfermement judiciaire pour mineurs provoque alors un appel d'air au détriment des autres services, en particulier ceux de milieu ouvert.

En matière de traitement institutionnel de la délinquance juvénile, ces vingt dernières années ont été avant tout rythmées par l'agenda et les préoccupations politiques. Jamais dans son histoire, en un temps aussi court, l'appareil judiciaire pour mineurs n'avait connu d'aussi

141 Communiqué du SNPES PJJ FSU, « CEF : notre bilan. », janvier 2013.

142 Prise de position du GENEPI Atlantique : « Y a pas d'avenir entre quatre murs ! », adoptée le 10 juin 2012.

143 Un an après l'ouverture du premier établissement, le SNPES PJJ FSU recense pas moins de 72 tentatives de suicide pour 160 mineurs incarcérés (CDFN, motion E.P.M., mars 2008).

grandes mutations. Le corpus d'archives étant composé majoritairement de textes institutionnels, cette évolution est d'autant plus sensible. Mais il ne faudrait pas conclure trop vite à un bouleversement des pratiques professionnelles et une transformation importante de cette relation de contrainte judiciaire à l'égard des mineurs, répondant en miroir à l'activisme politique par un activisme scientifique dont les objets seraient dictés par d'autres, quand bien même il s'agirait de les « déconstruire » (les « violences urbaines », les « violences scolaires », la mesure de la « délinquance juvénile », etc.). Partant du postulat que ces représentations à l'égard de la « délinquance juvénile » objectivées dans un dispositif institutionnel n'ont pas pu rester sans effets, il convient dès lors de les appréhender au plus près pour éviter tout effet grossissant et trop généralisant d'une analyse par le haut, centrée sur la production des donneurs de directives. Deux orientations peuvent être alors imaginées.

Une manière de se prémunir contre de tels risques pourrait en premier lieu consister à travailler à partir d'écrits professionnels provenant d'époques différentes. A travers les traces d'une justice « en actes », telle qu'elle pouvait se pratiquer au quotidien dans un tribunal pour enfants d'une petite juridiction par exemple, nous serions sûrement amenés à nuancer certaines analyses, prendre en compte des éléments relatifs à la réalité locale d'une offre de prise en charge de l'« enfance délinquante » et aux caractéristiques sociodémographiques des agents institutionnels à l'œuvre.

L'autre possibilité consiste à aller directement auprès des agents qui contribuent à rendre la justice aujourd'hui afin de cerner leurs catégories d'appréhension du public auquel ils ont à faire et des catégories d'action qu'ils mobilisent dans le cadre de leur travail. Sont-elles travaillées à la hauteur et avec la force des changements institutionnels décrits ? N'y a-t-il pas des invariants tenant à la position sociale de ces agents, à celles des familles des mineurs traduits en justice, et aux situations judiciaires, cristallisées au fil du temps, qui composent cette relation (qu'il s'agisse de l'audience au Tribunal, de la forme de l'entretien avec le psychologue ou l'éducateur, etc.) ?

PARTIE 2 : LE RECUEIL DE RENSEIGNEMENTS SOCIO-ÉDUCATIFS, PREMIÈRE ÉTAPE DU PARCOURS JUDICIAIRE DES FAMILLES

Le Recueil de Renseignements Socio-éducatifs (RRSE) constitue le premier contact avec l'institution judiciaire de toute famille ayant à faire à la justice des mineurs. Nous faisons ici le parti pris de considérer que le parcours judiciaire du mineur s'impose également à sa famille. Au cours de l'entretien, l'observation des pratiques parentales prend une part toute aussi importante que celle du jeune. La convocation pour un RRSE est directement et systématiquement donnée au mineurs mis en cause en même temps que celle pour son audience de mise en examen. L'engagement à l'initiative du « substitut des mineurs » de poursuites à son encontre et la qualification des faits retenue lui sont alors notifiés. Ceci en fait la première des mesures d' « aide à la décision judiciaire ».

L'approche ethnographique de cette situation judiciaire particulière permet de mettre en relation d'un côté les conditions sociales de production et de réception du discours caractéristiques de cette forme particulière de relation sociale qu'est l'entretien, de l'autre les catégories d'entendement à l'œuvre des éducateurs et les manières socialement variées des familles de s'approprier la situation. Seront donc mobilisés dans cette partie les notes ethnographiques prises à l'occasion des RRSE observés ainsi que des extraits de retranscription des entretiens effectués avec les deux éducatrices en charge de cette mesure dans le service, entretiens dont l'objet était justement cette pratique professionnelle de l'entretien de RRSE.

Chapitre 1 : Des conditions sociales de production et de réception du discours inhérentes à la technique de l'entretien

Technique professionnelle d'agents institutionnels, la pratique du RRSE est codifiée et définie par des textes. Bien qu'instituée en 1996¹⁴⁴, la direction de la Protection Judiciaire de la Jeunesse ne viendra proposer une trame de rapport nationale accompagnée d'une notice d'utilisation que treize ans plus tard, par une note de service du 21 avril 2009¹⁴⁵ (la trame en question se trouve en annexe). La notice d'utilisation rappelle que la fonction de ces entretiens de RRSE « est de donner au magistrat des éléments de la situation familiale, scolaire et sociale du mineur » et de « formuler s'il y a lieu une proposition du service éducatif »¹⁴⁶. La métaphore de la « photographie » (par ailleurs fréquemment reprise par les agents pour présenter le RRSE) rappelle la volonté de ne pas « procéder à une analyse approfondie de l'interaction entre l'histoire de vie du mineur et son passage à l'acte mais de donner au magistrat des éléments de compréhension de sa situation pour l'éclairer dans sa prise de décision à bref délai et non à long terme »¹⁴⁷. Au départ proposée au titre de trame de rapport écrit, elle deviendra une trame d'entretien pour l'éducateur et contribuera à standardiser cette pratique. Sont abordées dans l'ordre les thématiques suivantes : état civil du/de la mineur(e), de ses parents, « suivi administratif et éducatif et situation judiciaire », « éléments sur la santé du mineur », « scolarité, formations, stages, activités de jour, autres », « éléments sur la situation familiale », « environnement et cadre de vie », « avis et proposition éducative ». Entre ces deux dernières rubriques, s'intercale un encart concernant le déroulement de l'entretien.

144 Voir Partie 1 - Chapitre 2 – 2. « Les mutations de l'investigation »

145 Note du 21 avril 2009 ayant pour objet la « diffusion de la trame de rapport concernant le recueil de renseignements socio-éducatifs ».

146 Notice d'utilisation accompagnant la trame nationale de rapport de RRSE.

147 *Ibid.*

Conditions de déroulement des RRSE à l'Unité Educative de Milieu Ouvert de Palliers

Le Tribunal pour Enfants de Palliers ne justifiant pas d'une activité suffisante pour bénéficier d'un service éducatif rattaché au tribunal, les missions d'aide à la décision judiciaire sont confiées à l'UEMO, le service de milieu ouvert. Les RRSE constituent la majeure partie du volume d'activité consacré à ces missions d'investigation, avec une baisse observée en 2012 corrélée à une réduction générale de l'activité d'investigation.

TABLEAU 2 : MESURES D'AIDE À LA DÉCISION JUDICIAIRE SUIVIES AU PÉNAL PAR L'UEMO

| Mesures d'aide à la décision judiciaire | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--|------------|------------|------------|------------|
| RRSE | 156 | 210 | 190 | 127 |
| IOE | 17 | 19 | 28 | 11 |
| MJIE | 0 | 0 | 0 | 39 |
| Enquête sociale | 0 | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 196 | 229 | 218 | 177 |

Source : Logiciel GAME de la DTPJJ Poitou-Charentes, consultation au 13/03/13.

Deux types de RRSE peuvent être distingués : ceux effectués dans le cadre des Permanences Educatives Auprès du Tribunal, dans le cas d'un déferrement conduisant des magistrats à se prononcer directement à l'issue d'une garde à vue et ceux correspondant à la situation plus courante d'une convocation du mineur à la gendarmerie pour une audience de mise en examen à une date ultérieure. Si les premiers sont pris en charge par l'ensemble de l'équipe qui organise un roulement avec un éducateur d'astreinte pour chaque jour de l'année, les deuxièmes sont confiés à deux éducatrices attitrées et sont prévus les jeudis dans l'enceinte du tribunal, mais peuvent se dérouler au sein du service à un autre moment de la semaine en cas d'impossibilité des familles. Aucune des situations correspondant au premier type n'a pu être observée pendant la période d'enquête au sein de l'UEMO.

1. Les usages sociaux de l'entretien de RRSE et ses enjeux

Si l'objectif affiché de cette partie du dispositif judiciaire semble assez clair – recueillir le maximum de renseignements sur l'enfant et sa famille à l'occasion d'un entretien d'une heure et demi et faire une proposition argumentée au magistrat, la pratique des éducatrices du RRSE

révèle des enjeux plus larges. On retrouve bien sûr cette fonction de production d'une pièce du dossier judiciaire, relatif à la personnalité, à l'environnement et à l'histoire du mineur.

« Moi, ils savent, j'leur dis, ce s'ra transmis au juge euh... le rapport s'ra transmis au juge, j'leur dis, vous aurez pas d'surprises, c'est c'qu'on s'est dit. Ni plus, ni moins. A part la proposition, mais la proposition j'leur présente. » (Héloïse)

Mais ce premier entretien constitue aussi un temps d'élaboration d'hypothèses étiologiques quant au passage à l'acte, à sa compréhension et la première étape d'un travail de transformation de certaines dispositions des jeunes et de leur famille selon des normes judiciaires et « éducatives »¹⁴⁸.

Information, compréhension, appropriation : la quête de confiance

« L'éducatrice commence par leur expliquer des éléments de compréhension de la procédure à l'aide d'un schéma. « *C'est le procureur qui a demandé que vous soyez reçus en vue d'une présentation devant le juge pour enfants.* » Elle demande à David sa carte d'identité et sa convocation qu'il tend. Elle la lit et découvre le délit. Sa mère cherche la sienne, elle s'excuse de ne pas la trouver, elle a l'air très impressionnée et ne semble pas à l'aise du tout. Elle demande à l'éducatrice le droit de sortir pour aller chercher sa carte. L'éducatrice répond qu'il n'y a aucun problème. » (JT, RRSE n°2)

Les premiers instants de ces rencontres sont souvent empreints d'une certaine solennité. Une tension palpable se dégage de cette première minute pendant laquelle les familles et les jeunes sont assis en face de l'éducatrice, contraints à l'attente. Les familles sont impressionnées, il s'agit de leur premier contact avec la justice, avec les murs du tribunal pour enfants et le personnel de l'administration judiciaire. L'éducatrice se présente en mentionnant qu'elle est chargée par le magistrat de procéder à « une enquête de personnalité » ou une « enquête sociale ». Héloïse, l'une d'entre elle, se dit « travailleur social ». Les deux éducatrices observées utilisent généralement une représentation schématique de la procédure pénale pour les mineurs afin de situer ce moment dans le parcours judiciaire qui les attend. L'une d'entre elle sollicite habituellement le jeune en le questionnant sur sa compréhension de l'intérêt de recueillir tous ces renseignements :

« (Educatrice) : *Pourquoi on juge en fonction de la personne à ton avis ?*

148 Nous traiterons de la question des catégories du travail éducatif au chapitre suivant.

(Gwenaël, après un temps de réflexion) : On r'garde la situation familiale, s'il travaille, si la famille est derrière...

(E) lui donne son exemple d'un vol de jeu vidéo et d'un vol de nourriture et lui repose la question de l'opportunité de juger en fonction de la personnalité. (G) ne voit pas trop où elle veut en venir, il redonne la même réponse.

(E) : C'est quoi la différence entre le vol de nourriture et le vol de jeux vidéos ?

(G) : Manger, c'est plus important...

Elle complète sa réponse pour lui montrer qu'on ne peut pas juger les deux de la même façon, puisque l'un correspond à de la nécessité, l'autre à des loisirs.

(E) : La justice s'adapte selon la personne mise en cause. » (JT, RRSE n°5)

Cette phase de présentation permet à l'éducatrice d'entrer en relation avec les familles contraintes de participer à cet entretien et visiblement apeurées mais également, de manière plus décisive pour la suite des échanges, de s'assurer de leur compréhension de la procédure pénale et de les inciter à collaborer : « C'est le juge qui décide, mais votre parole est importante » (JT).

« C'est pour ça j'trouve que c'est intéressant de commencer par l'explication de « Voilà pourquoi vous êtes ici. » euh... le procureur avait la possibilité d'être en alternative aux poursuites, il l'a pas pris, vous êtes à c'niveau-là ». C'est, c'est important parc'que... d'abord c'est, faut qu'ils s'approprient la procédure, parc'que ça les concerne. [...] Donc moi mon objectif c'est d'expliquer c'qui va s'passer après, mais on a quand même un angle éducatif, donc du coup, moi il faut qu'ils parlent. » (Hester)

Ce premier temps est également l'occasion de renseigner les parents sur leurs droits et obligations : présence obligatoire d'un avocat, droit de revenir sur certaines déclarations au cours de la procédure, le huis-clos, etc. répondant à certaines inquiétudes des familles, notamment quant aux coûts que représentent les services d'un avocat pour se défendre.

La représentation de l'autorité judiciaire

Pour autant et malgré des similitudes dans les approchées adoptées, leur posture ne saurait

être confondue avec celle d'une assistante sociale. Les éducatrices de la PJJ représentent le ministère de la justice et se doivent dès lors de rappeler la loi.

« Voilà, par rapport à leur parcours, on a quand même le rôle aussi de rappeler la loi, parc'qu'il faudra bien à un moment que, ces jeunes qui ont dévié ponctuellement puissent rev'nir, parc'qu'on en aura besoin demain. [...] Après je lui ai dit hein, qu'il risquait cinq ans d'emprisonnement, euh... 75 000 euros d'amende, divisible par deux parc'que c'est un mineur (*Mm*). Que mon boulot c'est ça, que c'est aussi lui dire qu'y à un moment où... beh la loi, il faut qu'elle s'arrête. » (Hester)

Elles partagent également avec l'ensemble des agents judiciaires ce souci de la non-récidive et d'une évolution du mineur à évaluer lors du jugement.

« (Educatrice) : Il y a un temps entre le moment de la mise en examen et le jugement, qui peut être long, mais qui est nécessaire pour préparer sa défense. Et pendant tout ce temps là, la juge elle a besoin de savoir si t'évolues, si t'es aidé, si t'as recommencé. Si c'est que du positif, elle se sert de ça pour prononcer une sanction peut-être moins forte. Si c'est négatif, tu penses bien que c'est l'effet inverse. » (JT, RRSE n°2)

« (Educatrice) : Et ce temps il permet aussi de voir une évolution. Puisque si la juge décide d'un accompagnement éducatif, il sera prononcé le jour de la mise en examen, le 17 Mai, et il durera jusqu'au jugement.

Elle explique ensuite qu'elle aura le temps de mettre en place des choses avec l'éducateur, et que l'évolution sera prise en compte dans le jugement. Elle lui notifie également que la présence ou non de réitération pendant cette période sera intégrée dans les éléments de jugement. » (JT, RRSE n°4)

Et cette préoccupation pour la récidive peut commencer dès ce premier entretien, pouvant servir à « marquer le coup », à l'occasion d'une « belle soufflante ». « C'est... si ça d'vient un moment trop agréable, ils vont pas y r'noncer. Faut pas qu'ce soit trop trop agréable. » (Hester). Il peut également s'agir d'un rappel à l'ordre social, fondant la légitimité de la règle posée par la loi : « Par rapport à c'qu'est... euh... c'qu'est plutôt du vol, j'vais plutôt axer sur l'insertion. En disant qu'à un moment on peut pas revendiquer la propriété d'c'qui nous appartient pas. » (Hester).

« Tu risques pas non plus de... de... d'aller en, d'aller en prison, tu t'détends, euh... par contre

c'est une erreur de parcours, que j't'y r'prenne pas. » (Hester) Cette phrase semble assez bien résumer l'esprit de ces entretiens de RRSE : l'instauration d'une confiance et le désamorçage de certaines inquiétudes restent accompagnés d'un discours moralisateur de type judiciaire.

La préparation de l'audience : transmettre les règles du jeu judiciaire et les faire accepter

Cet entretien est également présenté à David comme « une sorte de répétition de l'audience » (JT). Contrairement aux autres mesures que peuvent prendre en charge les éducateurs, le RRSE est l'une des seules qui ne permette pas à l'éducateur de revoir la famille et le jeune avant l'audience et de les y accompagner. En d'autres termes, cette rencontre constitue la seule qu'ils auront avant la première audience de mise en examen. A travers des messages plus ou moins explicites, sous forme de conseils, de remarques, voire d'injonctions, les échanges sont souvent l'occasion d'une transmission des règles du jeu judiciaire, des normes qui ont cours en ces lieux et qui compteront dans la manière dont le juge appréhendera le jeune mis en cause. La préparation de l'audience est l'un des premiers leviers pour œuvrer à certaines transformations que l'on souhaite voir advenir chez le jeune, mais également pour faire reconnaître comme légitime l'ordre judiciaire au regard duquel leur situation va être examinée.

« Euh... ouais ouais, j'les prépare, bien sûr, j'les prépare. Ouais, c'est important, bon, ceux qu'c'est la deuxième fois, j'les prépare plus, mais si c'est la première, oui. Oui, j'les prépare. J'trouve qu'ça fait parti du truc quoi. » (Héloïse)

La présentation de soi est explicitement évoquée comme élément de jugement. Héloïse raconte souvent au cours de l'entretien l'anecdote d'un jeune qu'elle suivait qui était arrivé en tongues et en bermuda le jour de l'audience, en présentant cette option comme tellement illégitime qu'il ne viendrait pas à l'esprit du jeune à qui elle s'adresse d'en faire autant. Si les « postures corporelles signent des formes de résistance à l'ordre scolaire et ses exigences » (Millet, Thin, 2007), il semble que l'acceptation de l'ordre judiciaire passe également par une posture relativement droite et calme. Lors de l'entretien de RRSE d'Alexis, en réaction à une certaine instabilité sur son siège constatée par Héloïse, celle-ci lui lancera : « J'imagine que dans le bureau de la juge tu t'assiéras correctement ! » (JT, RRSE n°3).

La nécessité de parler lors de l'audience, de se livrer au juge, est aussi travaillée lors de ces premiers échanges, lors desquels les jeunes manifestent souvent quelques réticences à se plier

à l'exercice.

« Face à l'attitude de la mère qui commence à se sentir mal à l'aise par rapport à ce qu'on dit de son fils, l'éducatrice va changer d'attitude, arrêter de questionner à charge Alexis en expliquant son intention à sa mère :

(Educatrice) : J'suis obligée d'aller l'chercher, j'suis là pour ça.

(Mère) : Mais il est allé voir le psy tout seul, il se bouge pour trouver un patron...

(E) : Mais je fais ça pour voir comment il réagit. J'préfère qu'il soit impulsif avec moi que devant le juge. L'objectif c'est de canaliser sa colère. Mon travail, c'est de t'accompagner pour te dompter, te titiller pour voir comment tu réagis. » (JT, RRSE n°3)

Non seulement l'injonction de répondre au juge est formulée, mais des commentaires sont également exprimés quant au ton adopté :

« Voilà, sur le ton, j'dis « Fais attention quand même ! », « Sois convaincu », et d'ailleurs quand ils sont pas convaincus au début, j'leur dis « Alors là tu m'as pas convaincue hein ! » Là... il m'dit (en marmonnant, sans conviction, imitant le jeune) « Ouais... mon patron j'l'aime bien, ouais j'aime bien y aller. » Euh... bon, j'dis « Alors moi tu vois, j'me suis pas sentie emballée là, par ton histoire. Faut m'en mettre un peu... hein, tu m'en donnes un peu plus. Pour le juge là tu... t'y vas à fond ! » (Héloïse)

Le jour de l'audience, le jeune aura un rôle à jouer dans son procès. L'éducateur fait alors figure de répétiteur judiciaire sans que certains codes ne peuvent être transmis et surtout sans que certaines formes de contestation de la légitimité de l'arène, des techniques et des raisons judiciaires – comme elles peuvent être exprimées dans le contexte de ces RRSE – ne sauraient être désamorçées. La possibilité de se taire constitue la première de ces contestations ; le procès est une pièce qui ne pourrait se jouer sans la prestation de son acteur principal, quand bien même le rôle lui semblerait écrit d'avance. Si le propos de l'éducateur ne saurait être assimilé à une incitation pour le jeune et sa famille à accepter le jugement sans se défendre – il lui est rappelé qu'il aura l'occasion de donner sa version des faits – il peut être vu comme une mise en garde : si contestation il y a, celle-ci devra s'exprimer selon les règles du jeu judiciaire, à l'occasion du jugement. « La juge elle va t'poser les questions. Il va falloir qu'tu lui répondes. » (Hester).

L'acte 1 du « travail éducatif » : tester des hypothèses pour comprendre et diagnostiquer

« Et j'pense que mon boulot en RRSE même si on est que sur un entretien, c'est quand même de prendre le temps. Essayer d'comprendre quand même un p'tit peu c'qui s'passe quoi. Après c'est plein d'frustrations parc'qu'on peut pas l'garder six heures. (rires) [...] faut qu'je crée quelqu'chose en peu d'temps, faut qu'je crée, faut qu'je crée quelque chose. [...] Alors on l'règle pas. (*Enquêteur : Mm*). On règle pas tout. Mais au moins, on peut... on peut à peu près voir quels sont les axes qui pourraient être à travailler. » (Hester)

Cette aide à la décision pour le magistrat constitue également le point de départ du travail entrepris par l'éducateur de milieu ouvert, et ce quelque soit la mesure qui sera ordonnée à l'encontre du jeune mis en cause. Il s'agit avant tout de comprendre, pour évaluer des besoins en termes de « travail éducatif ».

« Et est-ce que nous on a besoin, est-ce qu'on est nécessaire pour régler ces bouleversements et passer à une autre étape de la vie. C'est... c'est comme ça que j'définis mon travail dans l'cadre du RRSE, c'est est-ce qu'à un moment... Quelle va être notre plus-value ? Si on intervient, ce s'rait pour faire quoi ? Quelqu'chose qui n'aurait pas été fait. Si c'est pas fait, est-ce que les parents ont pas la ressource de l'faire ? » (Héloïse)

Sans entrer dans les catégories d'appréhension mobilisées pour évaluer ce besoin¹⁴⁹, nous insisterons ici davantage sur la manière dont l'éducateur procède pour cette évaluation. La quête de renseignements sur le jeune et sa famille constitue une occasion pour tester des hypothèses étiologiques quant au passage à l'acte, à sa signification, que les agents judiciaires souhaitent découvrir. Si elles s'avèrent vérifier, ces hypothèses se transforment alors en « axes qui pourraient être à travailler ». Nous prendrons l'exemple du RRSE conduit avec Gwenaël, moins pour le schème mobilisé qui constitue l'hypothèse testée – ici, l'absence de reconnaissance du père - que pour la manière dont celui-ci est amené dans l'entretien et devient finalement l'objet d'un futur travail éducatif.

« L'éducatrice lui pose des questions sur ses rapports avec son père. Il ne dit rien.

(Educatrice) : Tu ne veux rien me dire ?

Gwenaël se tait.

(Mère) : Il faut se dire les choses, si on en est rendu ici, c'est qu'à un moment donné il y a

¹⁴⁹ Ce sera l'objet du chapitre suivant.

eu quelque chose.

(E) : *Vous avez de bonnes relations avec son père ?*

(M) : On s'est séparés d'un commun accord. On dialogue juste par rapport aux enfants, le minimum.

(E) : *Oui, en même temps c'est c'qui vous rassemble.*

(G) hausse les épaules, pousse un soupir.

(E) : *Qu'est-ce que ça voulait dire ?*

(G) : Quelque chose.

(E) : *Quoi ?*

(G) : J'sais pas !

(M) : Il n'y a aucune communication en dehors des choses importantes.

La mère explique que son père ne communique pas beaucoup.

(E) : ***D'accord. Tu trouves que ton père il te soutient pas assez ?***

(G) se tait, il semble assez en colère, tente de la contenir. » (JT, RRSE n°5)

Dans cet exemple, Héloïse semble avoir touché du doigt en questionnant l'environnement familial un problème de relation entre Gwenaël et son père (c'est ainsi qu'elle interprète son silence dans un premier temps). Puis elle insiste, sans plus de succès, avant de s'adresser à sa mère. Elle saisit alors un soupir de Gwenaël pour l'inviter à expliciter les raisons de son mutisme par deux questions ouvertes. Toujours sans effets, elle lui proposera la formulation du problème tel qu'elle l'a interprété à travers ses silences, lui demandant alors seulement d'infirmier ou de confirmer sa proposition, ce qui ne manquera pas de l'affecter. L'extrait suivant relate les commentaires qu'elle a pu me faire en fin d'entretien, une fois Gwenaël et sa mère partis :

« Concernant son attitude pendant l'entretien, elle a noté qu'il l'avait très peu regardé, qu'il était difficile d'accès, fermé, mais « il a lâché deux fois, et les deux fois il était touchant » (une des fois à propos de son père). Elle estime qu'il traîne « des gros boulets », qu'il y a des « abcès à crever » en mentionnant notamment le problème avec son père. Elle évoque la séparation de ses parents, qu'elle fait jouer comme cause probable de la déscolarisation,

en me faisant remarquer la concordance des dates. » (JT, RRSE n°5)

L'hypothèse est ici retenue et constituera une des problématiques que l'éducateur qui le suivra, si la juge suit ses préconisations, aura à travailler avec Gwenaël, un de ses « abcès à crever ».

« J'attends pas des réponses, moi je sème pendant le RRSE. Par contre je l'dis à mes collègues, j'écris. » (Héloïse). Et il arrive que l'éducatrice chargée de la conduite du RRSE ne se contente pas de semer, en relevant d'éventuels problèmes ou en percevant des prises pour un futur « travail éducatif ». Elle peut dès cet entretien commencer à proposer des actions au jeune : « C't-à-dire qu'moi si y a des choses euh... j'sais pas moi l'gamin par exemple, bon l'insertion, il a rien fait, si j'lui dis « Beh écoute tu sais... euh... tu dois aller à la mission locale pour t'inscrire » (Hester). On le voit ici dans l'entretien avec Viltë ou les interventions de l'éducatrice dépassent le cadre du recueil de renseignements :

« (Grand-mère) : Au deuxième trimestre y a un peu de laisser aller quand même...

(Mère) : Oui, il y a une baisse au deuxième trimestre.

(Educatrice) : Quel gâchis ! D'habitude les jeunes que je vois ils ont des grosses difficultés à l'école, ils n'y arrivent pas. Et toi tu sembles douée, tu devrais avoir l'orgueil d'aller jusqu'au bout, de travailler pour avoir 15 ou 16 si tu peux le faire. » (JT, RRSE n°1)

« (E) : Et pour les sorties, comment ça se passe ? Elle demande l'autorisation où elle vous en informe ?

(M) : Non, elle demande l'autorisation !

(E) : C'est très bien, ça doit continuer comme ça, ça doit pas se passer autrement. Et pour les repas, est-ce que vous manger ensemble ?

(M, en souriant, en même temps que sa fille) : Non ! C'est assez rare qu'on se retrouve tous ensemble pour manger. On est des parents très très absents, surtout le week-end. [...]

(E) : Du coup c'est peut-être important de garder les repas ensemble, c'est un moment important, pour se parler... » (JT, RRSE n°1)

La séparation entre observation, recueil de renseignements, aide à la décision judiciaire d'un côté, et « travail éducatif » dans le cadre des mesures prononcées par le juge d'un autre semble purement théorique. Elle traduit plus une caractéristique d'un dispositif judiciaire structuré autour de cette dichotomie qu'aux pratiques des éducateurs de milieu ouvert.

2. Maîtrise de la technique de l'entretien et conditions sociales de production et de réception du discours en RRSE

« Mais euh... mais en soi j'le trouve super formateur cet exercice-là. Et c'est pour ça que dès qu'on a un stagiaire dans l'service, il passe d'office par le « reuseuseu » (nom donné au RRSE dans le jargon), il passe d'office par le « reuseuseu », euh... parc'que, y a quand même des techniques d'entretien à apprendre, euh... sur une présentation euh... rapide, sur euh... comment on peut aborder la santé, alors après on pique des trucs aux uns et aux autres hein ! » (Hester)

A l'instar du sociologue, l'éducateur de milieu ouvert dispose dans son bagage méthodologique de la technique de l'entretien. Sa maîtrise est le fruit d'un apprentissage, d'une pratique réflexive de l'entretien qui permet le perfectionnement de cette technique. Il convient alors de repérer ces techniques et d'éclairer les conditions sociales de production du discours des familles.

Une technique commune au sociologue et à l'éducateur ?

Les éducatrices accompagnées sont en premier lieu de fines observatrices. Nombre de leur questions, interventions, remarques s'appuient sur des indices, sur la perception qu'elles ont de cette situation d'entretien. « Non, parc'que j'sais pas si t'as r'marqué dans le RRSE, mais euh... Viltë regardait toujours sa maman ». Les regards entre la fille et la mère ont été captés par Hester et l'ont confortée dans l'idée de ne pas les séparer pour un moment de l'entretien. « David, on n'est pas sur l'acte gratuit, la rigolade et j'm'en fous d'c'qu'il pense ! Non. Non David c'est autre chose, il souffre quand il fait ça. (*Ouais ouais.*) **Ça s'voit.** Il prend aucun plaisir ! ». Ici la souffrance n'a pas besoin d'être dite, elle s'observe, elle « se voit ». C'est là une première similitude observée avec la pratique de l'entretien ethnographique comme peut l'analyser Stéphane Beaud, l'entretien considéré comme « situation d'observation » (1996). La perception dépasse même les simples facultés visuelles mises en œuvre, elle a trait au ressenti, à l'impression du professionnel : « Et je... voilà, je... j'suis à une période de mon existence où

j'me fais confiance un peu professionnellement, et si y a un truc que je sens, j'le marque » (Héloïse).

L'entretien de RRSE mêle également données objectives et subjectives. La problématique se pose peut-être dans des termes inverses que ceux employés par Stéphane Beaud¹⁵⁰. Ici, les faits objectifs sont nécessairement abordés puisqu'ils doivent figurer dans le rapport (éléments sociodémographiques : renseignements administratifs, éléments du parcours scolaire, profession des parents, etc.). Mais l'éducatrice dispose de techniques pour amener des échanges sur les représentations des familles, sur ce qu'elles disent ou pensent de tel ou tel fait.

« J'rebondis un peu sur c'que disent les gens. J'ai pas tant d'questions d'ça, mais c'est vrai qu'elles sont ouvertes par contre. Mes questions sont ouvertes, euh... j'dis « oui, mais encore... » j'essaye de relancer, « tout à l'heure vous m'disiez ça... Est-ce qu'on peut en r'parler ? Qu'est-ce que vous en pensez ? » ou... c'est vrai qu'j'demande beaucoup « qu'est-ce que vous en pensez ? » (Héloïse).

Le tempo de l'entretien et l'ordre des thématiques est également une variable utilisée. Même si la trame de rapport de RRSE propose un certain enchaînement des champs couverts par l'enquête, l'éducatrice peut jouer sur ce paramètre à son avantage. Certaines questions vont particulièrement mettre en difficulté le jeune (les faits ou l'histoire familiale par exemple) quand d'autres ne poseront pas de problème et contribueront à créer les bonnes conditions d'un échange (tout ce qui concerne les amis, les activités, les projets professionnels, etc.). L'enquêtrice peut cerner rapidement ces sujets sensibles afin de choisir le moment le plus opportun pour les aborder. « Et là, le gamin qui répondait pas, très très très fermé, après quand on a commencé à parler du professionnel, oui, il s'est ouvert, quand on a commencé à parler à la maison, oui j'l'ai senti plus détendu, mais dès qu'on parlait des faits, j'avais... une carpe, une carpe euh... » (Hester). La contrainte de temps, en particulier le jeudi quand les entretiens s'enchaînent à raison de deux par matinée et par après-midi, pousse aussi l'éducatrice à adopter une posture plus directive. « Parc'que des fois, bon c'est vrai qu'j'essaie d'faire réagir aussi parc'que il faut qu'j'avance ! Quand j'vois l'temps... j'suis un peu plus... » (Héloïse).

150 « Pour mener un entretien ethnographique, il faut pouvoir recueillir des données objectives pour contrôler les données subjectives », *Ibid.*

Les usages socialement variés du langage

L'usage varié du tutoiement et du vouvoiement paraît être au service de cette posture ambivalente oscillant entre mise en confiance et représentation de l'autorité. Le cas de Gwenaël montre plusieurs variations au cours d'un même entretien.

« (E) : *Est-ce que tu bénéficies d'un accompagnement éducatif, ou tu as bénéficié ?*

(G) ne comprend pas bien la question, ne répond pas.

(M) : T'as pas d'éducateurs.

(G) : Beh non !

Sa mère lui dit que ce n'est pas la peine de répondre comme ça, que c'est normal que l'éducatrice pose ces questions.

(E) : *Concernant la santé, est-ce que vous avez des problèmes particuliers ?* » (JT, RRSE n°5)

L'emploi du pronom « tu » avait été privilégié depuis le début de l'entretien, mais le ton est monté, et pour la partie suivante, Héloïse s'est ravisée et opte finalement pour le « vous ». Elle poursuit l'entretien sur le mode du vouvoiement pour la scolarité et les projets professionnels, puis au moment d'aborder la composition de la famille et la question de son père (dont un extrait est cité précédemment), elle emploie à nouveau le tutoiement : « Tu ne veux rien me dire ? ». Face à la résistance de Gwenaël, elle lui repose la question en ces termes : « Tu trouves que ton père il te soutient pas assez ? ». Celui-ci va alors exprimer sa colère en lançant à sa mère « Ferme ta bouche ! », et en rétorquant à l'éducatrice « Vas-y quoi, c'est bon ! J'te parle pas. ». L'usage du tutoiement par Gwenaël apparaît alors comme un manque de respect vis-à-vis de l'éducatrice et de l'autorité judiciaire. Celle-ci lui répond alors : « Déjà vous allez éviter d'me tutoyer ! », en réutilisant à nouveau la deuxième personne du pluriel, marquant ses distances et son autorité. La conversation reprend sur son environnement, ses sorties, puis le tutoiement réapparaîtra dans les propos de l'éducatrice après une remarque faite sur le ton de la blague et sera de rigueur jusqu'à la fin de l'entretien, se déroulant dans un climat plus détendu.

L'usage de l'humour constitue aussi une technique à la disposition de l'enquêteur. Dans l'exemple précédent, le dernier basculement du « vous » au « tu » dans le mode d'interpellation du jeune s'effectue juste après le passage suivant :

« (Mère) : [...] Il est très intelligent, et je sais qu'il est capable.

(Educatrice, faisant référence à son père) : Tout le monde le sait qu'il est capable ?

(M) : Oui, il le sait aussi, mais il lui dit pas.

(E) : Ça c'est les hommes, vous vous exprimez pas !

(G) ne dit rien pendant l'échange.

(E) : J'ai l'impression qu'pour toi les adultes sont des ennemis ? » (JT, RRSE n°5).

Cette remarque lancée telle une pique en référence au mutisme observé de la part de Gwenaël à certains moments de l'entretien relève plus du registre des « vanes » définie par David Lepoutre comme « toutes sortes de remarques virulentes, de plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité » (2001, p.173). Ici la complicité est loin d'être installée mais elle semble bien être l'objectif recherché, ne serait-ce qu'une complicité dans l'échange. « Parce que c'est pareil, ça sert des fois l'humour pour baisser la garde un p'tit peu ! » explique Hester en évoquant un jeune homme rencontré en RRSE qu'elle présente comme dépendant d'un IME, « un gamin pas spécialement accessible à l'humour » avec qui elle devait faire attention à ses formulations.

Le registre de langue employé est d'ailleurs modulable selon les contextes. Hester estime à ce propos qu'elle « parle l'adolescent couramment », qu'elle a des facilités concernant « la façon d'entrer en relation avec eux ». Héloïse donne l'exemple de la question de la contraception. Il s'agit de montrer qu'on est « dans le coup », contrairement peut-être aux parents, qui peuvent être d'une autre génération, ou aux représentants de l'institution scolaire. L'éducatrice connaît les sujets qui travaillent l'adolescence et contrairement à d'autres adultes, elle ne souhaite pas les éviter, montrant ainsi des « petits signes de connivence et de compréhension » (Beaud, 2003) avec le jeune :

« Parce que j'pense que les gens peuvent être mal à l'aise, plutôt d'dire « alors comment... est-c'qu'il est équipé ? » Euh... j'vais dire « Alors, il est équipé. Comment il fait ? C'est vous ? C'est lui ? Comment ça s'passe ? » Voilà, je l'pose, j'attends qu'il me... j'rentre pas dans les... « Oui, moi j'trouve qu'il est trop jeune. » Beh moi j'pars de l'évidence, dès les 16 ans, « Comment vous l'équipez ? Comment il s'équipe ? » (Héloïse).

Enfin, en dépit des marques de complicité recherchées entre le jeune et l'éducateur, la

situation d'entretien reste marquée par une asymétrie et un rapport de domination exercé par l'enquêteur qui a le pouvoir d'en user à ses fins, pour « faire parler » le jeune, voire le « faire craquer ». Certaines procédés d'entretien se rapprochent de la forme de l'interrogatoire de police.

« Du coup, je fais sortir les parents, et là je bouscule. « Et j'veux pas en parler ! », « Mais si faut qu't'en parles », « Je veux pas en parler », « Il faut qu't'en parle », et là il craque un bon coup, et j'lui dis « Voilà, j'préfère qu'tu craques devant moi, que dans une semaine devant l'juge. » (Hester).

D'autres formules visent à déstabiliser le jeune par des moqueries :

« L'éducatrice ironise sur les démarches qu'il a faites, « Vous auriez 12 ans, ce serait normal ! Mais là ça va pas vous tomber tout cuit ! ». Gwenaël ne répond pas, baisse le regard, il est fermé à la communication. » (JT, RRSE n°5)

La présence et l'intervention des parents, des variables ajustables

Comme il est suggéré dans l'extrait précédent, la présence des parents lors de l'entretien est également un paramètre à contrôler. Lors des RRSE, les jeunes sont accompagnés par au moins l'un des parents, la mère étant systématiquement présente dans les situations observées. Pour l'une d'entre elles, la mère et la fille sont venues en compagnie de la grand-mère. A l'occasion d'une autre, les deux parents sont venus ainsi qu'une éducatrice de l'ITEP dans lequel la jeune fille était prise en charge. Mais si la présence d'adultes semble s'imposer à l'éducatrice, celle-ci se permet parfois de leur demander de sortir. L'extrait précédent révèle plutôt une volonté d'intimidation, instaurant un rapport de force plus marqué. Mais il peut également s'agir d'inviter un parent affecté par les échanges à aller reprendre ses esprits en dehors de la salle d'entretien :

« C'est vraiment ma motivation. Si je fais sortir les parents, c'est qu'je sens qu'y a des sujets euh... je sens qu'le gamin peut pas... n'arrive pas à prendre la parole, mais pour plein d'raisons hein ! (*Ouais*). Ça peut être pour pas décevoir, pour pas... voilà, les motivations elles sont pas automatiquement... après t'en a c'est parce que leurs parents savent pas tout. (*Mm*). Plus embêtant. Mais en général, faut qu'je voie, faut qu'je voie une gêne. Si j'perçois une gêne, mais c'est pareil, ça m'est arrivé à demander à des parents d'sortir quand la maman elle craque. (*D'accord. Mm.*) En disant... écoutez, les toilettes

sont juste au fond, allez-y, sortez, rev'nez, tranquille, parc'que y a d'la honte, y a d'la... y a d'la gêne quoi. **Et si j'laisse une maman qui pleure, l'gamin il parlera pas hein !** »
(Hester)

Mais y compris dans ce cas de figure, la mise à l'écart d'un parent affecté s'impose autant en raison du malaise du jeune voyant sa mère malmenée, le rendant moins enclin à parler, que pour relâcher la pression sur le parent en difficulté.

Dans les échanges, il arrive fréquemment que l'éducatrice s'appuie sur les propos des parents pour les étayer et donner du crédit à la parole du parent ou quand ces propos justifient et légitiment l'action judiciaire entreprise.

« (Educatrice) : *Tu comprends ce que te dit ta mère ?* »

(Viltë) : Je vais pas prendre une décision de nationalité pour payer moins cher !

(E) : *C'est pas ça, c'est qu'elle te dit que c'est ta position, mais que d'ici quelques années tu pourras avoir envie de changer. Il ne faut pas être catégorique comme ça.* » (JT, RRSE n°1)

« (Gwenaël, à propos du co-auteur présumé qui a parlé à la police) : Il avait pas d'casier judiciaire, il a vu la police, il a fait caca-culotte ! »

(Mère) : C'est p't-être qu'il a réfléchi à son acte.

(Educatrice) : ***Ta mère a raison, à un moment faut assumer, on fait tous des erreurs.*** » (JT, RRSE n°5)

L'éducatrice reste cependant celle qui dirige l'entretien, distribue la parole et évalue la pertinence des questions posées par les parents :

« (Educatrice) : *Et ta relation avec ton frère, elle est comment ?* »

(Cécile, marquant une pause) : Elle est.

(Père) : Elle est comment ?!

(E) : ***Non, mais elle a répondu, elle est.*** » (JT, RRSE n°4)

A ce titre, elle n'hésite pas à interrompre les parents quand ceux-ci répondent à la place de leur enfant :

« (Educatrice) : *Est-ce que tu as des projets ?* »

(David) : J'veux faire,

(Mère, pratiquement en même temps, avec une certaine fierté) : Il veut être archéologue !

(D, agacé) : Mais je sais parler ! Ça devient gênant !

(E, à la mère) : **Là, il n'a pas tort !** » (JT, RRSE n°2)

Les prises de parole des parents sont donc sollicitées, parfois encouragées et appuyées mais toujours dans les limites définies par l'enquêtrice qui mène la danse.

« **Ya des qualifications qui peuvent pas m'laisser indifférente.** »

Un autre des biais, en partie contrôlé, réside dans l'effet de la qualification de l'acte sur la perception qu'a l'éducatrice de la personne à qui elle a à faire. Le RRSE a cela de particulier que l'éducatrice au moment où elle reçoit le jeune n'a pas d'autres informations que son nom et la date de l'audience de mise en examen. La qualification de l'acte commis n'apparaît que sur la convocation que les familles apportent et l'éducatrice peut donc maîtriser le moment où elle en prend connaissance. Il arrive que dès le début de l'entretien, elle apparaisse aux yeux de l'enquêtrice vérifiant l'identité du jeune mis en cause sur la convocation, mais Hester explique par exemple qu'elle préfère commencer par expliquer l'ensemble de la procédure pénale, donner les premières informations sans avoir connaissance de l'objet des poursuites.

« Et euh... après j'repars sur les faits, j'le fais pas avant, alors j'ai pas l'impression en y réfléchissant d'le calculer, parc'que dans tous les cas il faut l'faire, après je pense que en fonction des faits, si j'avais connaissance des faits dès l'début, en fonction d'la qualification des faits, ça pourrait modifier moi, peut-être, ma façon d'interpréter la non-compréhension d'l'ado, si par exemple il lève les yeux au ciel ou... tu vois ? (Mm) Et de rentrer p't-être dans un rapport de force. Euh... donc j'pense que c'est plutôt bénéfique pour l'gamin, qu'on soit au début sur quelque chose de neutre, **parc'qu'après y a des qualifications qui peuvent pas m'laisser indifférente.** (Mm). Moi j'ai une qualification d'attouchement sexuel sur une gamine de quatre ans, voilà. Je peux pas... alors mon boulot c'est pas d'juger, et puis j'm'en garde bien, mais c'est vrai qu'dans mes questions, dans la réaction des parents, **j'vais p't-être avoir des seuils de tolé, de, de... d'exigence plus élevés** que pour un vol, que pour euh... voilà.» (Hester)

Effet en partie contrôlé puisque qu'il ne doit pas intervenir dans les premiers instants, s'agissant des informations, mais qu'il peut jouer pour le reste de l'entretien, la question des

faits intervenant au plus tard après ces quelques minutes introductives. Le lapsus entre « tolérance » et « exigence » peut être interprété comme révélant une acceptabilité morale à géométrie variable selon la nature des faits, et donc des manières de conduire l'entretien différentes.

La non-reconnaissance de victimes de la part du jeune peut également conférer un caractère « urgent » à l'intervention éducative, et modifier la perspective du RRSE.

« Quelle considération il donne à la victime ? Ça c'est très important. Parc'que si, euh... t'as des gamins qu'ont tapé d'autres, on avait... si on s'y met à trois, on en tape une euh... ça euh... si les gamins la victime ils la nient, euh...voilà, c'est recta ! [...] (Mm) Et... **pour moi y a pas d'deuxième chance à ça**. Ils faut les faire travailler tout d'suite là-d'ssus. Faut pas attendre un autre délit. « Là p't-être que là cette fois il va avoir de l'empathie. » Non ! » (Héloïse)

Les catégories judiciaires (« auteur d'infraction sexuelle », « récidiviste », etc.) apparaissent donc pleinement intégrées au schéma de représentation des éducateurs¹⁵¹.

Proximité des modes éducatifs parentaux et contrôle des effets de connivence

Un dernier aspect intéressant à noter sur les biais possiblement rencontrés dans cette situation sociale particulière concerne l'effet d'une distance plus ou moins grande qui sépare les styles éducatifs parentaux des familles et de l'enquêtrice, de la plus ou moins grande résonance entre les pratiques parentales des uns et des autres. Héloïse évoque ici une technique mise en place pour contrôler ce biais en évitant des oublis dans le rapport (ici, le fait de poser une sanction suite à l'acte commis).

J'avais m'être entendue dire euh... « Voilà, alors bien évidemment vous l'avez sanctionné, quelle a été la sanction ? » « Bien évidemment »... mais pas du tout « Bien évidemment » ! Euh... y a des gens qui vont pas sanctionner ! [...] Et ça j'ai essayé d'me corriger par rapport à ça, parc'que des fois, y a des gens qui te ressemblent dans ta façon d'éduquer, de fonctionner avec les enfants, euh... voilà, t'es dans le cheminement, tu parles et... (Ouais). Et ça voilà j'ai fait un travail sur moi, à r'venir en arrière, parc'que ça par exemple j'oubliais. J'le notais pas. Et maint'nant j'me suis dit qu'allais aborder la sanction, je marque « sanction », deux points, « oui » ou « non », et voilà. » (Héloïse)

151 Nous traiterons de cette question dans le chapitre suivant.

Lors de l'entretien avec Viltë, cette question de la sanction infligée suite à l'acte n'a pas été abordée. Hester a demandé s'ils en avaient parlé au sein de la famille, mais on ne sait pas s'il y a eu une réaction parentale en terme de punition. Ce type de variations peut aussi être analysé comme une appropriation différenciée de l'entretien selon les dispositions sociales des familles concernées¹⁵².

152 Voir Partie 2 – Chapitre 3

Chapitre 2 : Les « normes éducatives » et les catégories d'action et de perception des éducateurs de milieu ouvert

Qu'il s'agisse d'une observation ou d'une action éducative entreprise, il importe de s'intéresser aux normes par rapport auxquelles les éducateurs appréhendent les familles auxquelles ils sont confrontés. Nous souhaitons analyser les présupposés de ce cadre normatif. Celui-ci définit les éléments par rapport auxquels sont évalués les manquements des familles et les ratés de la socialisation des jeunes rencontrés d'une part et les principes directeurs de l'action institutionnelle transformatrice demandée d'autre part. L'exercice permet donc d'éclairer également les déterminants qui pèsent sur la proposition éducative émise au magistrat.

Nous neutralisons ici les principes de variation que l'on peut observer d'un éducateur à un autre, pouvant tenir aux éléments biographiques des uns et des autres (effets d'une socialisation primaire et d'un modèle parental donné, pratiques parentales, expérience professionnelle, formation initiale, etc.). Si cette homogénéisation n'est pas complètement satisfaisante et si l'analyse pourrait être plus fine, elle peut cependant se justifier par une analogie des positions sociales des éducateurs (tous représentants des classes moyennes), par leur appartenance à la même institution, rendant contraignantes et donc communes certaines catégories d'action et de pensée, mais aussi en raison du caractère socialement partagé de ces normes éducatives en-dehors des milieux populaires.

1. Les classifications opérées sur les jeunes : catégories et supports d'interprétation

« Des fois t'as des gens qui r'ssemblent à d'autres, tu t'dis « ils vont répondre pareil ». (*rires – Ouais*). On fait d'la catégorisation, 'fin moi il m'arrive de faire d'la catégorisation. » (Héloïse).

L'exercice routinisé de la conduite de RRSE conduit l'éducateur à observer des régularités concernant les jeunes et les familles qu'ils rencontrent. De ces régularités émane la construction d'un savoir structuré, d'un schéma mental de représentations organisé selon des catégories-types. Si certains effets de catégorisation semblent directement accessibles à la

conscience de l'agent et donc en partie contrôlables par celui-ci, ces catégories de perception et d'action n'en restent pas moins incorporées pour l'agent, « pré-réflexives [et] constitutives du regard porté sur les familles » et leur jeune, et orientent la manière de conduire un entretien de RRSE auprès d'eux (Thin, 1998, p. 62). « La réalité sociale de la vie quotidienne est donc appréhendée dans un *continuum*¹⁵³ de typifications, qui deviennent progressivement anonymes à partir du moment où elles sont extraites du « ici et maintenant » de la situation de face-à-face » (Berger, Luckmann, 2012, p. 83).

Intéressons-nous dans un premier temps aux typifications portant sur les jeunes, opérations de catégorisation déterminantes quant à la formulation de la proposition éducative au magistrat. Pour cela, l'éducateur doit pouvoir répondre à l'issue de l'entretien à deux interrogations, correspondant à deux types d'interventions identifiés dans le dispositif judiciaire pour mineur. Doit-on entreprendre un travail spécifiquement axé sur l'infraction commise et ses conséquences (ce qui est matérialisé dans le dispositif judiciaire par la mesure de réparation, et dans des cas plus rares en phase présentencielle par le stage de citoyenneté) ? Et considère-t-on que le jeune doive être encadré par un éducateur de justice jusqu'au jour du jugement (ce qui correspond à la mesure de liberté surveillée préjudicielle) ?

L'empreinte du judiciaire dans les opérations de classement

Un des premiers principes classificatoires importants, jouant à la fois sur le déroulement de l'entretien et sur la proposition éducative, repose sur la qualification juridique de l'acte. A chacune d'entre elles correspondent une étiologie propre, des problèmes typiques, des postures corporelles spécifiques, etc. « C'est ça qu'il aime bien dans cet exercice là, euh.. c'est qu'en fonction du, du... des faits, beh tu peux effectivement euh... partir plutôt sur la santé, partir plutôt sur l'organisation familiale, euh... » (Hester). Tout se passe comme si dès la première phase du parcours judiciaire du mineur, on souhaitait vérifier ce que l'on sait déjà de tel ou tel type d'infracteur en orientant les champs d'investigation explorés.

La première catégorie mentionnée dans le chapitre précédent réfère aux auteurs d'infraction sexuelle. Le principe de catégorisation se heurte dans un premier temps à la question de l'*hexis* corporelle et la difficulté de trouver des empreintes physiques permettant une distinction. L'absence d'indice corporel devient alors ce principe de distinction par rapport aux jeunes reçus pour d'autres faits.

153 En italique dans le texte.

« Quand j'ai un gamin pour attouchement, c'est perturbant parce que général'menet physiquement l'gamin il le porte pas sur lui, et c'est des gamins adorables, très calmes, très... voilà. Pour en avoir suivi plusieurs en hébergement, c'est... les agresseurs sexuels ne font pas d' bruit. (Mm) Ils font pas d' conflit, ils font pas péter l'groupe, ils testent pas l'réglément, ils sont plutôt... ils s'fondent dans la masse quoi. » (Hester)

A cette attitude typique en hébergement peut correspondre dans la situation de RRSE une certaine conformité aux implicites de l'entretien¹⁵⁴. Les domaines explorés de manière privilégiée traduisent une certaine perception de l'étiologie du passage à l'acte. « Alors, pour des faits d'atteinte, on est sur autre chose, parce qu'on est p't-être sur une dimension beaucoup plus psy, pour le coup » (Hester). Si les origines de la transgression d'un interdit sexuel sont rapportées à une question d'ordre psychologique, elles peuvent être explorées dans plusieurs champs d'investigation : la santé, l'histoire familiale et les prises en charge institutionnelles déjà en place.

« Alors agressions sexuelles, euh... l'acte en lui même est caractérisé, y a toute une histoire familiale » (Héloïse)

« Pour une agression sexuelle, c'est pas décalé, de savoir si y a déjà quelqu'un d'situé, si... si ça a du sens, mais euh... c'est vrai qu'y a... un gamin qui a volé un sac euh... connaître son médecin traitant euh... » (Héloïse)

Pour des affaires de vol, d'atteintes aux biens, l'accent est mis sur l' « insertion professionnelle », sur la « valeur travail ». Le vol peut être compris comme le fruit d'une inactivité ou bien d'une absence de « perspectives autres », qui se manifeste souvent par le rattachement à aucun dispositif de droit commun, à commencer par l'école.

« Par rapport à c'qu'est... euh... c'qu'est plutôt du vol, j'vais plutôt axer sur l'insertion. En disant qu'à un moment on peut pas revendiquer la propriété d'c'qui nous appartient pas. Que c'est normal d'avoir envie des choses que tu lèves la tête, t'es sollicité toutes les deux s'condes, pour avoir le dernier machin, le dernier truc, euh... mais qu'à un moment ça passe par l'travail. Donc là, sur, au niveau du vol, j'vais essayer d'évaluer moi la valeur travail. Savoir un peu si j'ai un gamin qui... euh... parce que sinon, tant qu'il aura envie, il volera. (Ouais) Donc faut lui donner d'autres perspectives à un moment. Mais euh...

154 Nous développerons ce point dans la partie suivante, au moment de l'analyse des variations sociales observées dans les interactions au cours de l'entretien.

Mais alors après,

Ou les moyens, les moyens financiers d'la famille.

Ouais. Et tu fais comment pour travailler autour de cette question du travail justement, avec des gamins qui sont... qui sont pas forcément encore concernés par... par la vie active et par...

Non, mais j'ai des gamins qu'ont en général un parcours compliqué avec l'école. (Mm)
Donc le gamin, **le gamin qui vole, qu'est dans l'braquage et tout ça, en général au niveau d'insertion professionnelle, ça pêche.** » (Hester)

La présentation de soi constitue également une dimension de la catégorisation relative à ce type d'infraction. La question des ressources du jeune et des moyens de se procurer des biens peut être abordée à l'occasion d'une remarque sur des pratiques vestimentaires estimées au-dessus des moyens de la famille. Au vol peuvent être ainsi associés d'autres moyens de procuration des biens, reposant sur le troc, l'échange contre service ou le don par exemple, ne mobilisant pas les ressources financières familiales. Ces modes d'acquisition des biens plus couramment rencontrés en milieu populaire doivent échapper à l'agent institutionnel qui ne voit d'alternative à l'achat que le vol, et surtout qui fait face à un jeune catégorisé comme « voleur ».

« En général ils sont bien habillés aussi. « Tes fringues là, c'est vous madame, euh... ? », « Ah bah non. », donc c'est, c'est à c'niveau-là, qu'j'vais essayer de... (D'accord) De travailler le vol sur le... j'vais appuyer sur l'apparence, sur l'fait que bon... » (Hester)

Dans le cas des « affaires de stup' », la recherche d'informations va pouvoir s'orienter sur des problématiques légères de santé : « Et j'vais gratter vraiment la santé, si y a un psy, si y a des problèmes de sommeil, si y a des problèmes de... voilà. » (Hester). Enfin, la catégorie des récidivistes peut aussi être considérée comme typique et intégrée au schéma de représentation des agents institutionnels. Elle est caractérisée par la difficulté de compréhension d'actes répétés malgré les interventions judiciaires successives mais peut-être avant tout de l'échec de ces interventions antérieures.

« Mais la difficulté avec ce gamin-là, c'est qu'il est euh... il est, il est multirécidiviste ! Quand on fait l'historique déjà, il est passé deux fois d'avant l'délégué du procureur, il a d'jà eu une mesure de réparation, et avec le juge, là, j'l'ai encore, normalement les RRSE

c'est pour les primo-délinquants hein, qu'on connaît pas. Là je l'ai encore, et euh... pour des faits de janvier, et il avait r'connu les faits, donc il s'arrête pas ! mais y a une telle incompréhension du passage à l'acte, et il en dit tellement rien ! » (Hester).

Ce processus de catégorisation selon la qualification de l'acte contribue à essentialiser l'acte en l'assimilant à son auteur. L'auteur d'un vol devient alors un voleur et lui sont attribués les traits caractéristiques propres à la catégorie de « voleur » que l'on va chercher à vérifier en orientant le RRSE vers certains domaines (insertion professionnelle, argent de poche, vêtements, etc.). On peut objecter que ces caractéristiques supposées ne résisteront pas à la confrontation avec les données effectivement fournies par le jeune. C'est en partie vrai, en raison d'un effort d'objectivation de l'exercice (notamment grâce à la trame). Seulement, les propos des enquêtrices montrent une pratique des entretiens et surtout une interprétation des éléments recueillis variables. Les informations obtenues acquièrent une valeur étiologique différentes selon le type d'infractions, pèsent plus ou moins selon ce même principe sur la proposition éducative et sont plus ou moins développées dans la pièce du dossier judiciaire.

La partition des causes

On observe à travers ces variations une sorte de partage des étiologies. La catégorie des auteurs d'infraction sexuelle relève de problèmes lourds, profondément ancrés dans le corps et dans l'histoire du jeune. Pour celle des « bons délinquants » (Hester), auteurs de vols, de violences ou de braquages, la question se pose en termes d'un usage socialement condamnable du corps – inutile et qu'on « peine à fixer à une place » (Douat, 2007), à l'image de ce qu'ils peuvent donner à voir en entretien – et du temps – improductif et non réglé. Enfin, les « petits fumeurs de joints » pour lesquels l'acte en lui-même semble moins chargé en signification sont souvent interrogés de manière plus superficielle sur des questions liées à la santé, à la scolarité, etc.

On peut voir à travers ce partage les marques d'une hiérarchie des tabous transgressés : l'intrusion au sein des familles (que ce soit en termes d'investigation ou d'action judiciaire) suit un principe de proportionnalité par rapport à l'interdit non respecté. Les affaires à caractère sexuel apparaissant comme les plus moralement condamnables, il convient de rechercher et d'agir en profondeur, là où se trouvent les causes du passage à l'acte, d'autant plus que les jeunes concernés « ne le portent pas sur eux » (Hester), contrairement aux autres

dont la simple apparence livre des informations.

Ce partage reprend également certaines lignes de démarcation propres au champ de la connaissance scientifique sur la délinquance juvénile ; on peut y voir les marques d'un effet de connaissance. Pour comprendre les vols et les violences, la vulgarisation de travaux sociologiques traitant de la sociogenèse de pratiques délinquantes fournit des schèmes interprétatifs convoquant le « social » : influence d'un parcours chaotique dans l'institution scolaire, difficultés liés au bassin d'emploi, conditions matérielles d'existence, culture de rue, etc. Il n'y a rien d'étonnant à ce que l'« insertion professionnelle » soit questionnée de manière privilégiée. S'agissant de la compréhension des infractions sexuelles, d'une part ces arguments ne sont pas transférables, d'autre part cette question scientifique s'est déjà constituée comme appartenant à d'autres champs disciplinaires : la psychologie, la criminologie et la médecine.

Les observations de RRSE menées montrent une recherche d'informations sur l'ensemble des champs d'investigation relatifs à la vie privée du mineur, avec certaines dominantes selon les qualifications et les appropriations des familles. La pratique du RRSE apparaît donc moins typifiée, moins tranchée que ce qui peut ressortir de la lecture des propos des éducatrices. Cela peut s'expliquer par la présence d'une trame de rapport de RRSE standard, qui constitue un moyen d'objectivation pour les agents, mais aussi pour l'institution, afin de contrôler des variations trop importantes d'un entretien à un autre. Ce décalage peut aussi être un effet induit par les questions posées, amenant justement les éducatrices à expliciter ces catégorisations, à forcer le trait. Mais nous prendrons le parti de considérer qu'il met en lumière ce que l'observation seule ne peut révéler : une variation dans l'importance et la signification accordée aux différents sujets abordés lors du RRSE.

Reconnaissance de culpabilité n'est pas sentiment de culpabilité

Un autre des critères d'appréciation liés à la commission de l'acte concerne la prise de conscience de l'ensemble des conséquences de l'acte. On ne parle pas ici seulement de reconnaître sa culpabilité, ce qui constitue un préalable, mais de donner des signes suffisants de sentiment de culpabilité et de remord. Cet attendu concerne d'abord les infractions mettant en cause une victime.

« Faut que, quand ils sortent d'cet entretien-là, il faut qu'j'puisse percevoir chez l'adolescent qu'il a percuté que là, c'qu'il avait fait, c'était non seulement interdit par la loi,

ça c'est une évidence, mais qu'y a une victime. » (Hester)

Le registre utilisé s'éloigne alors de celui de la transgression d'une norme punie par la loi, pour emprunter à la rhétorique compassionnelle.

« Pourtant hein, on a énuméré, j'ai énuméré l'nombre de victimes, j'lui ai dit « Tu vois, ça fait sept victimes ! » [...] Mais, euh... pas d'remords, dans son discours, pas d'remords du tout » (Hester).

Dès cette phase de RRSE, ce critère va être évalué et travaillé si besoin. Les parents peuvent être mis à contribution, puisqu'ils sont les premiers à subir des conséquences de l'acte présumé de leur enfant (« La première preuve c'est qu'on parent l'accompagne, il était sûrement au travail, ou à faire autre chose ce jour-là », Héloïse). Derrière cette évaluation, se cache en effet le souci du risque de récidive. Faire amende honorable constitue une de ces « garanties de non-récidive » recherchées par les magistrats.

Donc le peu d'garantie qu'on a qu'il recommence pas, c'est qu'il ait mesuré les conséquences **et qu'ces conséquences l'atteignent.** » (Héloïse)

L'évaluation de ce critère porte moins sur des déclarations du jeune que sur des perceptions de l'éducateur. Le ton de la voix, la posture du corps, des yeux brillants, le récit de la mère d'une histoire familiale marquée par des drames... le jugement de l'éducatrice porte sur un ensemble d'éléments difficilement explicités, il relève plus d'une « impression d'ensemble » donnant au diagnostic la force de l'évidence : « ça s'voit ! ».

« **On voit qu'y a d'la souffrance dans la famille**, la souffrance de cette maman. [...] David c'est d'la grande souffrance quoi. C'est pas un truc qu'il a fait avec une bande de potes pour délirer euh... [...] David, on n'est pas sur l'acte gratuit, la rigolade et j'm'en fous d'c'qu'il pense ! Non. David c'est autre chose, il souffre quand il fait ça. (*Ouais*) **Ça s'voit.** Il prend aucun plaisir ! » (Héloïse)

Ce critère est notamment mobilisé pour se prononcer quant à l'opportunité d'un travail sur l'acte et ses conséquences par le biais d'une mesure de réparation, mesure plutôt réservée aux infractions les moins fortement condamnées (infractions routières, usages de stupéfiants, vol, violence etc.). Le cas d'Alexis illustre le travail effectué suite à « un acte gratuit ». Héloïse le connaît avant de le recevoir en RRSE pour une affaire antérieure, pour laquelle il avait donné des coups à un garçon de son âge en position de faiblesse. Elle me le présente comme ayant

« un degré de maturité proche de zéro », notamment en faisant référence à son incapacité à prendre du recul par rapport à son acte, et à exprimer des remords. Il avait donc été proposé puis ordonné une mesure de réparation à l'occasion de laquelle Héloïse avait pu le confronter à de la souffrance sociale, en l'accompagnant dans une banque alimentaire.

La problématique de la souffrance et du sentiment de culpabilité peut dériver comme c'est le cas pour Alexis sur le registre de « la maturité », de « l'intelligence ». David, qui d'après les propos d'Héloïse « souffre » est aussi qualifié de « très mature » à la fin de l'entretien. Un exercice courant dans le cadre d'une mesure de réparation consiste d'ailleurs en un écrit sur ce qu'est une victime, en quoi l'acte commis constitue une infraction, etc. L'usage de l'écrit comme technique d'objectivation est alors utilisé aux fins d'un retour réflexif sur les faits. C'est finalement un rapport ambivalent aux faits qui est appréhendé, rapport à la fois objectif – se manifestant par l'invitation à parler de ces faits, les raconter, les prendre pour objet de commentaires et d'analyse – et subjectif – ils doivent avoir des incidences subjectives perceptibles.

L'autocontrainte du jeune, un critère de classement aux multiples facettes

« Le refoulement des impulsions spontanées, la maîtrise des émotions, l'élargissement de l'espace mental, c'est-à-dire l'habitude de songer aux causes passées et aux conséquences futures de ses actes, voilà quelques aspects de la transformation qui suit nécessairement la monopolisation de la violence et l'élargissement du réseau des interdépendances. » (Élias, 2003, p. 189-190)

Le « processus de civilisation » conceptualisé par Norbert Élias permet de comprendre les mutations d'un « habitus psychique » sur plusieurs siècles en Occident. Dans un contexte de transformation de la structure sociale caractérisée par une différenciation accrue des fonctions sociales et une monopolisation étatique de la violence légitime, se met en place « un mécanisme de " conditionnement social ", grâce auquel chaque individu est éduqué dans le sens d'un autocontrôle rigoureux » (*Ibid.*, p. 188). Ce détour par la sociologie d'Élias semble particulièrement utile pour éclairer un principe unificateur sur lequel repose l'exploration des divers champs couverts par l'enquête de RRSE, et faire ainsi le lien avec le paragraphe précédent pour sortir de la sphère judiciaire. Nous avons mis en évidence la manière dont l'évocation des faits avec le jeune mis en cause permettait à l'éducateur d'appréhender l'aptitude à « songer aux causes passées et aux conséquences futures » de ses actes.

L'infraction commise, considérée comme atteinte à ce monopole étatique de la violence légitime, révèle plus largement aux yeux des agents institutionnels un raté de ce « conditionnement social », une autocontrainte insuffisamment établie, qui peut se mesurer et que l'on peut travailler à partir des activités ordinaires de la vie sociale.

La question du rythme d'une journée ordinaire est souvent appréhendée de manière à cerner la présence ou l'absence de règles auxquelles le jeune s'astreint, y compris (et peut-être surtout) lorsqu'aucune contrainte liée à la scolarité ou au travail n'existe.

« (Educatrice) : *Vous êtes quelqu'un qui vous réveillez tout seul ?*

(Gwenaël) : Beh oui !

(E) : *Comment vous vous réveillez ?*

(G) : Beh, avec un réveil.

(E) : *Avec votre portable ou un réveil ?*

(G, étonné des questions) : Avec un réveil ! » (JT, RRSE n° 5)

Cet extrait arrive juste après quelques échanges lors desquels on apprend que Gwenaël s'est fait renvoyé de l'AFPA où il suivait une formation en maçonnerie. La première question de l'éducatrice dans l'extrait pré-cité a cela de remarquable qu'il n'est pas demandé si le matin-même il s'était réveillé seul, ou s'il avait pour habitude de se réveiller seul, mais s'il *est* quelqu'un qui se réveille tout seul. L'emploi du verbe « être » révèle l'opération de catégorisation effectuée, reposant sur un principe d'essentialisation de certains traits d'un style de vie condamnables du point de vue de la norme sociale dominante prescrivant un usage utile et complet du temps, voire même prônant l'action sans autre but que l'action (« Remplir son temps par des stages, c'est montrer qu'on est en action », JT, RRSE n°5).

« Par rapport aux mesures de réparation **il y a deux types de jeunes : ceux qui les font, et ceux qui les font pas.** » (JT, RRSE n°3)

Le respect des obligations posées par le juge et des rendez-vous prévus par les éducateurs peut aussi servir d'indicateur pertinent pour évaluer la catégorie à laquelle le jeune en question appartient. C'est le cas de l'« insertion professionnelle » également.

« D'accord. Et oui, c'est que dans « insertion », t'englobes euh... en fait euh... tout c'est qu'est scolarité et tout ça ?

Beh c't-à-dire que, j'avais passer par le rythme d'sa journée. Avec la maman et l'papa, en disant « ça s'passe comment ? A quelle heure tu t'couches ? », « Pas avant deux, trois heures », « Tu t'lèves à quelle heure ? », « Beh...midi, une heure. » (Hester).

Quand lors de l'entretien avec Hester nous abordons la question de l'« insertion professionnelle » et la manière dont ce champ est exploré, celle-ci répond que le rythme de la journée constitue une entrée pertinente. Ceci n'a rien d'étonnant et c'est à nouveau Norbert Elias qui peut nous éclairer sur les liens entre un usage social réglé du temps, la thématique de l'« insertion professionnelle », auquel on peut ajouter les questions relatives à « l'environnement et la socialisation du mineur » et les préoccupations de l'institution judiciaire.

« Dans un cas comme dans l'autre, la fonction au point de jonction de tant de chaîne d'actions exige un emploi du temps rigoureux ; elle habitue les individus à la subordination de ses penchants du moment aux nécessités de l'interdépendance englobante ; elle l'engage à renoncer à toutes les variations de comportement et à pratiquer sans défaillance l'autocontrainte. » (*Ibid.* p. 204)

Deux commentaires sur cet extrait permettent d'établir des liens entre les différentes thématiques malgré leur diversité apparente. Premièrement, l'emploi rigoureux du temps dans la théorie d'Élias est une condition nécessaire à la densification des réseaux d'interdépendance, entraînée par la différenciation accrue des fonctions sociales. En lien avec ces questions de rythme de vie, sont évaluées également les contraintes qui pèsent sur le jeune à travers les réseaux d'interdépendance dans lesquels il est inscrit et c'est là que les thématiques de l'insertion professionnelle, la scolarité, l'environnement social ou les activités de loisirs (on distingue d'ailleurs dans une autre trame type ressemblant de près à celle fournie en annexe les loisirs organisés des autres) trouvent une fonction commune. Cela peut nous permettre de saisir la différence entre l'autocontrainte et l'autonomie, qui si elle est encouragée ne peut être que partielle dans le schéma de représentation des éducateurs. A l'inverse, une autonomie rimant avec indépendance est plutôt un indice de défiance.

« Et quand on a des gamins, moi j'ai... (rires) un gamin en RRSE pour histoire sur fond d'vol, 'fin c'est un vrai caïd quoi. Il a quinze piges, il est... très très inquiétant hein ! Et il m'explique que son projet c'était d'prendre un appartement ! Et il a 15 ans ! Et il est adulte. Et moi j'ai rien à lui dire. (*Mm*) Il m'fait « Mais... j'sais m'occuper d'moi ! », « Oui, tu sais t'laver, tu sais t'habiller, tu sais t'faire à bouffer, d'accord, tu sais aller, p't-être

mettre une machine, OK. Tu sais remplir une déclaration d'impôts ? Tu sais remplir un contrat d'bail ? Tu... », « Beh non. », « Et beh oui beh... y a une raison. (rires) On peut pas tout savoir, très vite. » (Hester).

Ce passage de *La dynamique de l'Occident* met en lumière dans un second temps la fonction d'un emploi du temps réglé et d'une interdépendance accrue entre les actions des uns et des autres : « la subordination [des] penchants du moments aux nécessités de l'interdépendance englobante » et le renoncement à « toutes les variations du comportement ». Dans des termes judiciaires, ces éléments portent un nom qui rappelle cette volonté de contrôler les écarts aux conduites socialement admises : ce sont des « garanties de non-récidive ».

« Mais souvent j'leur dis ça. Euh... « Beh voilà, pourquoi on croirait que tu vas pas r'commencer ? Qu'est-ce que t'apportes comme garantie ? Tu vas pas nous la jouer... euh... « Madame, j'ai des enfants euh... j'vais faire attention. » Alors c'est quoi tes garanties ? » Pour essayer d'faire cheminer que la juge elle s'ra attentive à c'qui est l'plus important pour lui. Alors pour lui c'est quoi... Alors les parents, bon ça c'est bien, s'il en parle, si y a des bonnes relations, ça a un impact, tu t'dis le gamin, il a déçu, si ça l'a marqué, il aura pas envie qu'ça s'reproduise. Et puis après ceux qui disent « Ah moi j'ai un patron, j'y tiens. » Et là, ça a tout son sens. » (Héloïse)

La suite de l'extrait d'entretien cité ci-dessus dans lequel Hester parle d'un jeune homme de 15 ans souhaitant habiter dans un appartement en autonomie, montre comment cette absence de contrainte exercée sur lui en raison d'une faible dépendance à l'égard de relations socialement légitimes (avec la famille, à l'école, dans le cadre d'un travail) acquiert une valeur prédictive quant à ses chances de commettre à nouveau des actes illégaux et peut orienter la décision du juge vers un placement :

« Et euh... donc euh... donc voilà, et là c'qu'est compliqué avec ce gamin-là, parc'que j'pense qu'on va y aller vers un placement, on va pas y aller sans l'travailler, mais **on va y aller parc'qu'il va continuer !** » (Hester)

2. L'examen critique de l'exercice des « fonctions parentales »

Les opérations de catégorisation des agents ne portent pas seulement sur les jeunes mais également sur leurs familles. Affichant une prise de distance assez nette à l'égard de la thèse

de la démission parentale, (« On n'a pas d'parents quand même qui s'en foutent de leurs gamins, c'est pas vrai ! Ça existe pas ça », Héloïse), les familles restent appréhendées par les éducateurs au moyen de catégories de perception qui s'enracinent de manière indissociable dans « leur rapport de membres de classes moyennes aux classes populaires » (Thin, 1998, p. 62) et dans « l'adhésion doxique » à un mode de socialisation reposant sur les fondements d'un ordre éducatif et judiciaire. S'il existe un idéal-type du jeune autocontraint, il existe également un modèle typique de socialisation au principe même de sa formation, un système de normes éducatives censées guider les pratiques parentales, donc testées lors de l'entretien de RRSE. Si ces normes sont *censées* guider ces pratiques aux yeux des éducateurs, c'est justement qu'elles apparaissent pour ces derniers comme « allant de soi », comme « universellement valables » et non comme le produit d'un arbitraire culturel, d'un « mode de socialisation [...] situé socialement et [...] s'imposant dans un rapport de domination » (*Ibid*, p. 63).

Dans le panel des mesures à disposition des éducateurs à ce stade de la procédure, certaines concernent au premier chef les familles : la liberté surveillée préjudicielle (LSP), la mesure judiciaire d'investigation éducative (MJIE) et dans des cas plus rares, une mesure de placement (considérant les mesures de remise à parents et d'admonestation comme une non-intervention judiciaire). L'éducateur se pose alors la question de savoir si une action éducative auprès de la famille doit être envisagée. L'évaluation porte sur « la capacité éducative à t'nir un ado » (Hester) et vise la compréhension des éléments d'une socialisation familiale qui ont bien pu conduire le jeune à emprunter les voies de la « délinque ».

La règle et la sanction : des principes éducatifs élémentaires

Cette capacité éducative repose en premier lieu sur la production parentale de règles et de sanctions. A l'occasion de l'évocation des sorties du jeune par exemple, l'éducatrice va vérifier que le droit qui lui est accordé est assorti de limites et que ces limites sont explicitées par les parents. La première d'entre elle doit être que ce droit de sortie n'a rien d'automatique et reste soumis à l'accord du parent :

Mais ça on l'évoque quand on parle du contexte familial, des horaires de rentrée, de sortie, euh... avec qui il est... quand il sort, **est-ce qu'il demande la permission**, j leur dis « Expliquez-moi, comment ça s passe. C'est vous qui définissez l'heure ? Ah déjà... alors c'est défini en fonction de quoi ? »

L'octroi de ce droit peut être conditionné au type de sortie envisagé et aux fréquentations du jeune. Dans tous les cas, ce droit de sortie doit être limité dans le temps et l'heure de rentrée fixée fermement à l'avance.

Quand vous avez une euh... par exemple, en général j'dis voilà « Est-c'qu'y a des sujets d'conflits ? », « Oui, les sorties. », « Alors qu'est-ce qui s'passe ? », « Et ben euh... il sort euh... mais il rentre à pas d'heures, c'est du n'importe quoi, j'en peux plus. », « D'accord, il rentre à pas d'heures. Mais à quelle heure il est censé rentrer ? », « Ah beh t'façon il est toujours en r'tard donc j'lui donne plus d'heure. », « Oui, donc **si vous lui donnez plus d'heure, si vous fixez pas la règle, y a plus d'transgression !** » (Mm) « Donc il rentre à pas d'heure, ça vous embête, mais lui il est en r'tard de rien puisqu'y a, y a pas d'règles à l'avance ». Donc c'est là aussi, où on s'rend compte un p'tit peu du fonctionnement familial. (Hester)

Comme le rappelle l'éducatrice, sans règle, il n'existe pas de transgression. Ainsi des pratiques juvéniles considérées comme déviantes au regard de normes socialement légitimées (ne pas rentrer de la nuit par exemple) doivent l'être aussi dans le fonctionnement familial. Les éducateurs considèrent que le rôle des parents est d'agir en conséquence, d'œuvrer à l'intégration de normes qu'ils estiment universelles et nécessaires à la fois au bon fonctionnement de la société et au développement « normal » du jeune. C'est encore plus explicite quant aux attentes des éducateurs s'agissant de la réaction parentale suite à l'infraction commise.

J'sais pas comment dire euh... Beh si, un exemple euh.. p't-être pas... par rapport à cet exemple là, mais un jeune homme, qui aurait euh... qu'aurait fumé du shit, et beh j'vais m'être entendue dire euh... « Voilà, alors bien évidemment vous l'avez sanctionné, quelle a été la sanction ? » « Bien évidemment »... mais pas du tout « Bien évidemment » ! Euh... y a des gens qui vont pas sanctionner ! (Héloïse)

La pratique incriminée par l'appareil judiciaire doit également l'être par les parents : on attend d'eux qu'ils se fassent le relais de l'institution en première instance, avant même tout jugement de l'affaire. La pire des postures reste celle des parents qui « excusent ».

« Ah beh oui ! Oui parc'qu'on peut avoir des enfants qui excusent vite, des parents pardon qui excusent vite. (D'accord.) « Oui non mais c'est pas sa faute hein, puis les policiers ils lui ont fait du mal hein. » C'est, c'est... j'ai eu, on l'voit assez vite alors, ça veut pas dire qu'c'est des parents qu'aiment pas leurs enfants, c'est euh... c'est des parents qui couvrent

leurs gamins. » (Hester).

La manière de punir est également réglée et doit répondre à certains principes qui régissent le fonctionnement de la justice. La sanction doit être proportionnée et limitée dans le temps.

« Parc'que... alors c'est pareil des fois y a des parents qui sont trop sév, 'fin trop sévères... non. Mais tellement vexés par la procédure, tellement vexés qu'leur gamin soit impliqué dans une affaire alors que eux ils ont tout fait pour éviter ça euh... voilà. Qu'il... qu'ils ont tout donné, **il l'punit d'tout**, (rires) [...] Et là, de manière surprenante des fois, j'fais l'boulot inverse. J'dis « D'accord, vous l'avez puni, il faut. Faut... Mais il faut, y a un... **Faut fixer un délai** à cette punition-là. Parc'que, sinon, euh... on, 'fin... vous allez pas en sortir. Parc'que si vous fixez une échéance, quand la sanction est terminée, ça veut dire à tout l'monde, et parents, et enfants, qu'on passe à autre chose. » (Hester)

Mais elle doit également s'intégrer dans un système cohérent de sanctions décontextualisées, dont l'application n'est pas à géométrie variable.

« C'est pas eux et... que... ils sont coupables de quelque chose... après faut aussi mettre les gens devant leurs responsabilités. Quand j'dis euh... ces derniers jours, il a fumé du shit, on a rien dit, la fois d'après on l'engueule comme du poisson pourri, ou l'contraire, bon beh j'dis « Beh là, vous avez pas été cohérent. » Voilà, après **y a aussi besoin d'cohérence**. C'est pas aussi euh... les broser dans l'sens du poil. Attention. » (Héloïse)

Souligner les proximités entre un fonctionnement judiciaire d'administration des comportements déviants et des normes familiales au regard desquelles on examine les pratiques parentales ne doit pas contribuer à conférer à ces normes un caractère universel. Bien au contraire, cette filiation suggérée les rattache à des conditions historiques de possibilité et à une société donnée, dans tous les cas relevant d'un arbitraire culturel. Et ce mode d'exercice de l'autorité (que l'on peut rapprocher de la forme idéale-typique de domination légale-rationnelle conceptualisée par Max Weber) au sein de la sphère familiale reste socialement situé. Daniel Thin, dans ses travaux sur la question des relations entre l'institution scolaire et les familles de milieux populaires, décrit une « autorité parentale contextualisée et immédiate » (1998, p. 104) pour caractériser un mode de surveillance et d'exercice de l'autorité opposé à celui de la règle impersonnelle et de la sanction décontextualisée.

Le « gouvernement par la parole »

Une autre caractéristique du mode privilégié d'exercice de l'autorité relève de ce que Delphine Serre appelle « la norme de gouvernement par la parole » (2009, p. 137). Y compris quand les règles sont intégrées et respectées par le jeune, il faut qu'elles soient énoncées.

« Alors c'est là où j'ai questionné la maman, « c'est vous qui avez posé l'interdiction d'sortir ? » Et elle me dit « D'façon il sait qu'il a l'interdiction d'sortir ». « Pourquoi il le sait ? », « Ah, parc'qu'il manqu'rait plus qu'j'le laisse. », « Oui, mais rien n'a été dit ! » [...] C'est, c'est... euh... moi mon taf ça va être là si tu veux. Ça va être de... de te... est-c'que les choses elles sont claires, est-c'que c'est du non-dit » (Hester).

Il ressort aussi des propos des éducatrices qu'il ne suffit pas d'appliquer des règles et prononcer des sanctions : il faut « en parler ».

« Si ils ont pris, si y a eu des sanctions parentales, si... y a un, y a un travail de réflexion, c't-a-dire qu'y a eu un dialogue, ils en ont parlé, euh... voilà, pour moi ça peut t'nir la route. » (Hester)

Cela renvoie à un rapport réflexif à ses propres pratiques parentales requis, une sorte de rapport « méta-éducatif » : de la même manière qu'il est demandé à l'élève de savoir prendre le langage non seulement pour ce qu'il désigne mais comme un objet en soi, objet d'étude et de manipulation, il est attendu de parents qu'ils puissent prendre leurs pratiques d'exercice de l'autorité comme un objet en soi, que l'on peut remettre en cause, en se remettant en cause soi-même.

« Ils sont en train d'se repasser toute l'histoire, à savoir c'qu'ils ont fait, c'qu'ils ont pas fait, c'qu'ils auraient dû faire, c'qu'ils ont dit, c'qu'ils ont pas dit, c'qu'ils ont vu, c'qu'ils ont pas vu... Et pour les parents, c'est extrêmement douloureux, de faire ce travail là. Et encore c'était des parents qu'étaient très... clairs. Mais le papa, euh... a beaucoup remis en question sa relation avec son fils. En disant « j'étais p't-être que sur le scolaire. J'étais p't-être que sur du résultat, j'suis p't-être passé à côté » (Hester).

Ce rapport réflexif aux pratiques parentales illustre le rejet de formes arbitraires d'exercice du pouvoir au sein de la sphère familiale. Sans aller jusqu'à évoquer des « brutalités physiques » auxquelles Delphine Serre assimile une « autorité statutaire » (2009, p. 135), ce sont toutes les formes arbitraires d'autorité, plus courantes en milieu populaire, qui sont

condamnées, puisque non fondées en raison selon des principes de justice. Héloïse rapporte à propos d'une répartition des tâches au sein de la maison ce type d'interrogation :

« Qu'est-ce qui est pris en compte, est-ce qui est pris en compte les goûts d'chacun, parc'qu'après y en a qui peuvent préférer vider les poubelles, d'autres faire la vaisselle, pourquoi pas. Ou est-ce que c'est une répartition par rapport à une histoire d'équité, que, qui s'rait pronée par la famille, voilà. (Mm.) Après, tous les arguments sont bons ! (Ouais ouais.) **Est-ce qu'ils ont été un peu réfléchi ?** Est-ce que c'est pas une stigmatisation « bon beh toi tu f'ras toujours les tâches pourries » ? » (Héloïse)

Un quadrillage des pratiques juvéniles

Les normes éducatives promues par le corps des éducateurs ne reposent pas seulement sur un système composé d'un ensemble de règles et de sanctions. Elles impliquent également un exercice permanent et continu de la surveillance. Deux auteurs ayant travaillé sur les interactions socialement variées dans les familles et sur les styles d'éducation des adolescents, Kellerhals et Montandon, opposent des techniques de contrôle dans les familles populaires à un exercice de l'autorité euphémisé, jouant sur les relations et l'autonomie du jeune¹⁵⁵, dans les milieux favorisés. Nous ferons plutôt l'hypothèse d'une forme de contrôle exercée différemment mais non moins efficacement dans les milieux favorisés et les classes moyennes. Les normes en matière d'éducation reposeraient plutôt sur un quadrillage des pratiques juvéniles, en communiquant par exemple en réseau avec les parents identifiés, sous l'autorité desquels les jeunes doivent se trouver.

« Quand t'es dans l'fonctionnement, quand j'dis par exemple « Racontez-moi une journée... une journée d'vacances » euh... beh c'est là qu'j'y vais. J'vais dire « Tiens, vous l'connaissez, ils font quoi ensemble ? Ils ont des activités communes ? », « Ah beh il va chez son copain et... », « Ah bon, beh les parents sont présents ? », j'veux dire... voilà, 'fin j'demande toujours, « Mais ses parents ils sont au courant ? Comment vous l'savez ? Vous les avez au téléphone ? » Oui, parc'que bon, quand ils sont présents euh... qu'est-ce qu'ils font alors les jeunes entre eux ? » (Héloïse).

« C'est « est-c'qu'en dehors de l'école tu fais des choses ? D'accord. Tu fréquentes qui ? D'accord. Madame vous connaissez ses fréquentations ? Vous savez qu'vous avez le droit d'interdire des fréquentations ? » (Mm) Vous devez savoir avec qui il est. Vous devez

155 Cités dans (Thin, 1998, p. 105)

savoir à quelle heure il rentre. C'est vous qui lui fixez les cadres, les choses comme ça. Voilà, ça va être au niveau des fréquentations » (Hester)

Evoquant une longue expérience auprès de familles africaines récemment installées sur le territoire, l'une des éducatrices fait état de difficultés avec celles-ci, difficultés qu'elle impute à un mode d'exercice de la surveillance qui a cours dans le pays d'origine des parents - « tout l'monde était dans l'village, chacun observait bidule, tout l'monde se connaissait » - incompatible avec leur nouveau cadre de vie - « où là les gamins ils sont en bas quoi. Ils sont en bas, et y a plus personne qu'a l'oeil, tout l'monde croit qu'y a la tante de machin, de bidule, qu'y a là, mais y a plus personne qu'a l'oeil » – et source de déséquilibres - « bah voilà les gamins ils s'retrouvent en bas, euh... croiser n'importe qui, beh oui ». Cette analyse relève en premier lieu d'une ethnicisation de dispositions socialement construites en milieu populaire¹⁵⁶ mais traduit surtout l'inquiétude de voir certaines pratiques juvéniles échapper à l' « oeil » d'un adulte responsable, d'un parent.

La famille comme reproduction de la société

Les normes éducatives diffusées et à l'aune desquelles sont évaluées les familles semblent guidées par des principes assez proches de ceux présidant au mode judiciaire de gestion des déviances. Il ne faudrait pas voir dans ces mots une tentative de mise au jour d'une extension et d'une intégration de l'ordre judiciaire aux éléments du corps social les plus réfractaires à travers les pratiques des éducateurs de justice. Celles-ci ne sont pas propres à ces agents institutionnels ; les normes analysées précédemment sont plus largement partagées. Tout au moins peut-on suggérer que les pratiques de répression pénale et les pratiques éducatives en question reposent sur une conception partagée de l'autorité et de l'exercice du pouvoir.

« Y a un vrai plaisir à **enfreindre la loi**, y a un vrai plaisir à **enfreindre l'autorité des parents**. » (Hester)

A plusieurs reprises dans le discours des éducatrices apparaît cette double analogie société/famille et loi/autorité parentale par l'apposition d'une proposition relative à la famille à une autre faisant référence à la loi.

156 « Il demeure que la coexistence de règles ou de limites très strictes avec une liberté importante constitue un trait commun à un grand nombre de familles populaires. Pas de surveillance permanente et directe, pas de règles régentant chaque moment de la vie de l'enfant mais des limites à ne pas dépasser, que ce soit des limites territoriales ou d'acceptabilité » (Thin, 1998, p. 106)

« Donc c'est un travail de reconnaissance de la fonction parentale, c'est souvent un rappel de « **Toi, t'es l'enfant.** » Voilà... « T'es grand, **mais t'es pas au-d'ssus des lois**, et tant qu'tu décid'ras qu'tu s'ras au-d'ssus des lois, et ben tu risques d'perdre du temps à v'nir ici. »

La famille est regardée comme une société en miniature et le comportement du jeune en son sein préfigure sa propension à agir en société selon les règles édictées. Elle est vue comme la première sphère d'intégration de ces règles et cette inculcation constitue un des aspects majeurs de la « fonction parentale ». Un manquement à cette obligation justifie alors tout autant l'action judiciaire que l'infraction qui a déclenché les poursuites, comme le montre la réaction d'Héloïse en rapport à la contestation de la légitimité de l'action judiciaire par une mère de famille.

« J'ai reçu avec la famille, et la mère elle trouvait qu'c'était complètement disproportionné euh... cette réponse quoi, d'la justice, et à la fois j'étais d'accord que pour fumer un joint aller jusque là, c'était... pour moi aussi un peu disproportionné, euh... à la fois, quand il s'est permis d' consulter son portable et qu'elle a pas réagi alors qu'on était en entretien justice, beh là j'me suis dit... Oui, là aussi ta réponse à toi, elle est pas du tout proportionnée. Parce qu'elle a pas du tout réagi. (Mm.) Donc quand on vient en dilettante à l'entretien... qu'on prend son portable, moi j'veux bien mais... (Mm.) A un moment donné euh... c'est justifié quoi ! » (Héloïse).

Investissement parental, norme d'individualisation et assignation statutaire : des représentations de classe moyenne

Les parents ne sont pas seulement observés à travers le prisme de l'exercice de l'autorité parentale sur l'enfant qu'ils accompagnent au tribunal. Les pratiques parentales sont saisies au regard d'une « morale familiale de classes moyennes salariées » (Serre, 2009, p. 124) qui englobe des considérations autres que l'intégration de règles par l'exercice de l'autorité, liées au « bien-être psychique de l'enfant » et à sa place dans la famille. Si la question d'un cadre posé peut apparaître comme condition nécessaire à ce second type de préoccupations¹⁵⁷, ces dernières peuvent être interrogées de manière autonome, à travers la question de l'investissement parental auprès de leur enfant.

157 « Par rapport au XIX^{ème} siècle, la conception de l'autorité a doublement évolué : de commandement elle est devenue cadre, de garante de l'ordre familial et social elle est devenue support du bien-être psychique de l'enfant. » (Serre, 2009, p. 123).

« Et là tu disais par exemple, « les parents ça t'nait la route », ça c'est quelque chose que t'as pu évaluer au cours du RRSE, c'est quelque chose que tu savais déjà parce que c'était un gamin qui...

Alors, c'est au cours...

Comment tu...

Oui c'est vrai qu'ça peut paraître un peu définitif, « les parents tiennent la route », alors déjà quand les parents se... **quand les parents se déplacent**. Quand les parents savent de quoi on parle, c'est-à-dire qu'ils sont capables de situer les délits d leur gamin. Moi j'ai des parents qui m'disent, « Non, c'est son problème à lui ! » Voilà. En fonction d la connaissance euh... comme on a un paragraphe sur la santé, **en fonction d la connaissance des problèmes de santé d son gamin**. » (Hester).

Les parents qui « tiennent la route » sont nécessairement des parents qui accompagnent leur enfant et se sentent autant concernés que lui par la procédure, de la même manière qu'ils doivent connaître tous les aspects de son existence. Delphine Serre établit une corrélation entre un « contexte de " désinstitutionnalisation de la famille " et de multiplication de nouvelles formes familiales » et un recentrage sur l'enfant des exigences normatives qui portaient avant de manière privilégiée sur les formes de conjugalité et de sexualité : « le socle de la famille tend à devenir l'enfant plus que le couple ou la cellule familiale en tant que telle » (2009, p. 125). Mais la satisfaction de cette exigence doit être ramenée à des conditions sociales et matérielles de possibilité. Celle-ci est facilitée dans une structure familiale de taille nucléaire, tendancielle caractéristique des classes moyennes, et rendue difficile en cas d'absence d'un des parents, de désunion ou de familles nombreuses, situations familiales socialement distribuées pour lesquelles les représentants des milieux populaires sont sur-représentés. Les familles rencontrées dans le cadre des RRSE présentent des configurations rendant plus difficile un investissement parental prenant la forme d'une présence continue et d'une connaissance des problèmes du jeune, ne serait-ce que matériellement : les parents de David, qui est placé en famille d'accueil, sont séparés et son père est emprisonné, les parents de Cécile ont également divorcé et celle-ci a fait l'objet d'une mesure de placement, ne lui permettant de voir ses parents qu'occasionnellement et les parents de Gwenaël sont aussi séparés et ne se parlent pratiquement plus.

Les parents absents physiquement lors de l'entretien ne le sont pas pour autant au cours de

la discussion. Ils occupent même une place relativement importante : « la place de parent est une place singulière qui ne peut rester vacante » (Serre, 2009, p. 115) ; y compris au cours de l'entretien de RRSE. Si la notion de « place du parent » ne renvoie pas seulement à sa présence mais bien à un rôle défini, établi et stable, il implique également un type de relation avec son enfant, et surtout un type d'interactions, ce qui constitue l'indice premier de l'éducatrice pour se construire un avis quant à un risque d' « indétermination statutaire » au sein de la famille.

« (Educatrice) : Alors je dois recueillir des éléments sur ta santé.

(David) : J'étais asthmatique avant.

(E) : Mais tu disais qu'il y avait un suivi ?

(D) : Oui, à Rossignol et au CMPA. Pour mon insolence et pour les actes.

(Mère) : C'est pour le comportemental aussi.

(D, énervé, regardant sa mère) : Non ! C'est pour mon insolence. » (JT, RRSE n°2)

L'extrait précédent rapporte un échange entre les trois protagonistes de la scène observée qui donnera à l'éducatrice des indices qu'elle peut traduire comme des signes d'indétermination statutaire dérogeant à la relation type parent-enfant à deux égards. S'agissant de la forme d'abord, cette interaction donne à voir à l'éducatrice une mère qui se fait reprendre par son fils, qui plus est devant un adulte extérieur à la famille. Le fait que David soutienne le regard de sa mère en adoptant un ton énervé montre qu'elle n'a pas le dessus sur lui, que leur relation ne s'inscrit pas dans un rapport de domination de l'adulte à l'enfant. Quant au contenu de l'interaction ensuite, David s'oppose à sa mère sur un champ de connaissance réservé habituellement au parent : les raisons d'une prise en charge d'un enfant de la famille (en l'occurrence, lui-même). Ces quelques répliques vont laisser supposer à l'éducatrice que la mère de David n'a pas une bonne compréhension des problèmes de son fils. Ce type d'interactions conduira Héloïse à poser que le « diagnostic » d'indétermination statutaire est établi.

« En tentant d'analyser « à chaud » la situation de ce jeune et de sa mère, elle me donne ses premières pistes : pour elle il y a une problématique de positionnement du jeune par rapport à sa mère, qui semble parfois prendre la place de l'adulte. » (JT, RRSE n°2)

Carences parentales ou carences personnelles

Les pratiques parentales appréhendées par comparaison à un ensemble de règles et de conduites considérées comme « normales » aux yeux des éducateurs ne peuvent être saisies qu'à travers une vision lacunaire, déficitaire. Elles sont pensées sur le registre du manque et de la « carence » tant les agents confèrent au mode de socialisation diffusé par leur institution une valeur universelle. Mais ces carences semblent être de deux ordres ; Héroïse fait mention d'une distinction entre des « carences parentales » et des « carences personnelles », distinction qui renvoie également à la distinction de deux types de mesure du dispositif judiciaire pour mineurs : un accompagnement éducatif classique, sous la forme d'une Liberté Surveillée Préjudicielle (LSP) et une Mesure Judiciaire d'Investigation Educative (MJIE). Bien que la première appartienne au domaine des mesures éducatives et la deuxième à celui des mesures d'investigation et d'aide à la décision judiciaire, elles semblent correspondre à une même fonction d'accompagnement jusqu'au jugement mais pour deux degrés différents de difficultés (« entre guillemets dans la MJIE on a un peu plus de temps, en principe pour travailler, pour être présent, pour faire des entretiens... », Héroïse).

En discutant du cas de David et de sa mère, elle est amenée à expliciter le choix qu'elle opère entre les deux types de mesure :

« Bien sûr euh... tout l'monde a... beaucoup ont rencontré des difficultés, mais bon, p't-être liées à une position sociale, de précarisation, tout ça, pas forcément... (elle sous-entend pas forcément de problématiques psychologiques lourdes en filigrane, quelque chose comme ça) » (Héroïse)

Cette hiérarchie opérée des difficultés rencontrées par les familles fait apparaître là encore une hiérarchie des causes supposées, recoupant la dichotomie social/psychologique. Face à la « précarisation » et en raison d'une « position sociale », peuvent apparaître des difficultés dans l'exercice des « fonctions parentales ». Dans ce cas, une proposition de LSP peut suffire à apporter un soutien éducatif temporaire : « dans le cadre de la LSP, j'trouve qu'on est sur l'contexte familial » (Héroïse). Dans le cas de David, le problème est pensé de nature différente. Il ne vient pas de quelque chose que le parent fait mal ou ne fait pas eu égard d'un contexte difficile mais de ce qu'il *est* :

« Par contre, lui permettre de pas avoir à chercher... d'en bénéficier ici avec le soutien éducatif qui va permettre de travailler aussi avec la maman, on voit bien qu'elle était un peu démunie, qu'elle était... un peu... euh... limitée. [...] c'est pour ça que j'm'adressais

beaucoup à lui, déjà parce que il est responsable de son acte, c'est lui qui va être jugé, de toute façon, là aussi je sentais bien qu'elle allait pas pouvoir reprendre avec lui, que... sa compréhension était partielle » (Héloïse)

A cela s'ajoute une « souffrance » visible, un mal-être qui ne peut se résoudre par un simple travail éducatif, d'après l'analyse de l'éducatrice. Il faudra donc le concours d'une psychologue aux côtés de l'éducateur en charge du jeune et de la famille : une MJIE sera prononcée. D'autant plus que nombre de professionnels du champ sanitaire et médico-social interviennent déjà auprès de la famille, ce qui encourage Héloïse à proposer une réponse pluridisciplinaire pour pouvoir faire l'interface avec les différents professionnels.

Sans proposer un modèle déterministe quant à l'émission de la proposition éducative à l'issue de cet entretien de RRSE qui trahirait la complexité de la situation et en réduirait l'intérêt – les éducateurs s'approprient les mesures prononcées et leurs pratiques professionnelles sont moins cloisonnées que le dispositif judiciaire pour mineurs – la mise au jour de catégories de perception et d'action permet de comprendre les logiques sociales qui pèsent sur cette décision, et plus largement sur le début du « travail éducatif » entrepris. Ces manières d'appréhender les jeunes et leur famille tiennent pour beaucoup à l'écart des positions sociales entre l'éducateur (représentant des classes moyennes) et la famille reçue (majoritairement de milieu populaire) mais également à l'empreinte de catégories fournies par l'institution, à la croyance dans l'universalité des normes diffusées et dans le bien-fondé de l'action entreprise.

Nous n'avons pas abordé les contraintes extérieures à la situation de RRSE qui influencent pour une part les conclusions de l'éducateur, notamment les anticipations portant sur les décisions des magistrats. Étant donné que seul le juge a le pouvoir de décision, les éducateurs se doivent de proposer une mesure qui semble répondre à minima à ses attentes, sous peine de ne plus avoir la maîtrise de cette proposition « éducative ». Des considérations relatives à l'ordre public peuvent conduire les magistrats à prononcer des mesures de probation avec lesquelles les éducateurs doivent composer ; ce sont les modalités de l'exercice de leur mission auprès d'un jeune et de sa famille qui sont en jeu.

« Alors agressions sexuelles, euh... l'acte en lui même est caractérisé, y a toute une histoire familiale, bien sûr, donc autant l'aiguiller tout d'suite, qu'ils nous foutent pas un bon vieux contrôle judiciaire, alors que là c'est vraiment d'une MJI [Mesure Judiciaire d'Investigation Educative] dont il est question. » (Héloïse)

Chapitre 3 : Des interactions socialement variées selon les familles

Les interactions qui se produisent lors des RRSE impliquent, au même titre que les agents institutionnels, les familles qui supportent l'action judiciaire. Rendre compte des conditions sociales de possibilité de ces interactions ne peut alors se résumer à une mise au jour des normes institutionnelles, qu'elles soient judiciaires ou éducatives, dont les éducateurs sont porteurs. Cette confrontation met en jeu un ensemble de dispositions des jeunes et des familles construites, dans la grande majorité des cas, dans un « mode populaire de socialisation » (Thin, 1998). Cela ne signifie pas pour autant que ces représentants de milieux populaires partagent un même patrimoine dispositionnel pour affronter ce type de situation. Nous observerons notamment un principe de différenciation selon la qualification de l'acte, entre les auteurs d'infraction à caractère sexuel et les autres. Nous ne disons pas que les deux types de familles que ces qualifications concernent sont différentes parce que les problèmes de leur jeune est de *nature* différente. Nous affirmons au contraire qu'elles sont *socialement* différentes, différences sociales qui s'observent en particulier dans cette situation d'entretien avec un professionnel. On peut dès lors faire l'hypothèse qu'elle a donné lieu à un apprentissage pour les uns, quand pour les autres, éloignés de toute prise en charge institutionnelle jusqu'alors, elle apparaît comme étrangère au répertoire des situations sociales qu'ils ont rencontrées.

Les interactions observées seront décryptées de manière classique au regard de la plus ou moins grande distance qui sépare les positions sociales des agents et des familles. Mais nous prenons également le parti de considérer qu'elles ne peuvent être lues sans prendre en compte un degré de familiarité des familles avec cette situation sociale de l'entretien qui, si elle reste socialement située - a priori plus compatible avec des dispositions personalistes construites dans les classes moyennes et supérieures, et dont la généalogie montrerait ce qu'elle doit à des préoccupations religieuses (la confession), médicales ou psychanalytiques, propres à la bourgeoisie – n'en est pas moins l'objet d'un apprentissage et le support d'une action socialisatrice polymorphe mais continue déjà entamée auprès de certaines familles de milieu populaire.

1. Viltë et sa famille, l'imposition d'un style et d'une problématique

« Les conditions d'établissement de la relation d'enquête sont essentielles à restituer si l'on veut objectiver la relation enquêteur/enquêté et comprendre le déroulement de l'entretien » (Beaud, 1996, p. 238). Ce conseil prodigué aux sociologues entamant une enquête de terrain peut également donner des clés de compréhension d'une situation d'entretien observée entre un agent institutionnel et une famille. Les conditions d'établissement de la relation avec l'éducatrice montrent comment est rendue possible une appropriation de l'entretien par la famille de Viltë et une imposition d'une certaine grille de lecture de sa transgression.

Portrait d'une famille de milieu favorisé

« Trois femmes arrivent pour le RRSE. Il devait avoir lieu jeudi dernier, l'après-midi, mais elles ont demandé à le décaler. La mère a envoyé plusieurs textos à l'éducatrice et l'a appelée pour lui demander de décaler le rendez-vous initialement prévu et lui faisant part de certaines inquiétudes. L'éducatrice, (E), avait oublié l'heure à laquelle elle avait fixé rendez-vous à la famille, elle les fait attendre dans la salle d'attente. [...] En parlant des trois femmes qui attendent, elle confie ne pas bien sentir l'entretien, étant donné qu'elle ne comprend pas tout ce que dit la mère qui l'a déjà appelée plusieurs fois sur son portable et a laissé des messages (elle note au passage qu'au moins elle se sent investie) et qu'à première vue, elles ne semblent pas spécialement joyeuses à l'idée de venir dans le cadre du RRSE. » (JT, RRSE n°1)

L'entretien observé est le seul qui s'est déroulé au sein de l'UEMO et non dans une salle du tribunal pour enfants, au jour annoncé initialement sur la convocation remise. Cette insistance de la mère de Viltë auprès de l'éducatrice est lue par cette dernière de façon ambivalente. D'un côté, cette tentative de prise de contrôle sur les modalités de passation de l'entretien (Hester considère que la première des conséquences de l'acte du jeune consiste en l'imposition pour les parents de se libérer de leurs obligations pour venir) sera mal perçue et met l'éducatrice dans une posture de défiance, la pousse à réaffirmer une position de domination, en les contraignant à attendre pendant qu'elle fume une cigarette alors que c'est elle qui avait oublié l'entretien. D'un autre, les démarches de la mère seront perçues comme un signe d'investissement parental et cet élément jouera sur sa décision de ne pas user de la technique de séparation des parents et de l'enfant pendant l'entretien pour recueillir certains types

d'éléments (« Et c'était important pour elle d'entendre. Donc j'les ai pas séparées. », Hester).

« L'éducatrice fait venir les trois femmes dans la salle d'entretien. Dans le couloir la mère lui demande si la grand-mère peut venir. On entend par son accent qu'elle ne maîtrise pas parfaitement le français. Elle explique que la présence de la grand-mère lui sert surtout pour noter attentivement les choses importantes, se rappeler des décisions etc. plus que pour un rôle d'interprète (elle semble bien comprendre le français). L'éducatrice répond qu'elle n'y voit aucun inconvénient. Elle les fait installer dans la salle (plusieurs tables réunies autour desquelles sont installés six sièges), puis me fait entrer en demandant aux trois femmes si cela posait problème que j'assiste à l'entretien. La fille a tout de suite répondu qu'elle n'y voyait pas d'inconvénient, la mère a montré quelques réticences et s'est fait reprendre par sa fille : "il est là pour apprendre, il est en stage". » (JT, RRSE n°1).

Il s'agit du seul RRSE pour lequel ma présence, soumise à l'accord de la famille, a suscité une réserve. Ceci marque également la volonté de ne pas se faire imposer par l'institution les conditions de déroulement de l'entretien. Le fait que Viltė reprenne sa mère en soulignant à mon sujet la nécessité « d'apprendre » signifie à l'éducatrice à la fois sa bonne volonté en collaborant à l'entreprise judiciaire et le crédit qu'elle accorde à l'« apprentissage », tout en montrant une proximité entre ma situation d'étudiant et la sienne. Le venue de la grand-mère, qui est en fait la mère du beau-père de Viltė, contribue également pour la famille à imposer ses conditions, tout en le justifiant par un argument légitime aux yeux de l'éducatrice : le souhait d'une pleine compréhension de la procédure. Avant même le début des échanges, le climat est d'emblée propice à une posture de confiance de la part de la famille et la conquête de la sympathie de l'éducatrice semble en bonne voie. Si l'inquiétude des familles face à cette procédure judiciaire qui s'ouvre semble être un invariant social, il n'en est rien de la manière dont celle-ci se traduit. Par comparaison au mutisme et à l'angoisse d'autres familles rencontrées, la mère de Viltė, alors même que celle-ci ne maîtrise pas l'ensemble des codes de la langue et du système judiciaire français, fait montre d'un rapport plus offensif à l'institution judiciaire et active des ressources pour atténuer le rapport de domination inhérent à la situation de l'entretien de RRSE.

« En face de nous, s'assoient de gauche à droite : la mère, Viltė et la grand-mère. Je me pose légèrement en retrait sur la droite d'Hester. La mère de Viltė a 43 ans, elle doit mesurer environ 1m75, elle exerce comme professeure de danse. Elle est de nationalité lituanienne, comprend bien le français et le parle avec un accent des pays de l'Est. Elle

est habillée très soigneusement, un débardeur élégant, une veste de tailleur par-dessus, les cheveux attachés, d'une teinte violine, elle porte une croix discrète en argent autour du cou. Pendant l'entretien elle paraîtra tantôt inquiète des conséquences financières des actes de sa fille – son ex-mari ne l'aiderait sûrement pas à financer l'avocat pour sa fille, tantôt souriante en évoquant sa fille et sa famille, en racontant quelques anecdotes, mais également assez stricte quant à certains principes d'éducation, jugeant assez durement le comportement de sa fille de temps en temps. Elle a une posture très droite. Elle enlèvera sa veste et la remettra à plusieurs reprises au cours de l'entretien, pouvant laisser transparaître une certaine tension. La grand-mère doit avoir environ 60/65 ans, elle est en fait la mère du beau-père de Viltė. Elle la considère comme sa petite-fille, semble assez proche de la famille. [...] (F) a 17 ans, elle est blonde, elle a les cheveux longs, elle doit mesurer environ 1m65, elle a des yeux bleus, maquillés (soulignés au crayon noir). Elle est habillée d'un pantalon, d'un haut assez lâche couvrant un tee-shirt ou un débardeur. Elle porte des lunettes noires avec des branches larges, des lunettes assez « design ». Pendant l'entretien, elle jouera beaucoup avec. Elle semble assez à l'aise, ne présente pas de difficulté pour parler d'elle, de son parcours, de ce qu'elle a fait. Elle va chercher à avoir des renseignements sur ce qui l'attend, tout en minimisant de temps en temps les faits [...], elle accepte tout à fait les règles du jeu judiciaire, répond à toutes les questions de l'éducatrice, semblant même par moment « chercher à bien faire », « répondre juste » à ce qui lui est demandé. Par moment elle s'étirera pendant l'entretien, elle s'appuiera sur la table, se tiendra la tête entre les mains, lui conférant un air désinvolte. Mais elle donnera des signes de respect à son interlocutrice en s'excusant pour les moments où elle s'exprime en lituanien avec sa mère par exemple. » (JT, RRSE n°1)

Les aspects physiques et vestimentaires peuvent paraître excessivement détaillés, mais il convient de restituer une multitude d'indices visuels qui influencent l'éducatrice dans sa façon de conduire l'entretien et lui fournissent un premier support de catégorisation¹⁵⁸. Ces critères sont difficilement explicités par les professionnels en entretien, donc difficilement objectivables, et il n'est pas aisé d'en rendre compte à l'écrit. Ce qui peut être exprimé comme du « feeling », du « ressenti » pour le professionnel ne doit pas échapper à l'analyse sociologique en raison du caractère intérieur du registre utilisé, en apparence soumis à aucune loi, ni n'observant aucune régularité.

« Le corps en tant que *forme perceptible* "produisant, comme on dit, une impression" [...] est, de toutes les manifestations de la "personne", celle qui se laisse *le moins facilement*

158 Les postures corporelles et la présentation de soi constituent des éléments intégrés à l'analyse développée dans les deux parties précédentes.

modifier, provisoirement et surtout définitivement et, du même coup, celle qui est *socialement tenue pour* signifier le plus adéquatement, parce qu'en dehors de toute intention signifiante, l'"être profond", la "nature" de la "personne" » (Bourdieu, cité dans Millet, Thin, 2007)

Dans l'apparence de la mère de Viltë, les signes physiques rappelant la rigidité de la loi et suggérant un ordre incorporé ne manquent pas. La veste de tailleur, les cheveux tirés en arrière, la croix discrète autour du coup ou encore la posture droite que l'exercice prolongé de la danse a contribué à forger sont autant de marques participant à la construction d'une « bonne impression » pour l'éducatrice à son propos, autant de traces d'une acceptation de l'ordre judiciaire et d'une conformité aux normes sur lesquelles il repose. Quant à sa fille, son attitude parfois désinvolte constitue un écart socialement acceptable pour l'éducatrice qui projette en elle la figure de l'« artiste », de la « bohème », représentations faisant référence à un style de vie déviant caractéristique des milieux favorisés.

« Elle est **très intelligente, ça s'voit**, 'fin elle est... elle dégage quelque chose. Alors après, elle est certainement très douée, mais moi j'la vois artiste, bohème, euh... c'est une jolie fille. Vraiment une très jolie fille. Qui est plutôt bien dans ses pompes. »

Les catégories de perception empruntent également au registre de l'esthétique et de la séduction : le physique de la jeune fille et « ce qu'elle dégage » semblent compléter ce faisceau d'indices qui permet d'établir le constat d'une intelligence qui « se voit » et d'une « gamine maline », « mignonne ».

Une « désorganisation familiale » acceptable

Au cours du RRSE, on apprend que son père réside en Ukraine, qu'elle a des contacts réguliers par Internet avec lui et qu'ils sont partis récemment en vacances en Egypte. Au sujet de sa profession, la fille et sa mère peinent à l'évoquer avec précision, elles esquissent une définition en parlant de « construction de bâtiments ».

« (E) : *Oui, il travaille dans le bâtiment, chef de travaux... ?*

(M) : **Non. Il a fait des études, il est allé à l'université et tout.** Il dirige les travaux on peut dire.

(F) : Oui, il est le patron de son entreprise.

(E) : *Il est maître d'oeuvre un peu.*

(F) : Non, il est patron en fait, d'une entreprise qui fait des gros chantiers, je sais pas moi, le stade de foot de la ville euh...

(E) : *D'accord, bon j'ai noté qu'il occupait une position hiérarchique élevée dans un entreprise de construction de bâtiment.* » (JT, RRSE n°1)

Si la représentation du métier du père n'est pas claire pour les deux femmes, elles tiennent tout de même à ce que l'éducatrice prenne en compte une position élevée dans l'espace social. Après s'être assurée que Viltë et son père communiquaient régulièrement, l'éducatrice la questionne sur la réaction de son père suite au délit commis.

« (E) : *Pourquoi tu n'as pas souhaité l'évoquer avec ton père ?*

(F, en souriant) : Parce que je voulais pas gâcher les vacances.

(E) : *Tu sais le meilleur moyen pour ne pas gâcher tes vacances, c'est de ne pas faire de connerie ! Et donc il t'a rien dit ?*

(F) : Si, si... il m'a fait des remarques...

(E) : *Non, mais tu sais il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses hein !* » (JT, RRSE n°1).

L'éducatrice réalise dans cet échange que Viltë saisit justement qu'il y a des bonnes et des mauvaises réponses, des réponses plus ou moins légitimes du point de vue de son interlocutrice. Ce type d'interactions entame la confiance que l'éducatrice peut avoir dans les réponses de la jeune fille, la soupçonnant de vouloir « bien répondre » à ses questions et de ne pas jouer le jeu de la vérité. Lorsqu'elle questionne le contexte de séparation d'avec son père, l'éducatrice obtiendra ce que Viltë pense être une « bonne réponse ».

« (E) : *Et ça n'a pas été trop dur de partir comme ça, de quitter ton père ? Ça s'est passé comment ?*

(F) : Non, j'ai été gâtée ici, j'ai eu plus de cadeau à mon arrivée (en souriant et en

regardant sa grand-mère). » (JT, RRSE n°1)

Mais la mère reprend les propos de sa fille pour affirmer le contraire. Elle montre alors sa bonne volonté à l'éducatrice dont elle va gagner la confiance et souligne au passage une certaine détermination précoce chez sa fille, ce que l'éducatrice ne manquera pas de relever.

« (M) : Si, pour Viltė ça a été très très dur. Moi je voulais qu'elle reste avec moi, elle voulait rester en Lituanie au départ.

(F) : J'avais six ans.

(M) : Elle disait « Pourquoi tu changes mon papa ? » Elle ne comprenait pas.

(E) : *Dis donc, déjà à cet âge...* » (JT, RRSE n°1)

Par rapport à l'absence au quotidien de son père, qui pourrait devenir un motif d'inquiétude pour l'éducatrice, la mère de Viltė montre à travers ses propos que c'est un souci dont elle prend la mesure. Lorsqu'elle présente sa situation familiale, en évoquant les difficultés liées aux places de chacun (son conjoint à la place du beau-père, son ex-mari qui garde une place de père, le fils de son conjoint par rapport auquel ce dernier arrive bien à prendre sa place de père, etc.), elle donne à voir dans le cadre de cet entretien une représentation de la famille très proche de celle de l'éducatrice, définie dans la partie précédente.

« La mère et l'éducatrice échange ensuite sur la thématique de la figure du père qui n'est pas là et qui manque de temps en temps, sur la difficulté de son beau-père à assurer cette fonction, etc. « ça manque. Même s'il s'en inquiète hein ! » tient à préciser la mère. » (JT, RRSE n°1).

A propos des règles de fonctionnement du foyer, l'exercice de l'autorité parentale tel qu'il est présenté à l'éducatrice entre en consonance avec les normes éducatives dont sont porteurs les agents institutionnels judiciaires.

« (E) : *Vous connaissez ses amis madame ?*

(M) répond en distinguant ses cercles d'amis : elle connaît plutôt bien ceux de Lanvain, quant à ceux de l'internat, elle en entend parler mais elle ne les a jamais vus.

(F) : Quand je sors quelque part, ma mère a le numéro de téléphone d'une personne avec

qui je suis.

(E) : Et pour les sorties, comment ça se passe ? Elle demande l'autorisation où elle vous en informe ?

(M) : Non, elle demande l'autorisation !

(E) : C'est très bien, ça doit continuer comme ça, ça doit pas se passer autrement. » (JT, RRSE n°1)

La suite de l'échange précédent à propos de la fréquence des repas partagés montre comment un aspect a priori divergent par rapport aux normes éducatives devient un élément « d'organisation » et non de « jugement » quand il est justifié par une activité professionnelle et/ou bénévole du parent, en tout cas une activité sociale légitime.

« (E) Et pour les repas, est-ce que vous manger ensemble ?

(M, en souriant, en même temps que sa fille) : Non ! C'est assez rare qu'on se retrouve tous ensemble pour manger. On est des parents très très absents, surtout le week-end. [...]

La mère continue en expliquant que son conjoint est chauffeur routier, donc que sa présence à la maison est limitée. Qu'elle, le week-end, est aussi très occupée de son côté, elle est bénévole, etc.

(E) : Du coup c'est peut-être important de garder les repas ensemble, c'est un moment important, pour se parler...

(F) : Mais quand on se retrouve toutes les deux on mange ensemble.

(M) : Oui, c'est qu'on est en décalage tout le temps. Je fais des formations aussi pas mal le week-end, sur mon temps libre.

(E) : [...] Bon, donc si j'ai bien compris, les week-end c'est chargé, vous vous croisez beaucoup.

(M) : Oui.

(E) : Non, mais c'est pas un jugement, c'est une certaine organisation... Mais c'est pas

un sujet de conflit ?

(F et M) : Non ! » (JT, RRSE n°1)

Sur ce même principe, une entorse aux règles de bienséance au cours de l'entretien (ne pas éteindre son portable) est réinterprétée comme un signe positif d'investissement et d'inscription dans un réseau dense de relations sociales.

« (E, en regardant la mère) : *Le portable sonne...* [depuis quelques minutes, son portable a vibré à plusieurs répétition]

(M, en souriant) : Oui, pardon.

(E) : Non, mais ça ne me pose pas de problème ! Vous êtes demandée... » (JT, RRSE n°1)

Imposition de la problématique psychologique

« Les formes de traitement et les schèmes d'interprétation dont disposent les différentes classes sont ainsi un facteur important dans la genèse de la délinquance. Les parents de classe populaire, démunis des schèmes d'explication que fournit la psychologie, admettent plus vite et plus facilement l'explication par la délinquance et, de même, démunis de techniques de manipulation et de la possibilité de recours à des spécialistes du redressement (psychologue, assistante sociale, etc.) » (Chamboredon, 1971, p. 373).

Le propos de Jean-Claude Chamboredon garde toute sa teneur y compris une fois le travail de l'institution répressive enclenché et n'explique pas seulement un principe de sélection *en amont* de l'action judiciaire : ces schèmes interprétatifs sont mobilisés par ceux qui ont les ressources pour en disposer au cours de cette entreprise judiciaire. On pourra même faire l'hypothèse que les effets d'un recours à des « spécialistes du redressement » dépasse la simple question de la transmission de schèmes interprétatifs – entendus comme un ensemble organisé et cohérent d'hypothèses étiologiques à faire valoir face à l'interprétation judiciaire. Les démarches entreprises auprès d'un psychologue par exemple produisent des effets bien réels sur la situation d'entretien et sur les interactions qui s'y produisent – concernant la manière qu'ont le jeune et sa famille de présenter les faits, la posture en entretien, la volonté manifeste de comprendre, etc., effets perceptibles par l'agent institutionnel et qui peuvent donc influencer son jugement.

Dans le cas de l'entretien avec Viltë et sa famille, la question psychologique n'est pas intervenue directement en lien avec l'acte, mais elle a été abordée à l'occasion d'une « dépression » intervenue pendant la période des faits, en lien avec sa séparation d'avec son petit ami de l'époque, lui-même impliqué dans la première affaire qui avait valu à Viltë d'être confronté à l'institution judiciaire et qui s'était soldée par un stage de citoyenneté dans le cadre d'une alternative aux poursuites. Cette question prendra une place importante dans l'entretien de RRSE, et sera abordée par la mère sur un registre de la souffrance quand sa fille cherchera à minimiser cette question.

« (M) : Elle a beaucoup souffert pendant cette période. Elle fatigue très très vite. C'est peut-être ma faute, je savais pas qu'on devait pas arrêter le traitement comme ça... On a pris rendez-vous avec un psychanalyste pour arrêter le traitement avec les médicaments. [...]

(F, un peu hésitante) : C'était un chagrin d'amour, c'est tout... » (JT, RRSE n°1)

L'éducatrice appuiera alors les propos de la mère, invitant Viltë à « ne pas prendre à la légère » sa dépression.

« (E, étonnée) : *Et on t'a pas mis de suivi psychologique avec ton traitement ? Ce qui est important, c'est d'avoir un espace de parole, pour rechercher les causes. Une dépression c'est grave, c'est pas à prendre à la légère.* » (JT, RRSE n°1)

« (E) : *L'amour c'est important dans la famille ! Ça peut pousser très très haut, mais ça peut aussi faire tomber très bas. On peut pas dire « c'est tout » pour un chagrin d'amour, ça peut prendre une très grande importance.* » (JT, RRSE n°1)

A la fin de l'entretien, en discutant de nos impressions respectives sur le RRSE, Hester me fera part d'un certain agacement à propos de « ces familles », qui ont « souvent recours au psy, ou au médecin » au lieu de se contenter parfois « d'accepter un rappel à la loi » pour un problème qui n'a rien de médical. Elle met notamment en avant le fait que Viltë a cherché à plusieurs reprises à minimiser les faits même si elle a elle-même pu à certains moments au cours de l'entretien ramener le problème sur un terrain médical. Dans la partie concernant le retour sur les faits, on a pu observer une irruption de cette problématique médicale :

« (E) : *Et ta consommation elle est comment là ?*

(F) : J'ai arrêté.

(E) : *Complètement ?*

(F) : Complètement... depuis deux ou trois mois. J'avais commencé la diminution vers le mois de novembre, mais je fumais dans un cadre festif de temps en temps.

(E) : *Et t'avais prévenu le médecin que tu fumais au moment où il t'as prescrit le traitement ?*

(F) : Oui, c'était un ami de la famille.

(E) : *Non, mais c'est très bien. C'est responsable de ta part de lui avoir dit.* » (JT, RRSE n°1).

Cette imposition de problématiques ne prend pas seulement la forme d'une intervention de la famille dans l'entretien pour mettre l'accent sur une thématique particulière, qu'il s'agisse d'aspects médicaux ou psychologiques. L'éducatrice en retour prend cette dimension en compte pour en mesurer les conséquences dans certains des domaines abordés qui n'ont pourtant rien à voir avec la santé (la thématique scolaire, les faits, etc.). Les « problèmes avec les professeurs » évoqués au sujet d'absences de Viltë lors des cours sont ainsi ramenés à des problèmes de santé : « sa mère explique à l'éducatrice que ces histoires de s'endormir en cours l'inquiétait beaucoup, et qu'elle a fait faire des examens sanguins, mais qu'ils n'avaient rien trouvé », (JT, RRSE n°1). L'entretien prend alors une teinte particulière du fait de cette présence en filigrane de considérations médicales.

Une occupation légitime du temps remettant en cause l'utilité de la mesure judiciaire

La question scolaire fournit également des clés de compréhension de l'appréciation faite par l'éducatrice de l'opportunité d'une éventuelle mesure à proposer au juge pour la période préjudicielle. Viltë est cette année en classe de première littéraire et passe son bac de français. Quand l'éducatrice, en fin d'entretien, lui annonce qu'elle va proposer une mesure de réparation à son encontre, celle-ci fait preuve de quelques réticences :

« (E) : *Là moi, c'que j'veis proposer, c'est une mesure de réparation.*

(F) : C'est un stage ?

(E) : *Tu vas donner ton temps, réfléchir sur le passage à l'acte...*

(F) : Mais j'avais déjà fait un dossier de réflexion.

(E) : *J'veis faire en sorte que cette fois tu n'en aies pas un à faire. Mais tu peux être actrice de ta mesure, tu peux choisir ton asso, etc.*

(F) : Mais j'ai pas l'temps.

(E) : *Le temps il faut le trouver. Tu vas rencontrer l'éducateur une première fois, il va t'expliquer la mesure, puis tu vas le revoir pour la faire le bilan une fois que tu l'auras exécutée.*

(F) : Mais vous vous êtes pas éducatrice ?

(E) : *Si, mais c'est pas moi qui vais suivre la mesure. Je suis juste là aujourd'hui pour cet entretien.*

(F) : D'accord. Je croyais qu'après ça c'était terminé.

(E) : *Non ! Tu passes devant le juge dans pas longtemps là de toute façon. Et après c'est au service éducatif qui aura ta mesure de décider ce que ça peut être. Là je propose seulement une mesure de réparation, pas de suivi éducatif parce que j'ai l'impression que ça tient la route.*

(F) : Oui. » (JT, RRSE n°1)

A première vue les objections exprimées par la jeune fille semblent se confronter à une volonté ferme de l'éducatrice de proposer une mesure de réparation. Mais lors de l'entretien passé avec Hester, celle-ci aura un avis moins tranché sur la question, voire même penchera plus pour une remise à parents qu'une mesure de réparation.

« Donc elle était très maline, cette gamine-là, alors j'm'inquiète pas non plus tu vois, j'veis d'mander euh... je, je... une remise à parents, une remise à parents... puis voilà. Même euh... **même une rép' j'veis lui prendre du temps, elle va travailler son bac de français**, euh... Là y a une rép' collective sur les stup', ça aurait été intéressant, ça lui

aurait pris qu'une journée, donc je sais pas. Soit... je, je, j'pense pas qu'elle récidiv'ra. Déjà c'est pas une gamine de trafic. C'est une gamine qui consomme, (*Mm*) ... qui consomme euh... occasionnellement. Là, avec c'qu'elle prend comme traitement, elle a p't-être pas besoin d'consommer tu m'diras ». (Hester)

Alors que dans d'autres contextes, « prendre du temps » est considéré comme le premier élément constitutif d'une « peine », d'une conséquence de l'acte à supporter par son auteur et la famille de son auteur, le paradigme est renversé. Par le prononcé d'une mesure, l'éducatrice considère que c'est elle qui serait amenée à prendre le temps de Viltë, option qui ne lui paraît pas opportune au regard de l'usage légitime qu'elle en fait déjà avec la préparation de son bac.

2. Alexis et Gwenaël, résistances à l'ordre judiciaire

Viltë et sa famille sont les seuls représentants de milieux favorisés rencontrés lors de l'enquête. Les autres familles appartiennent toutes à des groupes sociaux d'origine populaire. Les exemples d'Alexis et Gwenaël se distinguent de ceux de Cécile et David, développés dans la partie suivante, par un rapport que l'on peut qualifier d'*agonistique* à l'institution judiciaire. La remise en cause de la légitimité de l'action judiciaire se manifeste avant tout à certains moments lors des RRSE par le refus manifeste de cette relation sociale qu'est l'entretien, lors duquel « il faut parler ». Cette distinction recoupe celle de la qualification des faits entre les infractions à caractère sexuel et les autres types d'infraction. A ce sujet nous pourrions émettre deux hypothèses. D'une part, les familles correspondant au premier type font déjà l'objet d'une action institutionnelle socialisatrice antérieure aux faits qui a produit ses effets et, de l'autre, les affaires de mœurs traduisent peut-être la transgression d'un interdit moral socialement moins acceptable que dans le cas des autres affaires, rendant plus illégitimes les manifestations d'une contestation de l'action judiciaire.

L'entretien, une épreuve physique et mentale

Avant même d'aborder des aspects biographiques relatifs aux deux jeunes en question, nous soulignerons à quel point l'entretien de RRSE a été pour eux une épreuve tant sur le plan d'une posture corporelle à adopter que du point de vue de la concentration nécessaire et de l'acceptation de se prêter au jeu de l'entretien. C'est peut-être là le premier critère perceptible qui a suggéré de produire une analyse commune de leur RRSE.

Les deux entretiens sont réalisés au tribunal pour enfants, dans une petite salle accolée à la salle d'audience. L'éducatrice les reçoit derrière un bureau. Devant se trouvent trois sièges sur lesquels elle invite le jeune et ses parents à s'asseoir. Alexis¹⁵⁹ et Gwenaël¹⁶⁰ sont venus chacun accompagnés de leur mère et se sont assis sur le siège de droite, à portée d'un élément détachable du bureau. En plus des similarités observées à travers des postures corporelles particulièrement agitées sur le siège (« Alexis s'énerve, bouge un peu sur sa chaise », JT, RRSE n°3), cet élément du bureau sera investi de la même manière par les deux jeunes hommes qui le manipuleront lors de certains moments de tension de l'entretien comme le montrent les deux extraits suivants.

« (G, s'énervant) : Vas-y c'est bon ! J'en ai marre, c'est toujours ma faute. J'ai plus envie d'parler.

(E) : C'est dommage, on est là pour ça.

(G, manipulant de plus en plus nerveusement l'élément du bureau) : C'est pas grave. » (JT, RRSE n°5).

« *(E) : Le directeur, il représente ce que tu n'aimes pas, les règles... Il y a eu plusieurs incidents à la MFR, il y a eu une mise à pied..*

Alexis **joue nerveusement avec l'élément du bureau, le fait tomber** à ce moment-là, sa mère s'énerve un peu contre lui, lui demande de le ramasser. Il est tombé sous les pieds de l'éducatrice, qui lui dit de le laisser là où il est. Il ne pourra plus jouer avec au moins. » (JT, RRSE n°3).

Cet élément semble apparaître pour eux comme un moyen de médiatiser des formes d'agacement, afin de contenir des propos ou des attitudes qui n'auraient pas leur place dans l'entretien (« non, mais ça m'énerve ! Et quand j'm'énerve il faut qu'je bouge », JT, RRSE n°3). Cette manifestation vient corroborer la perception de corps « indociles » - par opposition au « corps scolaire » qualifié par Mathias Millet et Daniel Thin de « relativement immobile, sachant tenir en place et rester assis à sa table », « maîtrisé », « obéissant et concentré » (2007) – comme indice d'une enfance « irrégulière ». Le regard fuyant du jeune offre un autre

159 « Il est grand, a les cheveux bruns, courts, a à peine 16 ans, il est de corpulence moyenne. » (JT, RRSE n°3)

160 « Gwenaël a les yeux bleus, il mesure environ 1m80, il a les cheveux très courts, quasiment rasés sur le côté.

Il a 17 ans, une allure assez athlétique. Il a un style sportif, soigné. Sa mère a les cheveux blonds, colorés, raides, mi-long. Elle a 45 ans, doit mesurer entre 1m65 et 1m70, elle est assez fine. Elle porte des lunettes. » (JT, RRSE n°5)

indice de posture non-conforme aux attendus de l'entretien : « Gwenaël regardera assez peu l'éducatrice, préférant tourner son regard vers l'extérieur, y compris lorsqu'il répond aux questions » (JT, RRSE n°5).

Ces attitudes sont ici analysées comme des manifestations de résistance à l'ordre judiciaire, mais elles sont également perçues comme telles pour l'éducatrice : au cours de ces deux entretiens, elle se lancera ouvertement dans une entreprise de déstabilisation du jeune (« j'suis obligée d'aller l'chercher, j'suis là pour ça » dira Héloïse à la mère d'Alexis, en poursuivant : « mon travail, c'est de t'accompagner pour te dompter, te titiller pour voir comment tu réagis », JT, RRSE n°5). Dans le cas de Gwenaël, les tentatives se solderont par une montée de la tension et un recours aux invectives.

« Le ton monte entre la mère et le fils, l'éducatrice lui fait une remarque sur le ton sur lequel il s'adresse à sa mère.

(Gwenaël, en colère) : Vas-y quoi, c'est bon ! (à l'éducatrice) J'te parle pas !

(Educatrice) : *Déjà vous allez éviter d'me tutoyer.*

(G, à sa mère, parlant de l'éducatrice) : Elle m'prend pour un idiot là !

(E) : *Pas du tout, j'vous pose des questions.*

(G) : Elle m'prend pour un clebard là vas-y ! », (JT, RRSE n°5)

L'issue trouvée par Héloïse au cours de ce RRSE a été de proposer de mettre un terme à l'entretien, ce à quoi Gwenaël n'a pas répondu. Son silence est interprété par elle comme un accord implicite pour continuer. Cette technique montre qu'elle n'est pas déstabilisée par la situation et permet de renvoyer Gwenaël à ses propres contradictions : il a le choix de partir, ce qui ne serait pas sans conséquence, mais elle lui présente comme une option possible. S'il refuse l'ordre judiciaire, qu'il le fasse jusqu'au bout.

Les raisons de la colère

Les deux situations se rapportent à une contestation de l'ordre judiciaire, mais on peut situer sur deux plans différents ces refus de l'autorité judiciaire, ce qui peut expliquer deux attitudes différentes à l'égard d'Héloïse.

Pour Gwenaël, c'est l'institution répressive qui est rejetée en bloc. Reprenant à son compte le slogan libertaire, « Police partout, justice nulle part, j'l'ai toujours dit » (JT, RRSE n°5), il affiche son aversion à l'égard des représentants de l'institution judicairo-policière. Le monde de la justice est pleinement considéré pour lui comme le « monde des autres », synonyme pour les classes populaires selon Richard Hoggart d'« un monde inconnu et souvent hostile, disposant de tous les éléments de pouvoir et difficile à affronter sur son propre terrain » (2012, p. 117). Questionné sur le rôle de la justice, il répond qu'« elle ne sert à rien », juste « à prendre les plaintes ». Au sujet du coauteur présumé qui a collaboré avec la police, Gwenaël le qualifie de « balance » et n'a plus de contact avec lui : « il avait pas d'casier judiciaire, il a vu la police, il a fait caca-culotte ! ». Quant à l'éducateur qui pourrait l'accompagner si une mesure de liberté surveillée préjudicielle venait à être prononcée, sa position est tranchée : « On va rigoler ! C'est bon, un éducateur, j'vais lui casser la bouche. J'vais pas avoir un éducateur collé au cul moi ! » (JT, RRSE n°5). Cette posture instaure un rapport de force jouant en sa défaveur : sa mère qui pourrait être une alliée n'a d'autres choix dans cette situation d'entretien que de désapprouver ses propos, apporter des preuves de connivence avec l'éducatrice et apparaître aux yeux de son fils comme appartenant à ce « monde des autres » qu'il rejette, ce qui ne manquera pas d'ajouter à son énervement.

Dans le cas d'Alexis, la contestation porte plus sur la légitimité de l'action judiciaire suite à l'« affaire » pour laquelle il se trouve devant la justice. La qualification des faits retenue à son encontre est celle de « menace de crime ou délit contre personne chargée d'une mission de service public ». Le type d'affaire pour lequel il est présenté fait écho à ce qu'Isabelle Coutant a pu décrire dans *Délict de jeunesse, la justice face aux quartiers*, l'ouvrage tiré de l'enquête ethnographique qu'elle a effectuée au sein d'une Maison de la Justice et de Droit. Ces établissements créés à la fin des années 1990 avaient pour vocation, s'agissant de la « délinquance juvénile », de traiter dans le cadre d'alternatives aux poursuites les affaires minimales auxquelles le parquet ne donnait jusqu'alors aucune suite. Les éducateurs qu'elle avait côtoyés au sein de la MJD lui avaient fait part de cette affluence d'affaires « scolaires » (Coutant, 2005, p. 54). Les faits qui ont valu à Alexis d'être poursuivi illustrent pleinement les effets de ce que la sociologue décrit comme un recours accru au mode de régulation juridique des incidents au détriment d'une régulation interne aux institutions, qui avait cours jusqu'alors (*Ibid*, p. 53-59).

« (Educatrice) : Est-ce que tu peux me raconter comment ça s'est passé ? »

Alexis semble ne pas comprendre, et s'étonne à l'évocation d'un crime ou d'un délit.

(Mère) : Ils se sont pris la tête...

(E) : *Tu l'as menacé de quoi ?*

(A) : J'sais pas moi ! J'lui ai juste dit que je reviendrai avec mon père. J'avais pas d'couteau, j'avais rien ! [...]

(E) : *Pourquoi tu l'as menacé ?*

(A) : J'étais énervé, il m'cassait les couilles, j'avais qu'une envie c'tait d'le ratatiner. Plein d'fois avant ça il m'a regardé dans les yeux, il m'a dit « la prochaine fois, t'es viré ! ».

Alors que les arguments d'Alexis pourraient être jugés comme irrecevables de la part de l'éducatrice, sa mère va venir apporter des éléments de contexte, permettant de comprendre l'altercation donnant lieu aux menaces, dans une posture défensive. Elle fait bloc avec son fils et suggère même une intention de la part du directeur de se débarrasser de lui : « C'est un gros titre pour pas grand chose ! », « Mais l'autre il l'a cherché aussi ! J'étais là moi. Le directeur, il a manqué de tact. », « J'espère que oui ! L'autre avait pas à le traiter de racaille, de branleur. Il a manqué de tact. Il savait comment était Alexis. C'était peut-être voulu... ». Et au moment où l'éducatrice mènera la charge contre Alexis pour « le titiller », « le dompter », ce sont les pleurs de sa mère qui inciteront Héloïse à renoncer à une attitude accusatoire lors de l'entretien, en expliquant que c'était « son rôle ».

Pour la famille d'Alexis, la justice est également associée au « monde des autres » défini précédemment. Ils viennent de faire la dure expérience de l'impossibilité d'affronter un membre de l'institution scolaire sur le terrain de l'institution judiciaro-policière : « On y est allés tout seuls en plus à la gendarmerie, on est p't-être un peu couillons nous aussi... », lancera la mère, illustrant cette illusion déçue d'une justice équitable de leur point de vue. Alexis n'estime d'ailleurs pas souhaitable la présence de son père le jour de l'audience : « J'préfère pas qu'il vienne, il va s'énerver ça va être pire ! », de peur d'une réaction de rejet catégorique du mode judiciaire de régulation des conflits qui pourrait jouer en sa défaveur. Mais à la différence des propos de Gwenaël, ceux-là restent admis dans l'enceinte d'un tribunal : « Vous aurez votre mot à dire ! C'est important que vous puissiez prendre la parole pour donner votre version » les rassurera Héloïse. On peut donc analyser des postures

communes à Alexis et Gwenaël de résistance à l'ordre judiciaire et un rapport agonistique à l'institution judiciaire. Mais si la position d'Alexis et de sa mère peut être entendue dans le cadre d'une défense au tribunal, celle de Gwenaël exprime directement et assez clairement la remise en cause de la légitimité même de l'institution pour réguler les conflits. A ce titre elle est frappée d'illégitimité aux yeux de tout agent institutionnel judiciaire.

Une douloureuse expérience de l'institution scolaire

Il convient maintenant de replacer les deux familles rencontrées dans l'espace social et de restituer les trajectoires d'Alexis et Gwenaël marquées par un rapport agonistique aux institutions, dont l'expérience de l'école semble avoir cristallisé la formation.

Pour Alexis, l'entretien observé a livré assez peu d'éléments à son propos. Celui-ci ne constitue pas la première rencontre avec l'éducatrice, qui l'a suivi dans le cadre d'une mesure de réparation encore en cours, pour des faits de violence. Par conséquent, une grande partie des rubriques n'ont pas été abordées puisque les éléments sont déjà connus des services de la PJJ. Elle a pu se limiter à la question : « depuis qu'on s'est vus, est-ce qu'il y a quelque chose qui a bougé ? » et à l'évocation des faits. On y apprend tout de même que la mère d'Alexis est boulangère dans la commune où ils habitent et que sa mère travaille puisqu'elle a « posé sa matinée » pour l'audience de mise en examen. Alexis aura seize ans le mois suivant, sa mère semble avoir une cinquantaine d'années. Gwenaël, 17 ans, a des parents ouvriers qualifiés dans l'artisanat : sa mère, 38 ans, est couturière et son père, 45 ans, électricien. Ils sont séparés depuis environ un an, leurs deux fils sont en garde alternée entre les deux foyers (Gwenaël a un petit frère de dix ans). Leur mère habite à Chassenay, la deuxième plus grande ville du département avec un peu plus de 30 000 habitants. Ces deux jeunes issus de familles populaires du groupe ouvrier ou artisan présentent des similarités dans leur rapport à l'institution que l'on peut rapporter dans un premier temps à un parcours scolaire marqué par l'exclusion.

Si les collégiens auxquels se sont intéressés Mathias Millet et Daniel Thin, aux parcours scolaires marqués par des ruptures, peuvent évoquer le souvenir d'une « école primaire heureuse » (2010, p. 221), ce n'est pas le cas d'Alexis et de sa mère qui expliquera, à propos de l'expérience scolaire de ce dernier, que « le problème avec Alexis, c'est l'école. Du jour où il est entré à l'école c'était terminé ! Avant il était sage ». Les « exclusions internes à l'espace scolaire » (*Ibid.*, p. 229) décrits dans l'ouvrage ont commencé pour Alexis dès le

commencement de la scolarité obligatoire : « faut dire qu'en CP il a passé sa moitié d'année dans l'couloir ! » (JT, RRSE n°3). Dix années plus tard, ce que les auteurs appellent un « casier scolaire » semble bien fourni : se cantonnant à sa présence à la Maison Familiale et Rurale, l'éducatrice évoque « plusieurs incidents » et une « mise à pied ». Ce parcours caractérisé par des sanctions et des exclusions internes ou externes à l'espace scolaire contribue à forger un sentiment d'injustice à l'égard de l'institution scolaire, conforté par celui d'être soumis à un régime différencié des autres élèves du point de vue de la discipline.

« Les collégiens se vivent alors comme étant « dans le collimateur », soupçonnés au moindre problème dans la classe ou dans le collège, sanctionnés pour des faits dont ils ne sont pas les auteurs ou qui n'entraînent pas les mêmes sanctions pour des collégiens moins « repérés » ou coutumiers de pratiques perturbatrices de l'ordre scolaire. » (Millet, Thin, 2010, p. 233)

Alexis et sa mère rapportent un ensemble de faits antérieurs à la menace exprimée à l'encontre du directeur, signifiant selon eux que les faits retenus n'ont qu'une valeur de prétexte à l'exclusion et à l'issue judiciaire recherchée par le directeur en question. Outre les arguments de défense exposés précédemment, Alexis et sa mère évoquent une surveillance rapprochée depuis quelques temps :

« (Mère) : Il lui a fait ouvrir son sac aussi, plusieurs fois, ils ont jamais rien trouvé dedans. » (JT, RRSE n°3)

« (Alexis) : Plein d'fois avant ça il m'a regardé dans les yeux, il m'a dit « la prochaine fois, t'es viré ! » (JT, RRSE n°3)

Cette réponse de l'institution scolaire (exclusion et plainte) leur paraît d'autant plus injuste qu'il restait seulement quatre semaines de cours à Alexis et qu'elle met un coup d'arrêt aux perspectives professionnelles envisagées. A la figure négative du cancre, Alexis et sa mère opposent celle du bon apprenti, qui tient sa valeur de la qualité du travail manuel fourni. Et aux remarques de l'éducatrice sur ses problèmes à l'égard des représentants de l'autorité, il répond en évoquant son patron :

« Alexis explique qu'en plus il avait trouvé un patron qui le formait pour reprendre la suite, qu'il l'appréciait, et que lui-même respectait. Il le décrit comme vieux, imposant. « Il était très... crrr (il mime quelque chose comme « serrer la vis », pour montrer qu'il avait une certaine autorité), il fallait bien travailler ! » (JT, RRSE n°3)

Ce passage illustre une certaine dissonance dans les conceptions de l'autorité. Quand l'éducatrice parle de « l'autorité » et ses représentants, elle se réfère à un ensemble de règles auxquelles chacun doit se soumettre et voit un principe unificateur abstrait entre toutes les transgressions à ces règles, qu'elles soient propres à l'espace scolaire, à l'espace judiciaire ou à la société s'agissant de la loi. Alexis convoque à ce moment son patron comme « figure de l'autorité » qu'il respecte : il se réfère à une forme d'autorité statutaire.

Sur la scolarité de Gwenaël, l'éducatrice n'a pas questionné la période antérieure au lycée. Jusqu'à l'année scolaire précédente (2011/2012), il était en seconde de Bac professionnel en micro-technique. Il explique que cette orientation a été choisie par défaut, en la justifiant par le fait que les autres voies professionnelles proposées par son lycée correspondaient à des « métiers féminins », et qu'il a souhaité arrêter le lycée par manque d'intérêt. Depuis ce début d'année scolaire, il a postulé aux Compagnons de France (sa mère estime qu'il n'a pas assez persévéré), puis s'est vu proposé un Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) par la mission locale ainsi que des stages qu'il a refusés. Son parcours est donc plus marqué par l'évitement des espaces scolaire ou de formation, un refus d'aller sur le terrain de l'institution. Il suivra tout de même une formation en maçonnerie dans une Association pour la Formation Professionnelles des Adultes (AFPA). Il sera exclu de l'AFPA au bout d'un mois. Si sa mère l'explique par son comportement et des retards, lui considère avoir été exclu pour des raisons injustes, mentionnant notamment ce sentiment d'être « dans le collimateur » : « Vas-y c'est bon ! J'en ai marre, c'est toujours ma faute. J'ai plus envie d'parler. » rétorquera-t-il aux propos de sa mère justifiant l'exclusion. A l'invitation d'Héloïse, il revient sur les raisons de son exclusion de l'AFPA.

« (Educatrice) : Pour vous, vous avez été exclu sans raison.

(Gwenaël) : Beh oui !

(E) : C'était par rapport à un retard ?

(G) : Oui. On m'avait crevé les pneus d'mon vélo, j'ai pas pu y aller, ils ont rien voulu savoir.

(E) : Vous avez pas demandé plus d'infos ?

(G) : J'ai vu l'directeur, mais **c'est toujours pareil**. M'faire prendre pour un idiot ça va

bien cinq minutes ! » (JT, RRSE n°5)

Une fois de plus, et alors qu'il dit trouver un intérêt particulier dans la maçonnerie, son exclusion est le fruit d'une injustice. En donnant sa version des faits, il a été confronté à la surdité de l'institution scolaire qui d'emblée, de son point de vue, l'a « pris pour un idiot » en le condamnant directement sans porter de crédit à ses propos. Son expression « c'est toujours pareil » traduit sa manière de réinscrire cet épisode injuste dans un rapport plus général aux institutions : sur le terrain des « autres », dans ce monde hostile, la partie se joue selon des règles systématiquement en sa défaveur et il en ressort perdant, « c'est toujours pareil ».

« Il n'en existe pas moins chez les gens du peuple le sentiment (souvent justifié) qu'ils sont toujours désavantagés, que la loi entre plus facilement en action contre eux que contre « les autres » et que les « règlements » sont fait contre les pauvres ». (Hoggart, 2012, p. 118)

De l'école au tribunal, transférabilité du rapport à l'institution

Comme le suggère la remarque de Gwenaël, et si l'on prend le parti d'accorder autant d'importance à son propos qu'à celui des adultes, ce type de rapport agonistique à l'institution scolaire cristallisé au fil d'un parcours fait de relégations et d'exclusions n'est pas propre à celle-ci. Nous avons dans un paragraphe précédent évoqué les postures inadaptées à la forme de relation sociale que constitue l'entretien de RRSE et « les raisons de la colère » au sujet des fondements des formes de contestation de l'ordre judiciaire pour les deux jeunes en question. Déjà suggérée par la référence à Richard Hoggart et l'usage de la notion de « monde des autres », nous souhaitons accréditer la thèse selon laquelle ces rapports de domination éprouvés par ces deux familles au contact des institutions scolaires et judiciaires sont à lire à travers la focale plus large de la construction d'un rapport conflictuel à l'institution. Si un sentiment d'altérité à l'égard des institutions dans leur ensemble est constitutif d'une « culture du pauvre » et transmis dès le plus jeune âge à travers une socialisation familiale, il est également largement alimenté par ces expériences de la domination que peuvent faire les jeunes et leur famille au contact des différents agents institutionnels.

Deux anecdotes concernant Alexis attestent d'une dimension plus générale du rejet de l'agent institutionnel, entendu dans un sens plus large qu'un fonctionnaire d'une institution. La mère d'Alexis évoque successivement au moment de l'entretien, alors qu'il n'y a pas de lien

apparent entre les deux, la question de l'avocat et du psychologue. Ils représentent justement deux agents non fonctionnaires (au moins pour l'avocat) mais appartiennent pour la mère d'Alexis au même univers.

« (Mère) : La dernière fois, **on a donné les sous** et il connaissait même pas le dossier. Tiens, vous savez si c'est possible ça, un avocat qu'on avait contacté qu'a pas pu v'nir, et c'est une autre qu'est v'nue au dernier moment, **qu'a pris les sous** puis qu'a rien fait !

(Educatrice) : Mais vous aviez payé le premier ?

(M) : Non. Mais celle-là elle nous en a foutu plein la tête.

(Alexis) : Même le juge il nous en avait pas mis autant dans la tête ! Elle savait rien sur moi, puis elle m'a fait la morale là...

L'éducatrice explique qu'il est important de demander d'abord les honoraires à l'avocat, et qu'ils peuvent se décider en fonction de ça aussi. Elle leur dit qu'elle doit rendre son rapport 15 jours avant l'audience.

La mère continue en lui demandant si elle a besoin qu'elle demande à la psy un rapport. Elle explique qu'elle n'y va que deux fois par mois, parce que ça lui coûte cher. « Le psy, c'est pas remboursé, et **ça fait cher pour moi !** ». Elle raconte qu'au départ elle allait voir un pédopsychiatre pour Alexis avec qui ça se passait très mal. « J'ai cru que j'allais lui mettre mon poing dans la gueule ! » (JT, RRSE n°3)

Le mépris à l'égard de ces deux types de professionnels ne tient pas seulement à la non-reconnaissance de la légitimité de leur savoir et de leur fonction au sein du champ judiciaire. La mère d'Alexis dénonce ici leurs postures accusatoires qui portent sur l'exercice de la parentalité pour le pédopsychiatre et sur des aspects moraux ou relatifs à la loi pour l'avocat. Faisant fi des discours légitimant leur intervention, sur la symbolique de leur fonction (que ce soit la relation avec le patient pour le psychologue, ou avec le client pour organiser une défense au tribunal pour l'avocat), elle rappelle à l'éducatrice les conditions objectives de leur exercice, sur un plan financier – ils « prennent les sous » des gens qu'ils sont censés aider ou défendre – et sur celui de leurs pratiques professionnelles – l'avocate « venue au dernier moment », « qu'a rien fait ». Par la remise en cause du travail de l'avocate, la mère d'Alexis se repositionne sur un plan symbolique, en opposant à « la morale » qu'elle a pu faire à son fils

une autre morale, celle du travail bien fait.

« (Éducatrice) : Vous pensez que vous allez être pointée du doigt ?

(Mère, reprend un peu ses esprits, répond avec énergie) : Ah ça, de toute façon, perso j'ai rien à me reprocher !

(Alexis) : De toute façon on a l'habitude de ça... » (JT, RRSE n°3)

Cet échange initié par l'éducatrice souhaitant comprendre les craintes de la mère à l'idée de l'audience de son fils donne à voir le principe d'analogie opéré par Alexis entre l'expérience judiciaire qui l'attend et de nombreuses autres situations de confrontation aux institutions.

Dans les cas d'Alexis et Gwenaël, Héloïse optera pour une proposition d'accompagnement éducatif sous la forme d'une Liberté Surveillée Préjudicielle. Elle opère une distinction avec la Mesure Judiciaire d'Investigation Educative en parlant d'un simple besoin d'« accompagnement dans les démarches » pour Alexis, et de « blessures pas si grosses que ça » pour Gwenaël, mais des « abcès à crever » justifiant tout de même la présence d'un éducateur.

3. Cécile et David, une conformité aux attentes institutionnelles

La famille de Cécile peut être considérée comme appartenant aux couches inférieures des classes moyennes, mais l'origine sociale ne constitue pas le premier critère de réunion de ces deux entretiens de RRSE. Si la famille de David partage avec celles d'Alexis et Gwenaël une origine sociale populaire, elles présentent des propriétés sociales différentes. Cette différence de propriété se traduit avant tout lors de l'entretien par des formes d'interactions différentes, marquées par une conformité avec les postures attendues en entretien, une proximité avec ce mode de relation sociale et avec les schèmes d'interprétation de l'éducatrice. Ainsi malgré des origines sociales différentes, David, Cécile et leurs parents partagent un même type de dispositions sociales permettant de les rapprocher.

Parler de soi en entretien, les marques d'un apprentissage institutionnel

David a quatorze ans¹⁶¹. Il est poursuivi pour des attouchements sur une mineure de quatre

161 « Il est blond, il a les cheveux mi-longs, des yeux bleus, des taches de rousseur. Il porte un sweat, un jogging lui arrivant aux chevilles et des baskets. Il est en troisième, il a de très bons résultats scolaires et il est

ans. Il est venu accompagné de sa mère¹⁶² lors du RRSE. Elle ne travaille pas et est reconnue comme étant en situation de handicap. Son père est emprisonné pour des faits de pédophilie, qui ont eu lieu en 2003. David est le dernier de la famille, il a deux frères et trois demi-frères issus d'unions antérieures.

La première des choses que la comparaison avec le RRSE effectué avec Alexis, juste après celui de David, fait apparaître, c'est une posture corporelle totalement « docile », en adéquation avec le « corps scolaire » défini précédemment ; relativement immobile, concentré et maîtrisé (Millet, Thin, 2007). A cette posture corporelle correspond également une attitude scolaire, que l'on peut cerner dès le départ quand l'éducatrice le questionne sur sa compréhension de la procédure pénale. Elle réagira à sa réponse : « C'est exactement ça, tu as tout compris. »

Mais ce qui frappe le plus chez David, c'est la facilité avec laquelle il peut parler de lui et analyser ce qui lui arrive à l'aide de schèmes d'interprétation psychologiques.

« L'éducatrice revient sur le suivi de David pour ce qui est de son comportement.

(David) : Ce qu'on me reproche, c'est de toujours avoir raison. Mais ça va mieux maintenant.

(Mère, regardant son fils, en souriant) : Oui, ça va mieux. Et notre relation va beaucoup mieux aussi.

(D) : **J'ai travaillé ma relation à l'autre.** » (JT, RRSE n°2)

« (David) : Si, c'est mieux ! Ça s'passait très bien au départ. Y a qu'à la fin, un jour il m'a mal parlé, et je l'ai presque étranglé contre un poteau. J'ai eu un comportement tellement fort que même mon frère avait peur de moi après.

(Educatrice) : *Tu as travaillé ça ? Tu en dis quoi aujourd'hui ?*

(D) : Maintenant c'est mieux, ça nous arrive même de passer trois, quatre heures tous les deux dans une chambre, à parler. [...] Il a compris qu'il fallait pas me parler comme ça, **et moi j'ai travaillé sur moi**, sur mes réactions violentes. »

question au moment de l'évocation de sa scolarité d'une précocité des apprentissages scolaires dès son plus jeune âge. » (JT, RRSE n°2)

162 « Celle-ci paraît avoir environ cinquante ans, elle est blonde, assez forte, elle a une coupe au carré. Elle porte un chemisier et une veste ; elle semble s'être particulièrement apprêtée pour venir. » (JT, RRSE n°2)

Derrière les paroles de David sur lui-même, on lit les traces d'un apprentissage institutionnel. Les concepts de « travail » utilisé comme tel ou encore de « relation à l'autre », sont autant d'empreintes de schèmes psychanalytiques posés sur des comportements, des traits de caractère, etc. Les situations de violence auxquelles David a été confronté (qu'il ait été auteur ou victime des violences) ont été décryptées et un travail de production de sens a déjà été mené auprès de David pour qu'il puisse les relater comme tel en entretien. On retrouve également ces marques à l'évocation de l'arrivée du conjoint de sa mère dans sa vie et l'utilisation du registre de la place de l'enfant dans la famille.

« (Educatrice) : *Et avec ton beau-père aujourd'hui ça s'passe bien ?*

David explique qu'il avait du mal à l'accepter au départ. [...] **Il dit en parlant de lui qu'il était le chef de la maison**, qu'il avait le pouvoir. Et lorsqu'il a voulu faire preuve d'autorité, ça ne lui a pas plu. Mais il se rend compte aujourd'hui qu'il rendait heureuse sa mère. Il raconte qu'une fois il lui a sorti qu'il n'était pas son père et qu'il n'avait rien à dire.

(E) : *C'est facile ça !*

(David) : **C'est l'excuse banale.** » (JT, RRSE n°2)

L'expression « c'est l'excuse banale » montre que sa réaction a été reprise avec un psychologue et a été intégrée par lui en référence à un schéma typique de rejet d'un tiers dans la relation mère-fils.

Dans le cas de Cécile¹⁶³, qui a quinze ans, la configuration est un peu différente. Elle passe en justice pour avoir exprimée une fausse accusation de viol de son frère sur elle-même. Elle est venue accompagnée de ses parents, et d'une éducatrice¹⁶⁴ de l'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP) dans lequel elle est placée. Sa mère¹⁶⁵ est animatrice en gérontologie et son père¹⁶⁶ traiteur indépendant. Ils ont un autre fils de treize ans, et sont

163 « Cécile est une jeune fille de quinze ans, elle est brune, elle a les cheveux longs et lisse. Elle porte un collier avec un gros pendentif en forme de cœur sur un chemisier rose, un jean troué à plusieurs endroits, des baskets très larges, avec des lacets roses. » (JT, RRSE n°4)

164 « Elle travaille à l'ITEP de Guchen où est prise en charge Cécile la semaine depuis deux ou trois ans. Elle est venue l'accompagner pour évoquer cette prise en charge, puis parce qu'elle semble connaître la famille. Elle doit avoir la quarantaine, porte un jean, un tee-shirt avec un imprimé, une veste noire par-dessus. » (JT, RRSE n°4)

165 « Elle doit avoir une quarantaine d'années, elle porte des grosses boucles d'oreilles, un haut vert à motifs, un gilet par-dessus. Elle a des cheveux d'une teinte cuivrée, mi-longs. Elle est assez expressive, tantôt souriante, blaguant avec sa fille, tantôt très émue par les propos des uns et des autres. », (JT, RRSE n°4)

166 « L'homme est assez grand, fin, les cheveux courts, porte une grande veste noire. Pendant l'entretien, il coopère totalement, en répondant franchement aux questions de l'éducatrice, y compris pour reconnaître des

divorcés. Son père vit en concubinage avec une femme qui a un enfant de douze ans, ils ont également donné naissance à une fille qui a un peu moins de deux ans au moment de l'entretien.

Cécile répondra assez volontairement aux questions de l'éducatrice, mais ce sont plutôt ses parents qui vont user dans l'entretien de schèmes d'interprétation déjà en place à propos de sa personnalité, de ses comportements et des causes d'éventuels de dysfonctionnements. La présence de l'éducatrice de l'ITEP rend d'autant plus visible ce travail de production d'une étiologie des « problèmes » de Cécile effectué avec la famille, à travers une analyse critique des pratiques parentales.

(Mère) : Oui, si on joue cartes sur table, il faut dire qu'on a pas toujours bien eu un planning, où on pouvait visualiser, où on a identifié, avec une couleur pour papa, une couleur pour maman.

(Educatrice) : Et vous pensez que ça a manqué ?

(M) : Oui, c'est sûr. Parfois elle ne savait pas qui allait la chercher le vendredi à l'ITEP...

(Educatrice ITEP) : Oui, il y avait des changements de dernière minute,...

(Cécile) : Des fois, je pensais que c'était papa, puis c'était maman.

(M) : On a travaillé ça avec l'éducatrice. » (JT, RRSE n°4).

« (Père) : Cécile, d'une façon ou d'une autre, il faut qu'il y ait un cadre de posé. Dès qu'elle est livrée à elle-même, c'est « j'fais c'que j'veux quand j'veux ». Il faut un cadre serré. On l'a vu pour ses premiers stages, ou quand elle est placée en famille d'accueil. Dès qu'on lâchait la bride, elle faisait ce qu'elle voulait.

(Educatrice ITEP) : Et le problème c'est qu'elle se met en danger aussi ! » (JT, RRSE n°4).

« (Cécile) : J'faisais des conneries ».

(Educatrice) : Ces quoi ces conneries ?

choses qu'il estime être des erreurs de sa part. » (JT, RRSE n°4)

(C) : J'les montais les uns contre les autres. J'racontais des mensonges...

(E) : *C'était dans quel objectif ?*

(C) : Y avait pas d'objectif.

(E) : *Tu voulais être la seule à être aimée ?*

(Père) : De toute façon elle a toujours eu un problème d'exclusivité. » (JT, RRSE n°4)

Héloïse dispose donc déjà de diagnostics, de pistes de « travail éducatif » déjà creusées pour des raisons autres que les faits qui valent à Cécile d'être poursuivie. Quand elle propose des hypothèses de lecture de ces « problèmes », celles-ci « parlent » aux parents qui les intègrent directement dans leur discours. On retrouve également dans le discours de la mère de Cécile la problématique de l'« indétermination statutaire »¹⁶⁷ caractéristique d'une morale familiale de classes moyennes.

« (M) : Oui, excusez-moi, mais j'pense que c'est important d'savoir qu'il y a un gros gros conflit entre ma fille et moi par rapport à ça. Elle a une tendance à vouloir prendre les choses en main avec lui, mais ça n'est pas elle sa mère, il faut qu'elle le comprenne, c'est moi ! Y a vraiment c'côté plus maternel que fraternel. »

Un maillage institutionnel déjà en place

L'hypothèse d'un apprentissage antérieur de ce type de relation sociale et de ces manières de parler de soi est appuyée par la constatation en amont de l'action judiciaire d'un véritable « maillage institutionnel » (Millet, Thin, 2003) autour des membres de ces familles.

David et sa mère font l'objet de prises en charge thérapeutiques diverses qui peuvent montrer les caractéristiques de ce maillage. Sa mère « a un suivi » à la fois psychiatrique et psychologique depuis qu'elle a découvert que son ex-mari maltraitait son fils. Pour son problème diagnostiqué d'« insolence », David se rend à l'accueil thérapeutique de jour pour adolescents à Palliers. Pour celui « des actes » pour lesquels il est poursuivi, il bénéficie déjà d'une prise en charge puisqu'il est suivi au Centre Médico-Psychologique pour Enfants et Adolescents (CMPEA). Une des caractéristiques de ce maillage est cette omniprésence de la

167 Voir Partie 2 - Chapitre 2.

psychologie et de la médecine psychiatrique comme réponse aux difficultés de la vie. La manière dont David évoque ses deux prises en charge différentes met en avant un principe de fonctionnement de ce maillage institutionnel : un problème « diagnostiqué » donne lieu à un suivi ce qui explique la possibilité d'une superposition de ces accompagnements psychologiques. David est également placé en famille d'accueil depuis l'âge de ses six ans, à ce titre lui et sa mère sont donc également en lien avec les services de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE).

A la différence de David, la multitude des prises en charge dont fait l'objet Cécile couvre également le champ scolaire. Ce repérage institutionnel a même été initié par les agents scolaires.

« (Père) : Y avait un retard dans les apprentissages, et des problèmes de comportement aussi. Mais on a passé des examens, dès l'primaire.

(Mère) : Oui, y a eu tout un travail éducatif avec l'école.

(P, avec quelques difficultés d'élocution) : Y avait des problèmes de compréhension de la part de Cécile sur à quoi pouvait servir l'école en fait. Pour sa première sixième, elle s'est ramassée totalement. Là, on a bien vu qu'il y avait des gros retards.

(M) : La commission du collège s'est réunie, et ils ont décidé que le mieux pour Cécile c'était qu'elle aille en ITEP.

(P) : Ouais, ils ont été bien, ils ont vu tout de suite qu'il y avait un problème.

(M) : Puis on a été accompagnés. » (JT, RRSE n°4)

Les problèmes d'apprentissage scolaire et de comportement à l'école ont constitué les premiers motifs d'une différenciation du parcours scolaire, avec un envoi en ITEP proposé aux parents. Ce passage traduit également la totale confiance des parents dans les agents institutionnels. La solution de l'ITEP a été envisagée suite à une première prise en charge par le Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP) qui s'est révélée insuffisante selon les propos de la mère de Cécile. En plus d'un travail sur les apprentissages et le comportement avec l'éducatrice présente lors du RRSE, la jeune fille est suivie à l'ITEP par un psychiatre et prend un traitement pour « la gestion de ses émotions ». Dans le même temps, un placement

administratif a été organisé afin de confier la jeune fille à un foyer pendant la semaine. Les retours en famille le week-end sont décrits comme très difficiles pour les parents, le père de Cécile a alors pris la décision de demander un placement judiciaire. Celui-ci sera ordonné par le juge et aboutira à un placement en famille d'accueil le week-end, avec un créneau de 12 heures à 19 heures un samedi sur deux pour rencontrer de manière alternée son père et sa mère.

La réaction des parents suite aux faits qui se sont produits met également en lumière cette disposition à « s'en remettre à l'institution ». La mère raconte que dès le soir de l'accusation formulée par Cécile, ils se sont rendus à la gendarmerie avec leur fils, l'ont emmené voir un psychiatre à l'hôpital puis ont organisé un suivi avec le CMPEA. Mais derrière les faits de « fausse accusation de viol », c'est la relation entre Cécile et son frère qui inquiète l'éducatrice.

« (Educatrice, à l'Educatrice de l'ITEP) : Où est-ce que s'est travaillée cette relation incestueuse ? »

(Educatrice de l'ITEP) : Pas avec nous en tout cas, nous on est l'équipe éducative, il faut bien faire la part des choses.

(Mère) : Il y a une demande de thérapie familiale en route.

(Père) : Il y a une mesure d'investigation demandée, avec le PRISM, pour essayer de comprendre.

(E) : Ah, il y a une MJIE ?

(P) : Oui. La juge trouvait bizarre le fait qu'il ne lui en veuille pas. » (JT, RRSE n°4).

Les parents de Cécile ont pris les devants en prenant l'initiative de suivre une thérapie familiale. Et la juge des enfants, sur le versant civil, agira également en prononçant une Mesure Judiciaire d'Investigation Educative (MJIE) pour « travailler » cette relation entre le frère et la sœur. Celle-ci sera prise en charge par une structure associative habilitée par le PJJ. Héloïse est partagée sur l'intervention des services de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans ce contexte.

« (Educatrice) : Bon, c'est une place compliquée. Il ya déjà beaucoup d'interlocuteurs. »

D'un côté, rajouter un représentant du ministère de la justice, ça ferait quelqu'un en plus. En même temps, tu pourrais pas avoir de réponse par rapport à la procédure pénale, et ça manquerait. » (JT, RRSE n°4)

Cécile est déjà amenée à rencontrer un nombre conséquent de professionnels différents : le psychiatre, le psychologue et l'éducatrice de l'ITEP, les éducateurs du foyer de placement, sa famille d'accueil, l'éducateur et le psychologue qui vont intervenir dans le cadre de la MJIE prononcée au civil. Héloïse ne conçoit pas pour autant qu'étant donnée la procédure pénale lancée, Cécile et sa famille n'aient pas à leur côté un éducateur spécialisé sur les questions relatives à la justice. Il lui reste donc à trancher entre une proposition de Liberté Surveillée Préjudicielle et une MJIE, en complément de la MJIE prononcée au civil. La seconde option ajouterait un professionnel de plus : la psychologue de l'UEMO de Poitiers. Mais elle permettrait selon l'éducatrice de faire le lien avec l'ensemble des autres prises en charge psychologiques, afin de permettre à la juge d'avoir une vue d'ensemble sur la situation de la jeune fille. Cette question ne sera pas tranchée à la fin de l'entretien et Héloïse comptait solliciter l'avis de ses collègues.

« (E) : Si vous l'voulez bien, j'vais leur téléphoner, pour avoir plus de renseignements. »

(P) : Voilà, c'est important, le fait que personne n'empiète sur les autres, chacun reste dans son champ.

(E) : Voilà, nous c'est le pénal, si tu as des questions sur le casier judiciaire, par rapport à ton avenir, etc.

(P) : **Oh, on va trouver de la place dans le cercle hein ! Il est déjà grand mais bon. »**
(JT, RRSE n°4)

Ce « cercle déjà grand » est le fruit d'un fonctionnement des institutions répondant au principe déjà énoncé selon lequel on fait correspondre à un problème diagnostiqué une prise en charge spécifique. La catégorisation des difficultés (scolaires, psychologiques, administratives, judiciaires, pénales, etc.) produit une sorte de mille-feuilles institutionnel constitué par l'accumulation des filières institutionnelles différenciées de prise en charge de l'enfance « irrégulière ». En retour, ce quadrillage institutionnel facilite et rend plus rapide les mécanismes de repérage et de traitement de ces difficultés, dans une logique proactive.

La souffrance et les drames personnels

Les interactions observées portent donc les empreintes de ces nombreuses situations sociales similaires rencontrées à l'occasion des multiples contacts institutionnels. La prégnance des psychologues dans ces filières de gestion des risques sociaux peut expliquer pour une part cette facilité avec laquelle les personnes rencontrées lors de ces deux RRSE se racontent, alors même que ce qu'elles racontent relève de l'intime et peut référer à des drames personnels dont l'évocation suscite de l'émotion.

Les mère de Cécile fera part au cours de l'entretien de ses problèmes psychologiques, en évoquant des troubles bipolaires qui l'ont contrainte à une hospitalisation prolongée l'année précédente. Elle suggère que sa fille a pâti d'une relation trop fusionnelle avec elle et de ses humeurs fluctuantes. Son père évoque également un accident de la route, qu'il impute à un état de nervosité et de fatigue en lien avec les difficultés causées par sa fille.

La mère de David quant à elle expliquera en détail l'histoire de sa famille, jalonnée d'événements malheureux, d'épisodes tragiques et de violences en tout genre. Son premier fils est né du viol de son beau-père, elle est partie du foyer familial quand ce dernier est revenu de prison et s'est remis en couple avec sa mère. Elle a rencontré son premier mari, auteur de maltraitances à l'égard de ce premier fils. Ensemble ils ont eu deux fils, dont un est qualifié par David de trafiquant et qui a été poursuivi par la justice pour atteinte sexuelle sur mineure. Elle s'est séparée de son mari quand celui-ci est allé en prison pour trafic de drogue. Elle a rencontré son deuxième mari, ils ont donné naissance à trois enfants. Celui-ci a été pris en flagrant délit de viol sur mineurs et il a reconnu d'autres faits du même type. La mère de David s'est séparée de lui au moment de la découverte des faits, puis a fait une tentative de suicide et a décidé le placement de tous les enfants dont elle avait encore la garde. Lors de l'évocation de la fratrie, elle mentionnera aussi de nombreuses fausses couches et des enfants morts-nés. Face à cette succession de drames personnels, deux difficultés se posent alors au sociologue : d'une part, la posture distanciée au moment d'un tel récit pendant l'entretien est particulièrement difficile à tenir. D'autre part, les intégrer dans l'analyse apparaît délicat compte tenu du caractère assez exceptionnel d'une telle histoire de vie et du registre personnel et intime utilisé pour en faire le récit. Mais ne pas le faire reviendrait à considérer que ce type de transgression à la loi est *par nature* différent compte tenu de la récurrence d'histoires familiales douloureuses, qu'il relève de considérations autres que sociales, et surtout ne serait pas satisfaisant dans la manière de rendre compte d'un tel entretien, tellement ces éléments ont

été au cœur des échanges. Ne pas le faire reviendrait à consacrer le monopole de registres psycho-pathologiques ou encore religieux (à travers la déclinaison de la thématique de la souffrance) pour éclairer ces situations.

Pour sortir du caractère très singulier d'un tel parcours de vie, on peut premièrement émettre l'hypothèse que ces drames ne se distribuent pas socialement de manière aléatoire. Bien qu'exceptionnels, on peut penser que leur fréquence augmente au fur et à mesure que l'on se rapproche des conditions sociales d'existence les plus précaires et des franges les moins stabilisées des couches populaires. Mais nous ne disposons pas de moyens de corroborer cette hypothèse. Nous avons déjà mis en évidence des conditions sociales de possibilité de production de tels discours : la forme de relation sociale de l'entretien qui les permet et l'apprentissage de ce type d'interactions à travers un parcours institutionnel déjà long. Il ne nous reste alors plus qu'à rendre compte des effets produits par l'évocation de cet ensemble de drames. A la fin de cet entretien, revenant sur ce moment assez lourd, une des premières choses soulignées par l'éducatrice a été la présence de « trois générations d'agresseurs » dans l'histoire familiale de David. On observe donc une différenciation dans ce qui retient finalement plus l'attention ou attire plus les inquiétudes d'Héloïse. Il semble a priori y avoir un principe de sélection parmi cette série d'événements biographiques, sélection fondée sur une analogie entre la qualification de l'acte pour lequel David est poursuivi et les épisodes similaires de l'histoire familiale. On peut parler d'un raisonnement « téléologique » mettant en lumière les facteurs supposés d'un résultat connu : le passage à l'acte sur une mineure de quatre ans. A travers cette remarque sur les « trois générations d'agresseurs », on peut lire une étiologie implicite, spontanée de l'éducatrice, qui établit des liens de causalité entre des agressions sexuelles commises par des ascendants de David et celle qu'il a pu commettre. Elle vérifiera d'ailleurs cette hypothèse au cours de l'entretien, en suggérant l'analogie à David qui de lui-même va établir cette même analogie.

« (Educatrice) : Les faits qui te sont reprochés ça te fait penser à quoi ?

(David) : C'est presque la même chose que ce qu'a connu mon père.

(E) : Qu'est-ce que ça provoque chez toi ?

(D) : J'pensais que jamais j'aurais pu faire ça, et ça m'est arrivé. » (JT, RRSE n°2)

Cette inscription de l'acte dans une forme de filiation par rapport à son père peut référer à

deux théories naïves différentes : l'une reposant sur l'hérédité, l'autre sur des considérations psychanalytiques. Mais toutes deux procèdent d'un raisonnement déterministe qui postule que ce qui est arrivé devait arriver, au vu des antécédents du jeune homme. David l'exprime ainsi d'ailleurs : « J'pensais que jamais j'aurais pu faire ça, et ça m'est arrivé », comme une forme de fatalisme face au poids d'une histoire familiale intériorisée qui se reproduit. Ce fatalisme pouvait apparaître également au moment où sa mère racontait les faits d'atteinte sexuelle commis par le grand frère de David, le ton de sa voix exprimant la lassitude et l'impuissance face à cette histoire qui se répète sans cesse. Il n'est pas question ici de prendre le contre-pied et de dire qu'il n'existe pas de conditions de possibilité de ce passage à l'acte, qui du fait de son caractère exceptionnel doit échapper aux lois du social et à toute régularité. Nous disons simplement que ce travail de production de sens et de compréhension d'une genèse de l'acte est déjà investi par d'autres disciplines et pris en charge par des professionnels, au premier rang desquels la psychopathologie et ses praticiens. Nous faisons l'hypothèse que cette production d'une étiologie est également tributaire de théories naïves, intégrant une reproduction des formes de misère de génération en génération, comprenant jusqu'à ses expressions les plus extrêmes.

CONCLUSION

Quand le corps social réagit à une transgression de la loi dont l'auteur présumé est mineur, s'établit alors une relation de contrainte judiciaire particulière entre celui-ci et la puissance publique. L'objectif premier de ce travail de recherche a été de montrer que cette relation est à géométrie variable, que rendre la justice n'est pas simplement appliquer la loi, c'est à la fois bien plus et bien autre chose.

Cette relation suit des principes de variations historiques. Les situations de RRSE observées dans le cadre de l'enquête de terrain n'auraient pu l'être dans un état du dispositif judiciaire antérieur dans lequel l'observation de la personnalité et de l'environnement du « délinquant » n'intervenait pas dans les décisions de justice, ou encore dans lequel la technique même de l'entretien et le corps des agents institutionnels chargés de leur conduite n'existait pas encore. Elle observe également des variations sociales, tenant aux propriétés sociales des familles qui ont à faire à la justice.

Ce constat n'était pas forcément prévisible, voire il contredit une hypothèse de départ faisant le pari d'une homogénéité des logiques socialisatrices familiales des jeunes confrontés à la justice, au regard de leur origine sociale majoritairement populaire. Cette hypothèse doit sûrement beaucoup à une certaine difficulté à cerner des principes de différenciation sociale au sein des couches populaires – difficulté qui vient sûrement d'un écart des positions sociales entre le sociologue et les dites couches populaires. Nous retiendrons finalement que ce qui distingue la famille de David et celles de Gwenaël et d'Alexis, c'est avant tout un rapport à l'institution – une forme de remise à l'institution pour le premier, un rapport agonistique à l'institution pour les seconds. Les formes d'encadrement des classes populaires prennent alors des formes différentes : David aura bientôt un dossier judiciaire très épais constitué des observations de l'éducatrice mais également des informations glanées auprès de tous les professionnels participant au maillage institutionnel qui l'entoure déjà, alors que l'éducatrice ne dispose pas de beaucoup d'éléments sur Gwenaël par exemple qui dans l'ensemble n'a pas souhaité collaborer à l'entretien. Mais ces constats s'arrêtent ici, l'enquête n'ayant pas permis de livrer les effets de ces interactions socialement variées sur la suite des parcours judiciaires des jeunes rencontrés.

Les effets des interactions observées

Appréhender les effets de ces confrontations entre logiques socialisatrices nécessiterait dans un premier temps d'analyser le rapport de RRSE qui émane de ce temps d'entretien. Ce document constitue une pièce du dossier judiciaire du jeune, il donne à lire aux magistrats ce qui a semblé important à l'éducatrice pour la suite du « travail éducatif », ce qui a retenu son attention. Il peut être intéressant d'observer cette phase de rédaction du rapport, mais également l'usage qu'en fait la juge pour enfants dans la préparation de l'audience.

Il conviendrait aussi d'observer les situations judiciaires suivant ce premier entretien de RRSE : l'audience de mise en examen, le déroulement des mesures présentencielles prononcées à titre provisoire, l'audience de jugement et l'exécution des peines et des mesures prononcées de manière définitive. Les effets des interactions se produisant dans chacune de ces situations se traduisent finalement dans un parcours judiciaire. Les variations sociales décryptées se traduisent alors par une différenciation des filières au sein de l'institution judiciaire.

« A la différence d'une série de places ou de statuts dépourvus de lien, les statuts ordonnés d'une carrière influencent profondément la représentation qu'un individu a de lui-même, et particulièrement par l'avenir objectivé que représentent les statuts auxquels il est ou paraît « promis ». La carrière délinquante existe comme une série d'établissements et de situations juridiques qui marquent des degrés de délinquance nettement définis, dont l'objectivation est d'autant plus complète et inscrite dans des traitements et des établissements déterminés, que l'on se situe plus loin de la première étape, celle qui ne comporte qu'une instruction rapide et se termine par une simple admonestation avec remise à la famille. » (Chamboredon, 1971, p. 370)

Le parcours judiciaire de Viltë illustre ce cas de figure évoqué par Jean-Claude Chamboredon dans lequel le parcours judiciaire n'a finalement rien d'une carrière délinquante. Son passage par l'institution judiciaire se soldera probablement par une remise à parents et ne jouera pas sur la représentation qu'elle peut avoir d'elle-même : sa désinvolture laisse supposer qu'elle ne se sent pas spécialement « promise » à un avenir objectivé dans le dispositif judiciaire. Elle pensait même en arrivant pour le RRSE qu'il s'agirait de son dernier contact avec l'institution judiciaire. C'est bien en cela qu'on peut affirmer que l'institution judiciaire construit des parcours délinquants. Il ne s'agit pas d'une construction mécanique, celle-ci n'a rien d'automatique. Elle procède d'une succession d'appréciations, de jugements

qui sont le produit d'interactions socialement variées et qui façonnent de manière différenciée des carrières délinquantes.

Le tribunal, une étape décisive du parcours judiciaire

Les premières analyses établies à partir des observations conduites dans l'enceinte du tribunal pour enfants n'ont pas été présentées dans ce travail. Le cadre des interactions diffère quelque peu du petit bureau dans lequel se déroulent les RRSE et les agents institutionnels à l'œuvre sont plus nombreux : le juge, le substitut des mineurs, les avocats, les victimes parfois, etc. Certaines logiques sociales à l'œuvre lors du RRSE se trouvent alors amplifiées au moment de l'audience (violence symbolique et rapports de domination, usages socialement variés du langage, etc.). On peut distinguer deux dimensions qui semblent constituantes du travail judiciaire : la production d'une *vérité judiciaire* du délinquant – celle-ci n'en était qu'au stade de l'émission d'hypothèses étiologiques au moment de l'entretien de RRSE – et une action transformatrice sur l'individu mis en cause – qui prend pour support la préparation de l'audience dans le cadre du RRSE.

Pour le premier aspect du travail de l'institution judiciaire, les agents vont chercher à partir des éléments dont ils disposent et qu'ils peuvent recueillir dans le cadre de l'investigation à reconstituer un récit dans lequel le passage à l'acte prend sens, s'explique. Ils vont produire un récit qui laisse présager de l'évolution de jeune mis en cause et qui permet de poser un diagnostic quant à la réponse à apporter.

« Le passé du jeune délinquant se trouve reconstruit en fonction du délit observé par sélection de petits faits abstraits de leur contexte et transformés en indices révélateurs par stylisation et reconstruction » (Chamboredon, 1971, p. 366).

Ce premier axe de l'intervention judiciaire peut également permettre de questionner l'extension de certaines caractéristiques du modèle des « institutions totales » mis en évidence par Goffman (1968) à d'autres d'institutions : nous pensons ici au fait d'assigner à des faits extraits de l'histoire d'un homme – aussi hétérogènes que des pratiques scolaires, d'autres relatives à la santé ou encore des événements familiaux – une interprétation si ce n'est cohérente, du moins compatible avec la doctrine judiciaire, entrant dans les schèmes de pensée criminologiques. Le passage de l'accusé devant un premier jury de spécialistes tous dépositaires d'un savoir particulier sur le fonctionnement de l'humain (médecins, psychiatres,

éducateurs, etc.) constitue un préalable. On comprend mieux la fonction du RRSE au regard de ce qui peut se passer lors d'une audience. Les documents produits sont utilisés lors du procès comme autant de morceaux, de pièces d'un puzzle que l'on reconstitue au fil de plusieurs argumentations dressant chacune un portrait différent du même jeune, celui qui, bien que présent et au centre du jeu, reste dit. Et cette reconstruction d'un sens, d'une cohérence dans un parcours semble orientée par une question principale pourtant dénuée de fondement rationnel et purement spéculative : la personne en face de vous va-t-elle réitérer son geste ? Jacques Vergès, dans son ouvrage *La stratégie judiciaire*, présentait la pratique judiciaire en des termes similaires.

« En effet, je hais les images toutes faites. Il faut avoir assisté à un interrogatoire récapitulatif à la fin d'une instruction, quand le juge met de l'ordre dans son puzzle, comme un monteur de cinéma devant ses rushes, pour la rendre compréhensible (c'est-à-dire meurtrière) au tribunal (c'est-à-dire à la majorité silencieuse) et bâtit son accusation sur des poncifs, pour sentir à quel point le lieu commun est anthropophage. » (1981, p.9)

L'analyse d'une audience permet également d'affirmer qu'il ne s'agit pas là simplement de produire un récit et de mettre à exécution une sanction, l'enjeu est d'opérer une action socialisatrice sur les corps et les âmes des jeunes que l'on place « sous main de justice ». Rejoignant les analyses de Michel Foucault évoquant un système pénal dont l'objectif n'est plus seulement de répondre à un acte mais de traiter un individu contre une pathologie criminelle (2008 b), Jean-Claude Chamboredon notait également cette évolution.

« Il s'ensuit une extension du ressort de ces institutions, de la délinquance caractérisée à toutes les situations considérées comme pouvant y conduire, et un approfondissement de leur action, la rééducation complétant ou remplaçant de plus en plus la simple sanction. L'ensemble des institutions ainsi mises en place représente donc un système qui a une emprise accrue sur les délinquants, actuels ou potentiels, et qui, au lieu de se limiter à décerner des jugements et des sanctions au nom d'intentions morales, exerce une série de manipulations fondées sur des savoirs d'experts » (1971, p. 360).

Nous pouvons dès lors analyser le travail judiciaire comme une entreprise de socialisation visant à transformer certaines dispositions des jeunes « délinquants », jugées incompatibles avec la vie en société. Les supports de l'action transformatrice sont nombreux : présentation de soi, *hexis* corporelle, dispositions langagières, reconnaissance de culpabilité, etc. On pourrait alors évaluer les effets de cette action socialisatrice sur les jeunes et leur famille et

analyser dans quelle mesure la réussite de cette entreprise transformatrice constitue une condition de possibilité de sortie du dispositif judiciaire.

Le RRSE dans le cadre de l'article 12 de l'ordonnance de 1945

L'analyse des RRSE effectuée dans le cadre de l'article 12 de l'ordonnance de 1945 donne des éléments sur les contextes dans lesquels les magistrats optent pour ces filières de jugement rapide. Sur les vingt jeunes passés devant un éducateur de l'UEMO de Poitiers dans ce contexte en 2012, six d'entre eux étaient placés à l'Etablissement de Placement Educatif (EPE). Et les six procédures font suite à des faits commis au sein de la structure de placement.

Les conditions de passation du RRSE sont bien différentes : les parents sont absents, l'entretien fait suite à une garde-à-vue, il a généralement lieu dans un local du commissariat de police, etc. Héloïse me décrit son entretien avec l'un d'entre eux, Bouziane Kouardi, arrêté suite à des dégradations au sein de l'EPE.

« Là il était vraiment cabossé. Il m'aurait fait penser à l'enfant sauvage. Il était... il avait cette posture, avec la capuche (elle mime en même temps), très regroupé sur lui-même, une sorte de carapace vraiment, euh... Voilà, son pull lui servait vraiment à ça quoi, ce bouclier, « Tu m'atteindras pas » euh... « Je participerai pas à cet échange » euh... J'veux dire... Ses yeux me paraissaient presque phosphorescents. On voyait qu'ils étaient quoi tu vois, c'était... très, ouais, il était mal c'gamin, il était mal. Mais visiblement il est toujours mal donc euh... voilà, c'était pas que c'était l'événement là. Mais bon, la garde-à-vue, ça les lamine aussi. (*Ouais.*) Ah ouais. C'est du stress... puis on sait pas comment ils sont vraiment... pris en main par l'officier de police, parce que parfois les officiers de police euh... j'veux dire, ils sont pas toujours, ils sont pas toujours tendres hein ! » (Héloïse)

La situation n'est « pas normale » selon ses propos. La description physique de Bouziane laisse apercevoir la dimension exceptionnelle de la situation judiciaire : sa capuche sur la tête, les yeux comme « phosphorescents », la comparaison avec l'« enfant sauvage », etc. Le rôle de l'éducateur n'est plus le même. Les éléments ont souvent déjà été recueillis à l'occasion de faits antérieurs et ce dernier peut moins compter sur la coopération du jeune qui vient de passer quelques heures en garde-à-vue. La « commande » n'est pas la même également, en raison du risque d'incarcération qui plane au-dessus de la tête du mineur. L'éducateur n'a pas le choix dans la proposition : il s'agit d'un placement, et de préférence en Centre Educatif Fermé (CEF).

« Beh non, parc'que là on est en alternative à l'incarcération. (*Mm*) On n'a pas autant d'liberté, d'toute façon t'as qu'une option, c'est d'trouver un placement ! (*Oui, on t'impose...*) Beh c'est l'corps des éducateurs qui s'impose de trouver un placement. Bon alors effectivement on peut rien proposer, puis il ira en taule ! Le risque c'est qu'il peut aller en taule. C'est ça notre intervention. » (Héloïse)

Ce type de situations extrêmes laisse finalement moins de place à l'appréciation de l'éducateur et les descriptions qui en sont faites semblent assez similaires les unes aux autres. C'est exactement ce que Jean-Claude Chamboredon explique quand il avance qu' « au fur et à mesure que l'on avance dans cette carrière les chances de passer au degré suivant s'accroissent ».

« D'une part les occasions d'apprentissage au contact de délinquants plus « accomplis » sont plus nombreuses; d'autre part, la surveillance et la sévérité grandissant ont plus de chances de susciter la rébellion contre les méthodes de ces institutions ou l'essai pour leur échapper, attitudes qui, étant donnée la minutie de la surveillance, ont plus de chances d'être remarquées et sanctionnées ou qui peuvent conduire à d'autres délits (« fugue », accompagnée ou non de vols) » (1971, p. 371)

Les passages en institutions de placement présentent aussi de forts risques d'accélération d'une carrière délinquante, avec des chances objectives plus grandes de passer au stade supérieur de « délinquance » matérialisé par une prise en charge institutionnelle plus contenante.

BIBLIOGRAPHIE

ALLAIX M. (1998). « Un texte précurseur de l'ordonnance de 1945 : la proposition Campinchi (1937) », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°1, mis en ligne le 16/07/2007, consulté le 30/05/2013 sur : <http://rhei.revues.org/18>.

BEAUD S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*. N°35. pp. 226-257.

BECKER H. (1985). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié

BECQUEMIN-GIRAULT M. (2000). « La loi du 27 juillet 1942 ou l'issue d'une querelle de monopole pour l'enfance délinquante ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N° 3, mis en ligne le 30/04/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/71>

BENEC'H-LE ROUX P. (2008). *Au tribunal pour enfants : L'avocat, le juge, le procureur et l'éducateur*. Rennes : PUF.

BERGE P., LUCKMAN T. (2012). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Collin (coll. Bibliothèque des classiques)

BOURDIEU P. (1977). « Une classe objet ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°17-18, pp. 2-5

BOURQUIN J. (1986) ; « Sur la trace des premiers éducateurs de l'éducation surveillées : 1936-1947 » in BOURQUIN J., KOEPEL B. (1986). *Deux contributions à la connaissance des origines de l'Education surveillée*. Paris: CRIV (Les Cahiers du CRIV)

BOURQUIN J. (1998). « Un statut qui précède le métier ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°1, mis en ligne le 16/07/2010, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/12>

BOURQUIN J. (2007 a). « Sur les traces des premiers éducateurs de l'Éducation surveillée, 1937-1962 ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. Hors-série, mis en ligne le 01/02/2010, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/3008>

BOURQUIN J. (2007 b). « Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. Hors-série, mis en ligne le

01/02/2010, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/3011>

CASTEL R. (1981). *La gestion des risques*. Paris : Editions de Minuit.

CHAMBOREDON J.-C. (1971). « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. » *Revue française de sociologie*. N°12-13. pp. 335-377.

COUTANT I. (2005). *Délit de jeunesse. La justice face aux quartiers*, Paris : La découverte.

DARMON M. (2003). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La découverte.

DOUAT E. (2007). « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 ». *Déviance et société*. Vol. 31. N°2. pp. 149-171

DOUGLAS M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La découverte (Poche n°175).

ELIAS N. (2003). *La dynamique de l'occident*. Paris Pocket (coll. Agora)

FASSIN D. (2011). *La Force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers*. Paris : Seuil.

FOUCAULT M. (2008). *Dits et écrits : 1954-1988*. Paris : Gallimard. Tome 2.

FOUCAULT M. (2008 a). « Les mailles du pouvoir ». *Dits et écrits : 1954-1988*. Paris : Gallimard. Tome 2, pp. 1012.

FOUCAULT M. (2008 b). « L'angoisse de juger ». *Dits et écrits : 1954-1988*. Paris : Gallimard. Tome 2, pp. 282-298.

FOUCAULT M. (2010). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

GIRAULT E. (2011). « Ce que la politisation fait aux politiques publiques : le désordre des temporalités ». *Temporalités* [En ligne]. N°13, mis en ligne le 04/07/2011, consulté le 30/05/2013 sur <http://temporalites.revues.org/1590>

GOFFMAN E. (2010). *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : les Editions de minuit.

HOGGART R. (2012). *La culture des pauvres. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Editions de Minuit.

JURMAND J.-P. (2006). « Le corps dans l'observation des mineurs. Le cas des centres d'observation à l'Éducation surveillée entre 1946 et 1956 ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°8, mis en ligne le 01/12/2008, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/372>

JURMAND J.-P. (2011). « Justice des mineurs et investigation : un siècle d'histoire-1890-1990 ». *Les cahiers dynamiques* [en ligne]. N°51, consulté le 30/05/2013 sur <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2011-2-p-80.htm>

LAHIRE B. (2007). « Chapitre 4 : splendeurs et misères d'une métaphore : « la construction sociale de la réalité » in *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte (Poche).

LEPOUTRE D. (2001). *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob (coll. Poches)

MAUGER G. (2009). *La sociologie de la délinquance juvénile*. Paris : La Découverte (coll. « Repères Sociologie »)

MILLET M., THIN D. (2003). « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais ». *Actes de la recherche en sciences sociales, Les contradictions de la "démocratisation" scolaire*. N°149, pp. 32-41

MILLET M., THIN D. (2007). « Le classement par corps. Les écarts au corps scolaire comme indice de "déviance" scolaire ». *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne]. N°3, mis en ligne le 03/05/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://sejed.revues.org/index373.html>

MILLET M., THIN D. (2010). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF (coll. Lien social).

MOLARO C. (2006). « Education morale et éducation corporelle des jeunes des classes pauvres au XIXème siècle. Entre conceptions théoriques et organisation sociale ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°8, mis en ligne le 01/12/ 2008, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/360>.

MUCCHIELLI L. (2005). « Les « centres éducatifs fermés » : rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants ? ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [Online].

N° 7, mis en ligne le 06/06/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/1038>

MUCCHIELLI L. (2007). « Les émeutes de 2005, les raisons de la colère » in LE GOAZIOU V., MUCCHIELLI L. *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*. Paris : La découverte.

MUCCHIELLI L. (2008). *La frénésie sécuritaire. Retour à l'ordre et nouveau contrôle social*. Paris : La Découverte (coll. sur le vif).

MUCCHIELLI L. (2009). « Note statistique de (re)cadrage sur la délinquance des mineurs », *Champ pénal* [En ligne]. Confrontations. Mis en ligne le 16/12/2009, consulté le 30/05/2013 sur <http://champpenal.revues.org/7053>

MUCCHIELLI L. (2010). « Les techniques et les enjeux de la mesure de la délinquance ». *Savoir/ Agir*. N°14, pp. 93-101.

MUCCHIELLI L. (2011). *L'invention de la violence*. Paris : Fayard.

MUEL-DREYFUS F. (1980). « L'initiative privée : le terrain de l'éducation spécialisée ». *Actes de la recherche en sciences sociales*. N°32-33, p. 29.

PIERRE É. (1999). « La loi du 19 avril 1898 et les institutions ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N° 2, mis en ligne le 30/07/2010, consulté le 29/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/45>

PIERRE É. (2003). « Les colonies pénitentiaires pour jeunes détenus : des établissements irréformables (1850-1914) ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N° 5, mis en ligne le 02/06/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/891>

RIGOUSTE M. (2011 a). *Les marchands de peur. La bande à Bauer et l'idéologie sécuritaire*. Paris : Libertalia (À boulets rouges).

RIGOUSTE M. (2011 b). *L'ennemi intérieur. La généalogie coloniale et militaire de l'ordre sécuritaire dans la France contemporaine*. Paris : La découverte. (coll. Poche/essais)

ROSSIGNOL C. (1998). « Quelques éléments pour l'histoire du "Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral" de 1943 ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°1, mis en ligne le 20/06/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/11>

ROSSIGNOL C. (2000). « La législation « relative à l'enfance délinquante » : de la loi du 27 juillet 1942 à l'ordonnance du 2 février 1945, les étapes d'une dérive technocratique ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°3, mis en ligne le 30/04/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/70>

SANCHEZ C. (1998). « Les centres d'accueil et de triage de l'Éducation surveillée : 1941-1950 ». *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »* [En ligne]. N°1, mis en ligne le 30/04/2007, consulté le 30/05/2013 sur <http://rhei.revues.org/25>

SELOSSE J., JACQUEY M., SEGOND P., MAZEROL M.T. (1972). « Introduction » et « Annexes » in *L'internat de rééducation : résultats d'une enquête-intervention*. Paris : CUJAS (Enquêtes et recherches – C.F.R.E.S.).

SERRE D. (2009). *Les coulisses de l'Etat social*. Paris : Raisons d'agir

SIMMEL G. (2002). *Les pauvres*. Paris : PUF (coll. « Quadriges »)

THIN D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

VERGES J. (1981). *De la stratégie judiciaire*. Paris : Editions de Minuit (coll. Documents)

Ressources internet

<http://criminocorpus.cnrs.fr>

<http://enfantsenjustice.fr>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://www.justice.gouv.fr>

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableaux

Tableau 1 : Mesures de liberté surveillée prononcées entre 1926 et 1935.

Tableau 2 : Modélisation des types de traitement institutionnel de l' « enfance délinquante. »

Tableau 3 : Mesures d'aide à la décision judiciaire suivies au pénal par l'UEMO.

Graphiques

Graphique 1 : Orientations données par le parquet aux affaires concernant les mineurs entre 1992 et 2011.

Graphique 2 : Modes de saisine du juge des enfants entre 2001 et 2010

Graphique 3 : Mesures d'investigation prononcées au pénal entre 2001 et 2008

*Des mineurs face à la justice pénale :
une approche sociohistorique et
ethnographique d'une relation de
contrainte judiciaire*

ANNEXES

- Matériau d'archives (annexe 1)*
- Trame RRSE Nationale (annexe 2)*
- Grille d'entretien éducateurs de milieu ouvert (annexe 3)*
- RRSE n°1 – UEMO Palliers – 26 mars 2011 – 14h (annexe 4)*
- RRSE n°2 – Jeudi 4 Avril – 9h30/11h (annexe 5)*
- RRSE n°3 – Jeudi 4 Avril – 11h15/12h (annexe 6)*
- RRSE n°4 – Jeudi 18 Avril 2013 – 9h30/11h (annexe 7)*
- RRSE n°5 – Jeudi 18 Avril 2013 – 11h/12h15 (annexe 8)*
- Entretien Héloïse, le lundi 15 avril 2012 (annexe 9)*
- Entretien Hester, le lundi 8 Avril 2013 (annexe 10)*

Annexe 1 : Matériau d'archives

Lois, règlements, circulaires, notes de service

Code Civil du 31 mars 1804.

Code Pénal du 12 février 1810.

Loi du 5 août 1850 relative à l'éducation et au patronage des jeunes détenus.

PERSIGNY F. de (1853). « Instructions sur l'exécution de la loi du 5 août 1850, relative aux jeunes détenus ». pp. 755-760 Consulté le 30/05/2013 sur

http://www.enfantsenjustice.fr/IMG/pdf/circulaire_de_persigny.pdf

Loi du 24 juillet 1889 sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés.

Loi du 19 avril 1898 sur la répression des violences, voies de faits, actes de cruauté et attentats commis envers les enfants.

Loi du 28 juin 1904 relative à l'éducation des pupilles de l'assistance publique difficiles ou vicieux

Loi du 12 avril 1906 sur la majorité pénale à 18 ans.

Loi du 22 juillet 1912 sur les tribunaux pour enfants et adolescents.

Loi du 24 mars 1921 sur le vagabondage des mineurs de 18 ans.

Décret du 31 décembre 1927 changeant l'appellation des colonies pénitentiaires en « maisons d'éducation surveillée »

Règlement du 15 février 1930 instaurant un système progressif dans les institutions publiques d'éducation surveillée

Décret-loi du 30 octobre 1935 relatif à la protection de l'enfance.

Circulaire du 25 février 1940 sur la terminologie des Maisons d'éducation surveillée qui deviennent des IPES

Loi du 27 juillet 1942 relative à l'enfance délinquante (n° 683).

Ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante - texte et exposé des motifs (N° 45-174)

Décret du 10 avril 1945 portant création du statut des personnels de l'Éducation surveillée.

Ordonnance du 1^{er} septembre 1945 sur la correction paternelle.

Arrêté du 10 novembre 1945.

Ordonnance du 23 décembre 1958 relative à la Protection de l'Enfance et de l'Adolescence en danger - texte et avant propos.

Circulaire du 15 octobre 1991 sur la politique de protection judiciaire de la jeunesse et le

rôle des parquets.

Décret du 1er Avril 1992 instituant les conseils départementaux et communaux de prévention de la délinquance.

Circulaire du 8 juin 1993 relative à l'exercice des mesures d'investigation ordonnées par les juridictions pour mineurs.

Loi du 8 février 1995 relative à l'organisation des juridictions et à la procédure civile, pénale et administrative (NOR: JUSX9400050L).

Circulaire du 14 Mai 1996 relative à la coopération entre le ministère de l'éducation nationale, le ministère de la justice, le ministère de la défense et le ministère de la sécurité intérieure pour la prévention de la violence en milieu scolaire (NOR: MENL9601077C).

Loi du 1^{er} juillet 1996 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante (NOR: JUSX9500185L).

Circulaire d'application de la loi du 1^{er} juillet 1996 portant modification de l'ordonnance du 2 février 1945.

Circulaire du 25 octobre 1996 (n°96-249).

Circulaire du 18 décembre 1996 d'orientation relative à l'exercice des mesures d'investigation ordonnées par les juridictions pour mineurs.

Circulaire du 15 juillet 1998 relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile (N° NOR : JUS F 98 50088 C).

Circulaire du 6 novembre 1998 relative à la délinquance des mineurs : mise en œuvre des décisions du Conseil de sécurité intérieure du 8 juin 1998 (NOR: PRMX9803249C).

Circulaire d'orientation du 24 février 1999 relative à la PJJ.

Décret du 17 juillet 2002 relatif aux dispositifs territoriaux de sécurité et de coopération pour la prévention et la lutte contre la délinquance (NOR: INTX0205743D).

Loi du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice (NOR: JUSX0200117L).

Circulaire du 28 mars 2003 relative à la mise en œuvre du programme des centres éducatifs fermés : cadre juridique, prise en charge éducative et politique pénale (NOR : JUSF0350042C).

Décret du 19 février 2004 relatif au contrôle de la fréquentation et de l'assiduité scolaires et aux sanctions que comportent, au regard du versement familiales et en matière pénale, les manquements à l'obligation scolaire et du code pénal (NOR: MENE0400161D).

Loi du 9 mars 2004 portant sur l'adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité (NOR: JUSX0300028L).

Circulaire du 23 mars 2004 relative au contrôle et à la promotion de l'assiduité des élèves soumis à l'obligation scolaire (NOR : MENE0400620C).

Loi du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances (NOR: SOCX0500298L).

Loi du 5 mars 2007 relative à la prévention de la délinquance (NOR: INTX0600091L).

Loi du 10 août 2007 renforçant la lutte contre la récidive des majeurs et des mineurs (NOR: JUSX0755260L).

Note du 21 avril 2009 ayant pour objet la diffusion de la trame de rapport concernant le recueil de renseignements socio-éducatifs.

Loi du 2 mars 2010 renforçant la lutte contre les violences de groupes et la protection des personnes chargées d'une mission de service public (NOR: JUSX0915158L).

Loi du 10 août 2011 sur la participation des citoyens au fonctionnement de la justice pénale et le jugement des mineurs (NOR: JUSX1107903L).

Revues

BRUEYRE L. (1893). « De l'internement par voie de correction paternelle. Nécessité de réviser la législation. » *Revue pénitentiaire et de droit pénal : Bulletin de la Société générale des prisons*. N°4, pp. 454-469.

CAMPINCHI H. (1946). « L'ordonnance du 1er septembre 1945 sur la correction paternelle ». *Pour l'enfance coupable*. N°63, pp. 1-4.

CHADEFAUX R. (1946). « Application pratique de l'ordonnance du 2 février 1945 par le Tribunal pour Enfants de la Seine ». *Revue de l'Education Surveillée*. N°2, pp. 13-21.

COLIN R. (1954). « L'éducation surveillée et le reclassement des mineurs délinquants ». *Population*. N°4, pp. 635-654.

JOLLY P. (1903). « Examen critique de la loi du 19 avril 1898 (articles 4 et 5) », *Revue pénitentiaire et de droit pénal : Bulletin de la Société générale des prisons*. Tome 27, pp. 337-362.

KAHN P. (1915). « La première année d'application de la loi sur les tribunaux pour enfants et adolescents ». *Revue des tribunaux pour enfants*. 3^{ème} année, pp. 1-19.

LEVADE M. (1946). « Ordonnance 1945/1946 ». *Pour l'enfance coupable*. N°63, pp. 6-9.

LEVADE M. (1946). « Ordonnance 1945/1946 ». *Sauvons l'enfance*. N°64, pp. 9, pp. 14.

LEVADE M. (1947). « Ordonnance 1945/1946 ». *Sauvons l'enfance*. N° 58, pp. 6-11.

LAGRANGE H. (2000). « Reconnaissance, délinquance et violence collective ». *Esprit - Délinquance juvénile, droit des mineurs et violences collectives*. N°268. pp. 131.

LUTZ P. (1959). « La réforme de l'assistance éducative, ordonnance du 23 décembre 1958 », *Sauvegarde*. N° 7/8, pp. 478, 486.

Rapports

CARLE J.-C., SCHOSTECK J.-P. (2002). « Chapitre 5 : Protection Judiciaire de la Jeunesse : tout change pourtant rien ne change » in *Délinquance des mineurs : la République en quête de respect*. Commission d'enquête du Sénat (les Rapports du Sénat). Consulté le 30/05/2010 sur <http://www.senat.fr/rap/r01-340-1/r01-340-1.html>

LARCHE J. (1996). *Rapport d'information fait au nom de la commission des lois du Sénat sur la délinquance juvénile*. Consulté le 30/05/2013 sur http://www.senat.fr/rap/r95-343/r95-343_mono.html

LAZERGES C., BALDUYCK J.-P. (1998). Rapport au Premier Ministre. Réponses à la délinquance des mineurs. Mission interministérielle sur la prévention et le traitement de la délinquance des mineurs. Consulté le 30/05/2013 sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/.../0000.pdf>

REYNAUD P. (1938). « Rapport sur l'application de la loi du 22 juillet 1912 », pp. 257-268. Consulté le 30/05/2013 sur http://www.enfantsenjustice.fr/IMG/pdf/paul_reynaud_1938.pdf

VOISIN F. (1875). « Enquête parlementaire sur le régime des établissements pénitentiaires ». Tome VIII, pp. 4-27. Consulté le 30/05/2013 sur http://www.data.decalog.net/enap1/liens/fonds/F16050_001.pdf

Ouvrages

LOMBROSO C. (1887). *L'homme criminel, étude anthropologique et psychiatrique*. Edition numérique consultée le 30/05/2013 sur http://classiques.uqac.ca/classiques/lombroso_cesare/homme_criminel_1887/homme_criminel_1887.html

MICHARD H. (1957). *L'observation en milieu ouvert, Rapport présenté à M. le Directeur de l'Éducation surveillée*. Vaucresson : CFRES, p. 7.

Autre

Discours de Monsieur Nicolas Sarkozy, Ministre de l'Intérieur, de la Sécurité Intérieure et

des Libertés locales (2003). Inauguration de l'observatoire de la délinquance. Consulté le 30/05/2013 sur <http://www.interieur.gouv.fr/fr/Archives/Archives-de-Nicolas-Sarkozy-2002-2004/Interventions/04.10.2003-Inauguration-de-l-observatoire-de-la-delinquance>

Discours de Madame Christiane Taubira, Garde des Sceaux, Ministre de la Justice (2012). Assemblée générale de l'Association Française des Magistrats de la Jeunesse et de la Famille (Paris). Consulté le 30/05/2013 sur <http://www.presse.justice.gouv.fr/archives-discours-10093/archives-des-discours-de-2012-12364/assemblee-generale-de-lafmjf-24251.html>

Motion du CDFN (2008). « Exigeons la fermeture des établissements pénitentiaires pour mineurs ». Consulté le 30/05/2013 sur <http://pour-info.fsu.fr/spip.php?article801>

Prise de position du GENEPI Atlantique (2012). « Y a pas d'futur entre quatre murs ! ».

Communiqué du SNPES PJJ FSU (2013). « CEF : notre bilan. ». Consulté le 30/05/2013 sur <http://www.snpepjj-fsu.org/CEF-NOTRE-BILAN>

Annexe 3 : Grille d'entretien Éducateurs de milieu ouvert

Usages sociaux de l'entretien dans l'univers professionnel des éducateurs de milieu ouvert

A la différence de certains milieux professionnels, la technique de l'entretien utilisée par le sociologue n'est pas totalement étrangère aux éducateurs. Elle constitue même une technique professionnelle centrale et quotidienne. Le propre du milieu ouvert est justement de n'être rattaché à aucun lieu de placement, donc de mener des actions judiciaires et éducatives ponctuelles, d'assurer un suivi de manière discontinue, consistant principalement en des contacts établis le plus fréquemment possible avec les jeunes et leur famille. Par conséquent tout éducateur de milieu ouvert est amené à conduire des entretiens et en a un usage particulier.

- cette situation a une signification particulière et est généralement utilisée pour évaluer, pour juger → livrer des informations personnelles, c'est se livrer, donner à voir des éléments de sa vie pour des magistrats, des éducateurs → possibles réticences à accepter de se placer de l'autre côté de l'entretien, à avoir un discours sur ses propres pratiques
- autre usage de l'entretien : informer sur le déroulement, le déroulement, etc. Un côté un peu pédagogique de la situation qui s'est retrouvée lors du premier entretien, lors duquel j'ai eu le droit à l'explication en détail de tout le dispositif judiciaire, de manière assez générale et détachée de la pratique du professionnel malgré les invitations à me raconter des anecdotes personnelles, des situations vécues.

Grandes thématiques, ordre dans lequel elles seront abordées de manière privilégiée

- 1) Pratiques professionnelles actuelles
 - 2) Parcours professionnel et de formation, scolarité
 - 3) Situation familiale (+données sociographiques), pratiques familiales éducatives, etc. + expériences personnelles avec la justice (ou dans l'entourage).
 - 4) Rapport plus politique à la justice : sur les évolutions de la justice, une éventuelle activité militante, syndicale, politique, rapports avec les magistrats...
- lutter contre l'illusion biographique,
 - commencer par les pratiques professionnelles actuelles pour mettre en confiance, avant d'aborder des choses plus personnelles, relatives à l'histoire de l'individu, etc.

Les entretiens se déroulent sur le lieu de travail et sur le temps de travail, dans une pièce. Nous ne sommes pas limités dans le temps. Les éducateurs n'ont pas montré de réticences à accepter le principe d'un entretien. Dans l'idéal, j'aimerais qu'ils prennent la forme de récits assez libres, en particulier pour éviter la présence d'une grille d'entretien, qui peut ressembler aux grilles qu'ils ont pour mener les leurs, mais aussi pour qu'ils soient en confiance et faire en sorte qu'ils n'aient pas le sentiment que j'ai des items à renseigner, ici aussi pour se démarquer de la situation d'entretien qu'ils

peuvent connaître.

Présentation de l'entretien

« J'ai sollicité un entretien avec toi dans le cadre de ma recherche. En fait, je suis étudiant en sociologie, et je m'intéresse au travail judiciaire auprès des mineurs délinquants, en particulier cette année à la contribution des éducateurs de milieu ouvert à ce travail. J'ai donc assisté à des audiences lors desquelles j'ai eu l'occasion de voir comment vous y interveniez, j'ai observé des RRSE, pour saisir un peu cette phase d'investigation courte, comment se déroule un entretien, qu'est-ce qui s'y passe, etc. J'ai également pu avoir accès aux archives des RRSE effectués dans le cadre des PEAT (article 12 ordonnance 1945), j'ai pu voir d'ailleurs que tu en avais déjà réalisés. Voilà, comme tu vois, je m'intéresse un peu à toutes les manières dont un éducateur peut contribuer au jugement, dans le cadre pénal.

Dans ce cadre, j'ai souhaité avoir des entretiens approfondis avec les éducateurs de l'UEMO. Un entretien en sociologie, ça peut prendre plusieurs formes, pour ma part il s'agit plutôt d'une discussion assez libre, un récit personnel sur différents domaines que je souhaiterais que tu abordes. Pendant ce récit je te demanderai sûrement de préciser certains éléments de contexte, pour avoir une image la plus précise possible de tes manières de faire au quotidien dans ton travail, de ton parcours professionnel, etc. N'hésite pas à me raconter des anecdotes, en prenant appui sur ton expérience. On pourra être amenés à aborder des éléments relevant de la vie personnelle, si à un moment ça te dérange, tu n'hésites pas à me le dire.

Les entretiens sont enregistrés au dictaphone pour que je puisse les retranscrire ensuite. Les données personnelles sont anonymées et je peux te donner un exemplaire de l'entretien retapé si ça t'intéresse.

Donc si tu le veux bien, avant de rentrer plus en détail dans tes pratiques professionnelles, est-ce que tu pourrais m'expliquer de manière assez succincte en quoi consiste ton travail ? »

Questions / indicateurs par thématiques

Thématique 1 : les pratiques professionnelles actuelles

| Questions | Indicateurs, éléments recherchés | Argumentation |
|--|---|---|
| Est-ce que tu pourrais m'expliquer de manière assez succincte en quoi consiste ton travail ? | <i>Définition globale du métier d'éducateur, ce qu'il y a de transversal malgré tous les dispositifs mis en place</i> | <i>Laisser au professionnel la possibilité de se définir, de se présenter à moi de manière plus personnelle que sous le titre d'éducateur de milieu ouvert (ancrage justice / social / éducation...)</i> |
| Est-ce que tu peux me décrire assez précisément le déroulement de la dernière mesure que tu viens de terminer ? | <i>Type de mesure, raisons pour lesquelles la jeune a été mis en cause, description du jeune et de sa famille, rôle de l'éducateur dans ce cadre, déroulement des entretiens d'accueil, intermédiaire, final (le cas échéant), les démarches effectuées, si c'est une mesure qui « a marché », selon quels critères, les impressions, ce qui a été écrit dans le rapport, si ça a donné lieu à une « prestations orale » au tribunal, les suites de l'affaire, etc.</i> | <i>Entrer plus en détail dans le vif du sujet, en proposant une entrée par un récit de l'expérience. Éviter d'entrer dans l'égrenage de l'ensemble des mesures que la PJJ met en place.</i> |
| Est-ce que tu peux me décrire dans les détails le déroulement du dernier RRSE que tu as eu l'occasion de mener ? | <i>Idem ci-dessus, et reprendre les différentes catégories de renseignements demandés en questionnant ce qui est recherché, et en quoi les éléments recueillis a pu contribuer à l'élaboration d'une proposition éducative, les démarches effectuées par la suite, etc.</i> | <i>Faire le même exercice mais cette-fois ci sur la pratique qui est au centre de mon dispositif : le RRSE. Tenter de mettre au jour les connexions, les classements que le professionnel met à l'œuvre au cours de l'entretien au dur et à mesure des domaines explorés, faire expliciter par rapport à quelle norme éducative il se base pour évaluer la situation.</i> |
| A l'aide des rapports que je viens de ramener, je souhaiterais que tu reviennes sur les RRSE que tu as pu effectuer dans le cadre de l'article 12 l'an dernier. | <i>Faits pour lesquels le jeune a été inculpé, réquisition du procureur, conditions d'interpellation, de passation de l'entretien, déroulement de l'entretien, description du jeune, de son attitude, proposition éducative émise, les raisons pour lesquelles elle a été préférée à d'autres.</i> | <i>Mettre en perspective le rapport produit lors du RRSE et ses conditions de production, saisir les spécificités du cadre de l'article 12 par rapport à la pratique d'autres RRSE, saisir les enjeux et les contraintes qui pèsent sur la proposition éducative, les critères présidant au choix de cette solution plutôt qu'à une autre.</i> |
| Dans votre travail j'ai pu observer qu'il y avait une part importante consacrée à la rédaction de rapports. Comment tu organises ce travail ? Tu pourrais me parler d'une situation dans laquelle tu as été mis en difficulté par rapport ce type | <i>Éléments de contexte sur la rédaction des rapports transmis au magistrats (juste après, au cours de l'entretien, sur le lieu de travail, à domicile...). Critères de choix dans les éléments communiqués, etc. Aisance/difficultés dans la rédaction, de quel ordre (rédactionnel, confidentialité, usage des informations par</i> | <i>Comprendre les enjeux existants autour des écrits professionnels.</i> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>d'exercice ? Quels choix tu fais dans ce que tu décides de mettre dans le rapport ?</p> <p>J'ai pu constater également que vous aviez assez souvent à vous rendre au tribunal pour évoquer la situation d'un jeune. Tu t'y rends dès qu'un jeune que tu suis passe au tribunal ? Comment tu prépares cette prise de parole ? Pourrais-tu me parler d'une situation ou tu as été mis en difficulté par rapport à cet exercice ?</p> <p>Qu'est-ce que tu mets en avant généralement ? Est-ce que tu parles de l'ensemble des éléments que tu as ? Quelles sont les relations avec les magistrats ? Pourrais-tu m'évoquer une situation où les rapports avec les magistrats ont été plus difficiles pour toi ?</p> <p>Comment tu organises ton travail dans la semaine ?</p> <p>A quel moment vous arrive-t-il de travailler en équipe ? Est-ce qu'il y a des jeunes en particulier pour lesquels tu as sollicité une aide de tes collègues ?</p> | <p><i>les magistrats...).</i></p> <p><i>Fréquence des passages en tribunal, préparation ou non, choix des éléments mis en avant, critères de sélection, relations avec les magistrats, existence de conflits, difficultés à prendre la parole devant le jeune et sa famille,</i></p> | |
|--|--|--|

Thématique 2 : le parcours professionnel et de formation

Ce qui m'intéresse maintenant, c'est de comprendre comment tes manières de travailler ont évolué au fil de ta carrière, et comment tu en es arrivé à devenir éducateur dans ce service.

Peux-tu me décrire comment tes manières de faire ont évolué depuis ton entrée dans ce service, en prenant des exemple concrets de jeunes que tu as pu suivre à ton arrivée à l'UEMO ?

Peux-tu me parler de ton parcours professionnel en remontant de ton entrée à l'UEMO jusqu'à ta sortie du système scolaire ?

Peux-tu me parler de ton parcours scolaire et de formation ?

Données sociographiques.

Annexe 4 : 26/03/11 : RRSE n°1 – UEMO Palliers, 14h.

Trois femmes arrivent pour le RRSE. Il devait avoir lieu jeudi dernier, l'après-midi, mais la famille a demandé à le décaler. L'éducatrice, (E), avait oublié l'heure à laquelle elle avait fixé rendez-vous à la famille, elle les fait attendre dans la salle d'attente. Elle vient me voir en me disant qu'elle avait justement un RRSE auquel je pouvais participer si je le souhaitais. Je réponds que s'ils sont d'accord pour que j'assiste à ce moment, ça m'intéresserait beaucoup en effet. Elle me répond que de toute façon, elle leur demandera, que je peux l'attendre le temps qu'elle prépare l'entretien après avoir fumé une cigarette. Je l'accompagne, une autre collègue se joint à nous. Elles parlent des RRSE, l'une dit en rigolant que « c'est là que ça se passe ». Pour elle, c'est avec les filles que c'est le plus difficile, « surtout quand elles sont amoureuses », quand la moindre chose vient contrarier leur bonheur, et qu'en plus la mère n'aime pas le garçon jugé comme mauvaise fréquentation. Elle plaisante sur le fait également que la jeune fille peut avoir 16 ans et ne voit pas le problème alors que le garçon en question en a 25. En parlant des trois femmes qui attendent, elle confie ne pas bien sentir l'entretien, étant donné qu'elle ne comprend pas tout ce que dit la mère qui l'a déjà appelée plusieurs fois sur son portable et a laissé des messages (elle note au passage qu'au moins elle se sent investie) et qu'à première vue, elles ne semblent pas spécialement joyeuses à l'idée de venir dans le cadre du RRSE.

Elle fait venir les trois femmes dans la salle d'entretien. Dans le couloir la mère lui demande si la grand-mère peut venir. On entend par son accent qu'elle ne maîtrise pas parfaitement le français. Elle explique que la présence de la grand-mère lui sert surtout pour noter attentivement les choses importantes, se rappeler des décisions etc. plus que pour un rôle d'interprète (elle semble bien comprendre le français). (E) répond qu'elle n'y voit aucun inconvénient. Elle les fait installer dans la salle (plusieurs tables réunies autour desquelles sont installés environ six sièges), puis me fait entrer en demandant aux trois femmes si cela posait problème que j'assiste à l'entretien. La fille a tout de suite répondu qu'elle n'y voyait pas d'inconvénient, la mère a montré quelques réticences et s'est fait reprendre par sa fille « il est là pour apprendre, il est en stage ». (E) a rappelé qu'en tant que stagiaire j'étais soumis également au secret professionnel et aux mêmes règles déontologiques que les professionnels.

En face de nous, s'assoient de gauche à droite : la mère, Viltė et la grand-mère. Je me pose légèrement en retrait sur la droite d'Hester. La mère de Viltė a 43 ans, elle doit mesurer environ 1m75, elle exerce comme professeure de danse. Elle est de nationalité lituanienne, comprend bien le français et le parle avec un accent des pays de l'Est. Elle est habillée très soigneusement, un débardeur élégant, une veste de tailleur par-dessus, les cheveux attachés, d'une teinte violette, elle porte une croix discrète en argent autour du cou. Pendant l'entretien elle paraît tantôt assez inquiète des conséquences financières des actes de sa fille, du fait que son ex-mari ne l'aiderait sûrement pas à financer l'avocat pour sa fille, assez souriante en évoquant sa fille et sa famille, en racontant quelques anecdotes, et assez stricte quant à certains principes d'éducation, jugeant assez durement le comportement de sa fille de temps en temps. Elle a une posture très droite. Elle enlèvera sa veste et la remettra à plusieurs reprises au cours de l'entretien, pouvant laisser transparaître une certaine tension. (GM) doit avoir environ 60/65 ans, elle est en fait la mère du beau-père de Viltė. Elle la considère comme sa petite-fille, semble assez proche de la famille. Elle habite à un kilomètre de chez eux. Elle interviendra dans l'entretien quand elle sera sollicitée par (E) mais aussi pour expliquer, éclairer certains points d'ordre judiciaire pour sa belle-fille, certaines précisions quant à la situation familiale, etc. Elle paraît assez intimidée par la situation, elle dégage quelque chose de tendre, très aimant (à la manière d'une grand-mère) à l'égard de sa petite fille et on la sent vraiment concernée et inquiète par ce qui peut lui arriver. (F) a 17 ans, elle

est blonde, elle a les cheveux longs, elle doit mesurer environ 1m65, elle a des yeux bleus, maquillés (soulignés au crayon noir). Elle est habillée d'un pantalon, d'un haut assez lâche couvrant un tee-shirt ou un débardeur. Elle porte des lunettes noires avec des branches assez larges, des lunettes assez design. Pendant l'entretien, elle jouera beaucoup avec ses mains. Elle semble assez à l'aise, ne présente pas de difficulté pour parler d'elle, de son parcours, de ce qu'elle a fait. Elle va chercher à avoir des renseignements sur ce qui l'attend, tout en minimisant de temps en temps les faits (elle a déjà suivi un stage de sensibilisation aux stupéfiants dans le cadre d'alternatives aux poursuites il y a moins d'un mois, semble considérer que ça lui a servi, qu'elle a compris, que « c'est bon »), elle accepte tout à fait les règles du jeu judiciaire, répond à toutes les questions de l'éducatrice, semblant même par moment « chercher à bien faire », « répondre juste » à ce qui lui est demandé. Par moment elle s'étirera pendant l'entretien, elle s'appuiera sur la table, se tiendra la tête entre les mains, lui conférant un air désinvolte. Mais elle donnera des signes de respect à son interlocutrice en s'excusant pour les moments où elle s'exprime en lituanien avec sa mère par exemple.

Explication de la procédure et prise de connaissance des faits reprochés.

(E) : Est-ce que vous savez pourquoi vous êtes ici ?

(F) : Oui, je suis là pour une alternative aux poursuites.

(E) : Non, vous êtes là parce que vous allez passer au Tribunal pour Enfants, notre service a donc été saisi par le procureur de la République.

Elle lui montre le tableau que reçoit l'UEMO avec les noms des différentes personnes devant suivre une mesure de RRSE et la date de leur convocation en lui expliquant qu'elle ne sait pas pourquoi elle est là. (M) évoque un procès, sa fille répond qu'il ne s'agit pas d'un procès. (GM) parle d'une réparation, c'est un peu confus. (E) s'absente une minute pour répondre au téléphone, pendant ce temps la fille et la mère s'échangent quelques mots en lituanien. (E) revient : « Je suis à vous ! Est-ce que ça va ? » (M) répond que c'est sa fille qui va s'expliquer, et elle intervertissent leur place : (F) se retrouve la plus à gauche, se rapproche de (E). Celle-ci lui demande d'épeler son nom et lui demande la prononciation. Elle lui répond : « Viltė – V-I-L-T-E ». Elle se rapproche pour lui montrer un schéma représentant la procédure pénale pour les mineurs afin de lui signifier que si elle est ici, c'est que le procureur a engagé des poursuites à son encontre.

(E) : D'où vous êtes ?

(F) : De Lanvain, mais les faits ont été commis à Palliers.

(E) : Vous avez donc été au commissariat, qui a transmis l'affaire au procureur.

(F) : Oui, je sais.

(E) : Le procureur avait ensuite le choix de classer l'affaire sans suite, de proposer une alternative aux poursuites ou d'engager des poursuites. Donc là on est dans ce dernier cas.

Elle regagne sa place pour conduire l'entretien.

(E) : Donc on est ici parce que vous avez commis une infraction.

(M) demande à (GM) ce qu'est une infraction. (E) lui répond que c'est le fait de transgresser la loi, et explique les différentes infractions avec les juridictions qui les jugent (contravention, délit, crime). Elle poursuit en signalant qu'étant donné qu'elle est mineure, l'affaire a été confiée à un juge pour enfants. « On prépare le travail de la juge » rajoute-t-elle. (F) acquiesce. (E) l'informe donc que l'audience de mise en examen aura lieu le 19 Avril, qu'elle se déroulera en cabinet, donc pas au tribunal, « à la barre », et que pour ce faire, la juge pour enfants a demandé aux services éducatifs « une photographie » de sa situation, de son environnement et de sa personnalité. « On ne va pas forcément creuser les choses » : elle liste toutes les rubriques de la grille d'entretien de RRSE les unes après les autres, pour l'en informer (y compris « déroulement de l'entretien » : « là je vais noter la manière dont tu as répondu aux questions, si tu as répondu facilement, etc. »). Elle précise bien que si elle accepte la proposition éducative, dont la décision reste à l'appréciation du juge, c'est qu'elle reconnaît les faits. Dans le cas contraire, elle doit faire valoir sa version des faits et se défendre le jour de l'audience de mise en examen.

(E) : A la fin, je fais une proposition éducative. Soit je propose plutôt un travail éducatif si je vois un problème familial, soit je propose une mesure pour travailler le passage à l'acte, plus courte, comme une mesure de réparation, etc. C'est clair ? C'est bon ?

La mère fait signe que ce n'est pas évident de tout comprendre à la procédure. (E) lui dit qu'elle a son numéro, que si elle a des questions d'ici le jour de l'audience, elle peut l'appeler, ou pour rajouter des éléments à porter à sa connaissance.

(F) : Non, mais elle comprend très bien ! (en signifiant que sa mère comprend bien le français).

(M) : Oui, c'est juste le vocabulaire spécifique.

(E) : J'vais prendre vos convocations.

(M) : D'accord.

(E, lisant les convocations) : Donc la nature de l'infraction c'est l'usage de cannabis.

(F) : Oui.

(E) : L'infraction est en date du 1^{er} au 11 janvier.

(F) : Non, en fait, les faits ont eu lieu avant.

(E) : Et ils ont eu lieu à quel moment ?

(F) : C'était au courant de l'année dernière (elle réfléchit), de septembre à novembre.

(E) : Oui, en fait ils ont pris en compte début janvier, on va reprendre ça alors. Est-ce que vous avez un avocat ?

(F) : Non.

(E) : *C'est obligatoire pour les mineurs.*

(F) : Je savais pas !

(M) : Où est-ce qu'on peut contacter... ?

(E) leur dit qu'elle leur transmettra un papier avec la démarche à suivre, mais elle les informe déjà que dans le cas où elles n'ont pas déjà un avocat de famille, elles devront s'adresser au Tribunal de Grande Instance pour avoir une liste. Suite à une remarque de (GM), elle fait un topo rapide sur la différence entre l'aide juridictionnelle et un avocat commis d'office, en leur disant que pour bénéficier de l'aide juridictionnelle totale, il faut avoir un très faible niveau de revenu, le RSA.

(M) : Et combien ça coûte un avocat ?

(E) : *Il n'y a pas de forfait, il n'y a pas de limites aux frais d'avocat. C'est la première question à poser quand vous rencontrez un avocat : combien il va vous demander. Moi j'en ai vu un qui demandait 1700 euros à la famille. Bon, c'était une procédure plus longue, il y avait une présentation au tribunal, etc.*

(F) : Et c'est pas possible d'avoir un avocat commis d'office ?

(E) : Si, mais pour ça il faut déjà se faire connaître, il faut se présenter au tribunal.

(F) : C'est payant ?

(E) : *Oui, mais il y a un forfait pour les avocats commis d'office.*

(GM) : Et si on prend un avocat sur Lanvain, il faut le signaler au tribunal de Palliers ?

(E) : *Oui.*

On sent que ce sujet inquiète beaucoup la mère, et que sa fille commence à prendre conscience du coût financier de la procédure judiciaire.

(E) : *Mais c'est les premières conséquences des actes : le temps passé au commissariat, dans les services éducatifs et les services judiciaires et les frais d'avocat. On est en plein dedans !*

La mère demande comment ça se passe au niveau des frais, si son ex-mari est tenu d'y participer, sachant qu'il travaille, qu'il a les moyens, mais qu'il n'est pas en France. L'éducatrice lui répond que ça dépendait des lois de son pays d'origine. A ce moment elle demande d'où vient (F), qui répond qu'elle est lituanienne. Elle lui répond qu'elle ne sait pas comment ça se passe en Lituanie, ça dépend des règles à propos de l'autorité parentale du pays. (F) lui signifie que son père par contre n'est pas en Lituanie mais en Ukraine et que c'est sa mère qui a l'autorité parentale, seule. (E) pense qu'ils se retourneront contre le couple en France qui vit avec (F). La mère s'énerve un peu, et ne comprend pas pourquoi c'est elle seule, avec son compagnon, qui devrait supporter les coûts liés à sa fille, pour elle c'est aux deux parents de payer les conséquences. Elle reprend sa fille sur l'autorité parentale en signifiant que c'est un droit de garde seulement. Celle-ci lui répond en lituanien, et le ton monte très légèrement. On sent l'inquiétude forte de sa mère.

(E) : *Je suis pas spécialiste en droit étranger. Mais par contre si votre beau-père se déplace pour l'audience, il ne sera même pas reçu, il ne pourra entrer dans le cabinet. Il n'existe pas vis-à-vis de la loi. Même si j'ai bien compris qu'il avait une place pour vous.*

(F) : D'accord.

(M) : On posera la question à l'avocat.

Première phase du RRSE : la déclinaison de l'identité et de celle des membres de la famille

(E) : *On commence ? Comment se prononce votre nom ?*

(F) lui répond. Elle continue à poser ses questions en lisant sa grille et en notant au fur et à mesure.

(E) : *Date de naissance ?*

(F) : Le 10 février 1996.

(E) : *Où ça ?*

(F) : à Varena.

(E) redemande la prononciation et comment on l'épèle, « C'est connu ça ? ».

(E) : *Votre âge ? J'ai la flemme de calculer.*

(F) : 16 ans.

(E) : *Nationalité ?*

(F) : Lituanienne.

(E) : *Vous avez l'intention de demander la nationalité française ?*

(F) : Non.

(E) : *Non, je demande ça parce qu'il faut un casier vierge pour obtenir la nationalité française.*

(F) : Non non.

(M) : Mais t'es sûre ? Tu es sûre que tu ne seras jamais française ? On sait jamais...

(E) : *C'est pas un jugement ! C'est juste une information.*

(F) : Non !

(M) : Mais c'est pour réfléchir, on sait pas, même si c'est normal d'être attaché à sa nationalité,

mais tu vas faire des études, si tu veux te déplacer, ce sera peut-être plus simple... Là tu as que 16 ans !

(E : à la fille) : Je peux te tutoyer vu ton âge ?

(F) : Oui.

(E) : Tu comprends ce que te dit ta mère ?

(F) : Je vais pas prendre une décision de nationalité pour payer moins cher !

(E) : C'est pas ça, c'est qu'elle te dit que c'est ta position, mais que d'ici quelques années tu pourras avoir envie de changer. Il ne faut pas être catégorique comme ça.

La fille interpelle sa mère en lituanien, sa mère lui répond sèchement, et lui répond en français qu'elle doit parler français pour que nous comprenions.

(F) : Pardon, j'ai l'habitude de parler en lituanien avec ma mère à la maison.

(E) : Non, mais c'est pas grave, j'étais en train de noter des choses, je te le dirais si ça me dérangeait. Tu peux me donner ton adresse ?

(F) lui répond.

Deuxième phase : la situation familiale

(E) lui explique qu'elle va lui demander de parler de sa famille, sur la manière dont ça se passe en famille, etc.

(E) : Est-ce que ça te met mal à l'aise ?

(F) : Comment ça ?

(E) : Est-ce que ça te met mal à l'aise de parler des relations avec les membres de ta famille devant ta mère, ta grand-mère... ?

(F) : Non, non. Pas ça.

(E) : Ça veut dire qu'il y a d'autres choses par rapport à ta famille qui te mettent mal à l'aise ?

(F : surprise de la question) : Euh... non.

(E) : Vous avez été mariée au père de (F) ?

(M) : Oui.

(E) : De quand à quand ?

La mère a des difficultés pour répondre, pour se souvenir des dates. Les trois femmes se

reprennent les unes les autres pour corriger les dates approximatives, en apportant chacune des repères chronologiques (par rapport à l'âge de (F), à l'arrivée en France de (M), etc.) Elles finissent par se mettre d'accord sur la date de 2000.

(E) : Vous vous êtes remariée depuis ?

(F, à la place de sa mère) : Oui, en 2000.

(M) : Non !

La même scène se reproduit, elles se disputent sur la date du remariage avant de tomber d'accord en prenant pour repère la fête des 10 de mariage au moins de décembre dernier.

(E) : D'accord. Donc en 2002, vous vous êtes remariée avec un français. Et vous êtes toujours mariée ?

(M) : Oui.

(E) : Votre nom de jeune fille ?

La mère lui dit, puis elle fouille dans son sac pour chercher son passeport afin de lui faciliter la tâche. L'éducatrice prend son passeport et lit les informations, en les demandant à sa fille en même temps.

(E) : La date de naissance de votre mère ?

(F) : 14 Mars 1970.

(E) : J'pose toujours la question aux enfants, à cet âge-là ils ont pas d'excuses. Le lieu ?

(F : hésitante, regardant sa mère) : Varena...

(GM) la reprend pour donner la bonne ville.

(E) : D'accord. Votre profession ?

(M) : Professeure de danse.

(E) : Le nom du papa ?

(F) l'épèle.

(E, en souriant) : C'est presque le même ! [que celui de sa fille]

(F) : Oui en fait on change juste la terminaison, c'est comme ça en lituanien.

(E) : Sa date de naissance ?

La fille hésite, regarde sa mère, qui hésite également. Elles tombent d'accord pour le 5 Juillet 1970.

(E) : *Donc là vous me disiez que vous ne saviez pas où il est ?*

(F) : Si, en Ukraine, à Kiev. Mais c'est que je connais pas son adresse.

(M) : Je l'ai chez moi, sur un papier, je pourrai vous la ramener. C'est qu'on se parle souvent par skype, c'est pour ça qu'on utilise jamais son adresse.

(E) : *Sa profession ?*

(F) : C'est compliqué, on sait jamais trop quoi... Il construit des bâtiment, en même temps il est architecte...

(E) : *Oui, il travaille dans le bâtiment, chef de travaux... ?*

(M) : Non. Il a fait des études, il est allé à l'université et tout. Il dirige les travaux on peut dire.

(F) : Oui, il est le patron de son entreprise.

(E) : *Il est maître d'œuvre un peu.*

(F) : Non, il est patron en fait, d'une entreprise qui fait des gros chantiers, je sais pas moi, le stade de foot de la ville euh...

(E) : *D'accord, bon j'ai noté qu'il occupait une position hiérarchique élevée dans un entreprise de construction de bâtiment.*

(E) : *La dernière fois que tu l'as vu c'était quand ?*

(F) : En Égypte, aux vacances. Comment ça s'appelle déjà... la Toussaint ?

(GM) acquiesce d'un signe de tête.

(E) : *Tu es souvent en lien avec lui ?*

(F) : Oui, par skype, puis une ou deux fois dans l'année.

(M) : Oui, une fois, ou deux... ça dépend.

(E) : *C'est ton papa qui avait organisé le voyage en Égypte ?*

(F) : Oui (elle se tourne vers sa mère) c'était mon cadeau d'anniversaire ?

(M) : Oui.

(E) : *Et donc vous discutez par skype ?*

(F) : Oui.

(E) : *Tous les combien à peu près ?*

(F) : Toutes les deux semaines environ.

(E) : *Vous lui en avez parlé de ce que vous avez fait ?*

(F) : Oui.

(E) : *Et il en dit quoi ?*

(F) : Il s'en fiche !

(M : prenant un air choqué) : Non, pas du tout !

(E) : *Non, mais c'est intéressant madame que votre fille ait cette impression là. Alors pourquoi tu dis qu'il s'en fiche ?*

(F) : Non, mais en fait ils en ont parlé ensemble [sa mère et son père], mais avec moi on n'en a pas vraiment parlé, vite fait...

(E) : *Et avec ta mère, tu en parles ?*

(F) : Oui.

(E) : *Et avec son compagnon ?*

(F) : Oui.

(E) : *Pourquoi tu n'as pas souhaité l'évoquer avec ton père ?*

(F, en souriant) : Parce que je voulais pas gâcher les vacances.

(E) : *Tu sais le meilleur moyen pour ne pas gâcher tes vacances, c'est de ne pas faire de connerie ! Et donc il t'a rien dit ?*

(F) : Si, si... il m'a fait des remarques...

(E) : *Non, mais tu sais il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses hein ! T'es arrivée quand en France ?*

Les trois femmes discutent. Elles ont du mal à reconstituer la chronologie des événements. L'éducatrice questionne la mère sur sa rencontre avec son compagnon actuel.

(E) : *Donc vous vous êtes rencontrés en Lituanie ?*

(M, souriante) : Non, en Guadeloupe. Pendant des vacances. Puis il est venu en Lituanie.

(E) : *Ça a été rapide ! Enfin, c'est pas un jugement hein. Mais c'était un peu un coup de foudre ?*

(M) : Oui, c'était l'amour quoi. On s'est donc rencontrés en 2001.

(E) : Vous étiez encore avec votre mari ?

(M) : Non, j'ai déjà dit.

(E) : Mais vous étiez séparés depuis combien de temps ?

(M) : En fait pour moi, les années c'est difficile. Je peux vous ramener les papiers... enfin, ce que je peux dire c'est que je me suis mariée avec mon ancien mari, puis il y a eu Viltė, puis il travaillait beaucoup à l'extérieur, il n'était pas souvent à la maison, on était souvent séparés, donc on a décidé de divorcer, mais on est restés amis hein ! Enfin, on a gardé le contact pour notre fille. Puis un jour il y a eu Yoann, quand je suis partie en vacances, puis nous sommes venus en France, et comme je voulais rester avec Viltė, elle est venue avec nous.

(E) : Ah oui, donc vous n'avez pas quitté votre ex-mari pour aller avec Yohann ?

(M) : Non, non.

(E) : Et ça n'a pas été trop dur de partir comme ça, de quitter ton père ? Ça s'est passé comment ?

(F) : Non, j'ai été gâtée ici, j'ai eu plus de cadeaux à mon arrivée (en souriant et en regardant sa grand-mère).

(M) : Si, pour Viltė ça a été très très dur. Moi je voulais qu'elle reste avec moi, elle voulait rester en Lituanie au départ.

(F) : J'avais six ans.

(M) : Elle disait « Pourquoi tu changes mon papa ? » Elle ne comprenait pas.

(E) : Dis donc, déjà à cet âge...

(M) : Je lui expliquais « tu sais, des fois, on change de vie comme ça... ». Ça été dur mais on a maintenu le lien avec son père. Et finalement il a bien voulu qu'elle parte avec moi. Et il a fait un papier pour le droit de garde. Mais c'est vrai que ça été un peu difficile au départ. Son père n'était plus là pour faire l'autorité.

(E) : Oui, les mamans sont dans la négociation, les pères sont là pour poser les limites ! (en dessinant les bords latéraux d'un cadre avec ses mains). Et avec Yohann ça se passe comment ?

(F) : Euh...

(M) : Si tu veux on peut partir hein !

(E) : Oui, si tu es plus à l'aise pour en parler toute seule, on peut demander à ta mère et à ta grand-mère de sortir.

(F) : Non, non, c'est bon.

(E) : *Elles sont comment alors tes relations avec le compagnon de ta mère ?*

(F) : Normal.

(E) : *Tu sais, tu me dis normal, moi je sais pas c'que ça veut dire normal dans mon métier, je vois des choses...*

(F) : Non, mais on n'est pas en conflit, mais on n'est pas en bons termes non plus.

(E, surprise) : *Mais tu respectes son autorité ? Parce que vous vivez ensemble quand même.*

(F) : Je respecte plus l'autorité de ma mère que celle de Yohan.

(E) : *Beau-père, c'est vraiment un statut difficile.*

(M) : Mais ça se passe bien, ils sont polis tous les deux.

(E, en rigolant) : *Ça doit être sympa les repas de famille ! Vous avez eu des enfants avec votre mari actuel ?*

La mère explique qu'ils ont eu un fils, avec lequel Yohan a bien sa position de père, comme le père de Viltë avec elle. Il a cette autorité sur lui qu'il n'a pas avec Viltë. En fait, il a 35 ans, donc un peu moins de dix ans de moins qu'elle, et pour la mère c'est un handicap pour exercer une autorité sur une adolescente de 16 ans, ils sont proches en termes d'âge.

(E) : *Mais même s'il n'a pas cette position de père, il vit avec toi, il y a des règles, c'est un référent du quotidien. Qui est-ce qui est là pour faire respecter ces règles ?*

(F) : C'est mes parents.

(E) : *Tes parents c'est Yohan et ta mère ?*

(F) : Oui.

(E) : *Par exemple, pour les sorties, comment ça se passe ? Est-ce que tu demandes avant de sortir ?*

(M) : Ah oui elle demande l'autorisation !

(F) : Ma mère me demande avec qui je suis et j'ai un horaire pour rentrer.

(E) : *Et qui est-ce qui va fixer les horaires, tu vas t'adresser à qui pour demander la permission etc. ?*

(F, en souriant) : Plutôt à ma mère.

(E) : *Et Yohan tu l'écoutes quand il va te poser des limites ?*

(F) : Oui, en fait même quand je demande à ma mère, ils se concertent, ils en parlent ensemble

et je sais qu'ils l'ont décidé tous les deux.

(M) : En général on interdit tous les deux c'est clair.

(F) : Oui.

(E) : Mais tu sais, dans une famille y a de la place pour tout le monde hein ! Tu peux être proche de ton père qui est en Ukraine et aussi de ton beau-père, qui a une autre place que lui, mais qui a une place quand même ! Pourquoi tu n'arrives pas à être proche de lui ?

(F) : En fait on n'a pas beaucoup de points communs.

(M, en rigolant) : Ils sont tout le contraire ! Viltë c'est la littérature, le cinéma, Yohan c'est un sportif : le rugby, etc.

(E) : D'accord. A votre arrivée en France, vous vous êtes fait aider par des services éducatifs ?

(F) : Non.

(E) : Et pour aucun de vos deux enfants vous n'avez été suivis par un éducateur ?

(F, à la place de sa mère) : Non !

Troisième phase : les problématiques de santé

(E) : Est-ce que tu connais le nom de ton médecin traitant ?

La fille et la mère discutent entre elles, Viltë explique à l'éducatrice que c'est qu'ils sont en train de changer. Quand elle lui demande les raisons, la mère explique que sa fille préfère un médecin qui prend le temps de l'examiner, etc.

(F) : Mettez Monsieur Billy.

(E) : Et quand est-ce que tu l'as vu pour la dernière fois ?

(F) : Je le vois tous les mois.

(E, étonnée) : Pourquoi ?

(F) : Parce que je prends des antidépresseurs et des somnifères.

(E) : Pourquoi tu prends ces médicaments ?

(F, après avoir marqué une pause) : J'ai fait une dépression... et j'ai du mal à m'endormir.

(E) : Depuis quand ?

(M) : C'était à partir du mois d'octobre...

(F) : Non, j'ai des problèmes pour m'endormir depuis longtemps.

(M) : Elle a beaucoup souffert pendant cette période. Elle fatigue très très vite. C'est peut-être ma faute, je savais pas qu'on devait pas arrêter le traitement comme ça... On a pris rendez-vous avec un psychanalyste pour arrêter le traitement avec les médicaments.

(E) : *Et c'était y a longtemps cette prise de contact avec un psycho... ?*

(M) : Non pas du tout.

(F) : C'était samedi dernier, et demain j'ai mon deuxième rendez-vous.

(E, étonnée) : *Et on t'a pas mis de suivi psychologique avec ton traitement ? Ce qui est important, c'est d'avoir un espace de parole, pour rechercher les causes. Une dépression c'est grave, c'est pas à prendre à la légère. Les médicaments tout seuls, je vois pas en quoi ça va en quoi ça va t'aider. Et ça s'est bien passé ce premier rendez-vous ?*

(F) : Moi j'ai pas de problème pour parler aux gens.

(E) : *Et quand est-ce qu'on t'as diagnostiquée en dépression ?*

(F) : En octobre dernier.

(E) : *Pourquoi ?*

(F, un peu hésitante) : C'était un chagrin d'amour, c'est tout...

(E) : *L'amour c'est important dans la famille ! Ça peut pousser très très haut, mais ça peut aussi faire tomber très bas. On peut pas dire « c'est tout » pour un chagrin d'amour, ça peut prendre une très grande importance. Et t'as pu en parler avec ta mère ?*

(F) : Oui.

(E) : *Ou vous l'avez vu toute seule peut-être ?*

(M) : Oui, quand j'ai vu qu'elle a passé trois nuits sans dormir à pleurer tout le temps... Moi je pense encore ça lui fait mal.

(F) : Non, ça va...

(E) : *Ça va mieux, et de toute façon, je vois que tu es sur la bonne pente, l'objectif c'est de diminuer le traitement...*

(F) : Je veux l'arrêter de toute façon.

(GM) : Oui, mais tu peux pas l'arrêter !

(F, reprenant sa grand-mère) : J'en suis plus qu'à un Monique !

(E) : *Tiens, c'est marrant, tu ne l'appelles pas mamie, ou grand-mère ?*

(GM) : Je suis pas sa grand-mère, je suis la mère de son beau-père, elle a deux vraies grand-mères...

(E) : *Oui, mais d'après ce que j'ai pu voir, vous êtes assez proches ? Monique ça fait un peu distant, non ?*

(M) : Elle a toujours été là pour Viltë.

(F) : Oui, on est assez proches.

(GM, en souriant) : Je lui fais des gâteaux... enfin surtout quand elle était petite.

(E) : *Oui, quand elle est arrivée, vous avez pris votre rôle de grand-mère.*

(GM) : Oui.

Tout le monde sourit, l'ambiance est assez détendue.

Quatrième phase : la scolarité et les projets professionnels

(E) : *Est-ce que tu es scolarisée ?*

(F) : Oui.

(E) : *Où ça ?*

(F) : Au lycée bois d'amour.

(E) : *D'après ce que j'ai compris, tu es dans une filière littéraire donc...*

(F) : Oui, en première L histoire des arts.

(E) : *Tu as des bons résultats à l'école ?*

(F) : Euh... je suis douée à l'école.

(E) : *C'est-à-dire ?*

(F) : Ça dépend de ce que je fais comme travail... mais je comprends. Là je dois avoir 14, 15... C'est toujours comme ça, au premier trimestre je travaille bien, puis j'en fais moins au deuxième et au troisième je m'y remets un peu, si je veux monter à 15, 16...

(E, entre l'ironie et la sincérité) : *J'aime bien ta façon de parler ! J'ai l'impression qu'avec toi, c'est quand tu as décidé... Et tu as des difficultés dans certaines matières ?*

(F) : Non, aucune.

(E) : *Tu as des points forts ? Des points faibles...*

(F) : Beh on va dire que mes points forts c'est les langues, l'histoire, le français...

(E) : *Oui pour une filière littéraire c'est mieux ! Et t'as pas laissé de matière de côté ?*

(F) : Non, y a les sciences, les mathématiques, etc. où j'aime un peu moins mais je comprends, c'est facile.

(GM) : Au deuxième trimestre y a un peu de laisser aller quand même...

(M) : Oui, il y a une baisse au deuxième trimestre.

(E) : *Quel gâchis !!! D'habitude les jeunes que je vois ils ont des grosses difficultés à l'école, ils n'y arrivent pas. Et toi tu sembles douée, tu devrais avoir l'orgueil d'aller jusqu'au bout, de travailler pour avoir 15 ou 16 si tu peux le faire. Bon, pour le premier trimestre, tu as du mérite, tu t'es accrochée, ça ne devait pas être facile... Mais là maintenant...*

(M) : Y a certains problèmes avec les professeurs aussi.

(E) : *Des problèmes avec les professeurs ?*

La mère à ce moment insiste sur le fait qu'il lui arrive de dormir en cours, d'être très fatiguée, etc.

(E) : *Et il y a eu beaucoup d'absences ?*

(F) : En début d'année oui, il faisait encore beau, j'ai séché pas mal de cours. Mais j'ai eu des heures de colle donc j'ai vite arrêté. Là ça fait au moins... deux, trois mois que j'ai pas séché. A ce moment là le ton monte un peu entre la mère et la fille, en lituanien. Elle s'échangent trois répliques et la mère lui dit de parler en français, Viltė s'excuse, et elles reviennent au français. Sa mère explique à l'éducatrice que ces histoires de s'endormir en cours l'inquiétait beaucoup, et qu'elle a fait faire des examens sanguins, mais qu'ils n'avaient rien trouvé. Cela lui fait dire que ces états de fatigue étaient liés aux médicaments. Viltė explique qu'elle a changé de traitement, que ça va mieux aller... L'éducatrice lui demande si pour elle c'était le traitement qui était à l'origine de ces états de fatigue, elle répond que c'était ce qu'elle pensait également. La mère explique que le traitement lui faisant passer d'un état émotionnel à un autre, assez rapidement, elle pouvait se mettre à pleurer ou à crier, puis elle prenait des médicaments, etc.

(E) : *Oui, ça l'apaisait intérieurement, psychologiquement. Enfin bon, maintenant il n'y a plus d'absences... (elle regarde sa grille) est-ce que tu as fait des stages ?*

(F) : Des stages de sensibilisation ?

(E) : *Oui.*

(F) : Oui, j'ai fait un stage de sensibilisation au cannabis.

(E, souriant) : *Non, ça on en parlera après, mais des stages professionnels, ou de découverte...*

(F) : Oui j'ai fait un stage en pharmacie.

(E) : *Ah bah ça reste dans le même domaine !*

(F) : Mais c'était en troisième, juste trois jours.

(E) : *Et après le lycée, tu comptes faire quoi ?*

(F) : En faculté ?

(E) : *Oui, en école...*

(F) : J'hésite entre m'inscrire à la fac de langues, ou en psycho...

(E) : *Tu parles combien de langues ?*

(F) : Trois langues couramment.

(E) : *Et ça t'intéresserait pas [la fac de lettres] ?*

(F) : Si, mais c'est plutôt au niveau des débouchés...

(E) : *Renseigne-toi bien ! Avec ton bac y a pas une filière qui poursuit...*

(F) : Non, mais c'est un bac littéraire normal, j peux aller partout.

(E) : *Et en fac de lettres ou de psycho t'es prête à y rester plusieurs années ?*

(F) : Oui.

(E) : *Parc'qu'en fac de psycho par exemple, ça commence à être intéressant en DESS. Et tu as un projet professionnel ?*

(F) : Euh... ce serait difficile de vous dire quelque chose en particulier, en ce moment je pense à un truc et ça change deux jours plus tard...

(E) : *Mais y a pas quelque chose de récurrent, qui revient régulièrement ?*

(F) : Non... j'ai pas d'idée précise.

L'éducatrice la questionne ensuite sur son frère. Elle lui demande d'épeler son prénom, son âge et sa classe. Elle lui demande quelles sont ses relations avec lui, elle lui répond que ça se passe bien, qu'ils jouent ensemble. « Vous êtes d'accord madame ? » demande-t-elle à sa mère, qui répond en souriant qu'en effet, « pour faire des bêtises, ça marche bien ». Elle explique que c'est sa fille qui suit les devoirs, avec sa grand-mère puisqu'elle ne peut pas en raison de sa langue maternelle qui n'est pas le français. Au cours de cet échange, l'éducatrice réalise que Viltë est à l'internat (à un moment elle dira qu'elle ne le voit que le week-end de toute façon).

(E) : *Et ça se passe bien à l'internat ?*

(F) : Oui.

(M, en même temps) : Non ! Elle déteste cet internat.

Sa mère explique qu'elle a changé d'internat depuis l'année dernière, que dans celui de cette année ça se passe moins bien, les règles ont changé, ses amies ne sont plus avec elle, etc.

(E) : *C'est un conflit entre vous ?*

(F) : Non.

(M) : L'internat non, mais l'école si.

Elle évoque la baisse d'attention en cours et ses résultats qui ont légèrement baissé.

Cinquième phase : le cadre de vie (matériel, en termes de règles de sorties, etc.)

(E) : *Du coup le week-end comment ça se passe ?*

(F) : Ça dépend, des fois je reste le samedi, parfois je sors.

(M) : Avant elle sortait beaucoup le samedi quand elle était avec son copain, elle allait chez lui.

(E) : *Et quand tu sors, tu fais quoi ?*

(F) : Ça dépend, je sors dans Lanvain, parfois je vais à des concerts...

(E) : *Vous connaissez ses amis madame ?*

(M) répond en distinguant ses cercles d'amis : elle connaît plutôt bien ceux de Lanvain, quant à ceux de l'internat, elle en entend parler mais elle ne les a jamais vus.

(F) : Quand je sors quelque part, ma mère a le numéro de téléphone d'une personne avec qui je suis.

(E) : *Et pour les sorties, comment ça se passe ? Elle demande l'autorisation où elle vous en informe ?*

(M) : Non, elle demande l'autorisation !

(E) : *C'est très bien, ça doit continuer comme ça, ça doit pas se passer autrement. Et pour les repas, est-ce que vous mangez ensemble ?*

(M, en souriant, en même temps que sa fille) : Non ! C'est assez rare qu'on se retrouve tous ensemble pour manger. On est des parents très très absents, surtout le week-end.

Elle explique que son mari suit son fils au sport le samedi, puis le dimanche c'est lui qui a des matches.

(E, plaisantant) : *Vous devez bien être contente quand même ! Parc'que pour connaître ça aussi, entre nous, les plateaux quand vous en avez fait un vous les avez tous faits !*

La mère continue en expliquant qu'il est chauffeur routier, donc que sa présence à la maison

est limitée. Qu'elle le week-end est aussi très occupée de son côté, elle est bénévole, etc.

(E) : Du coup c'est peut-être important de garder les repas ensemble, c'est un moment important, pour se parler...

(F) : Mais quand on se retrouve toutes les deux on mange ensemble.

(M) : Oui, c'est qu'on est en décalage tout le temps. Je fais des formations aussi pas mal le week-end, sur mon temps libre.

(E) : C'est dans le cadre de votre profession ?

(M) : Oui, enfin c'est une formation pour être professeure de Zumba.

(E) : Ah c'est bien ça, c'est très demandé en ce moment !

(M, souriant) : Je sais pas si à Lanvain il y a beaucoup de...

(E) : En tout cas à Palliers, ça marche très bien. Bon, donc si j'ai bien compris, les week-end c'est chargé, vous vous croisez beaucoup.

(M) : Oui.

(E) : Non, mais c'est pas un jugement, c'est une certaine organisation... Mais c'est pas un sujet de conflit ?

(F et M) : Non !

(E) : Est-ce que t'as des activités extrascolaires ?

(F) : Non.

(E) : Mais t'as pas de temps libre à l'internat ?

(F) : Si, j'ai le mercredi de libre. J'en profite pour prendre mes rendez-vous chez la psychanalyste, chez le médecin, pour voir mes anciennes amies...

(E) : Mais ton psycho...thérapeute, il est pas sur Lanvain ?

(F) : Si, mais je finis à 11h, j'ai le temps de voir mes amies de Palliers puis je prends le bus à 12h30 pour rentrer chez moi.

(E) : Oui, le mercredi après-midi c'est ton temps. Et donc le week-end c'est assez speed ?

(F) : Oh, moi, j'fais pas grand chose.

(E) : Tu devrais en profiter pour travailler ! Non mais après c'est une organisation de famille hein. Mais y a pas d'conflits ?

(F) : Non non.

(E) : Alors, en adultes référents j'ai mis ta maman, ton beau-père, et ton père, qu'est loin, mais qui m'a l'air d'être présent quand même, même s'il est pas là pareil.

La mère et l'éducatrice échangent ensuite sur la thématique de la figure du père qui n'est pas là et qui manque de temps en temps, sur la difficulté de son beau-père à assurer cette fonction, etc. « ça manque. Même s'il s'en inquiète hein ! » tient à préciser la mère.

(E) : Et tu crois qu'il donnera pas d'argent pour l'avocat ?

(F) : Non. Il est très très fâché. Il veut plus du tout donner d'argent, il dit qu'il faut que j'ai fait des conneries, qu'il faut que j'assume. Est-ce que vous savez combien c'est en France ? C'est peu quand même, 150 euros ?

(E) : Oh, 150 euros c'est correct.

(F) : Oui mais par rapport à ses revenus ?

(M) : En général on partage tous les deux. L'école par exemple, on paye chacun la moitié.

(E) : Enfin, là, il faut que tu comprennes qu'assumer, ça peut être aussi par exemple travailler l'été pour rembourser ses parents.

(F, en plaisantant) : Faut pas donner des idées à mes parents.

(E) : Oui, mais à un moment il faut payer.

(F) : J'crois qu'ça m'a déjà coûté suffisamment.

(E) : Ah ça il fallait y penser avant, si t'es condamnée à une amende par exemple, c'est toi qu'est responsable, pas tes parents, c'est pas comme dans le cas des dommages et intérêts à rembourser à une victime., seul l'auteur paye.

Sa mère s'exprime plutôt sur les conséquences en termes de versement d'argent de la part de son ex-mari, elle émet des doutes sur sa volonté de continuer à verser une aide financière pour l'éducation de sa fille. Si son père ne donne plus d'argent, elle ne pourra plus payer l'école toute seule, ce qui semble l'inquiéter le plus dans cette histoire.

(E) : Sur le remboursement, t'inquiète pas, ce sera à la hauteur de tes moyens, mais c'est important.

(F) : J'pense pas qu'ça ira jusqu'à 500 euros pour des frais d'avocat pour cette affaire là...

(E) : J'peux pas t'dire. Il te donne combien ton père déjà ?

(M) : Son père, il participe à hauteur de 150 euros par mois, dont 50 pour elle, et 100 pour m'aider.

(E) : Tu trouves que 150 c'est trop peu ?

(F) : Oui !

(M) : Avec l'internat, oui. Il y a aussi le bus, l'école, les vêtements...

(E) : *Vous vivez dans une maison ?*

(M) : Oui.

(E) : *Vous êtes propriétaires ?*

(M) : Non, locataires.

(E) : *Vous avez combien de chambres ?*

(M) : Quatre.

(E) : *Donc une chambre par enfants, la chambre parentale,*

(F) : Et le bureau.

(E) : *D'accord.*

(F, à sa mère) : Le sous-sol qui fait salle de danse, on le compte ?

A ce moment sa mère lui fait signe de ne pas en parler, que ça ne comptait pas, et elle fait comprendre à l'éducatrice de ne pas faire signifier sur le rapport l'existence d'une salle de danse.

(E) : *Et le quartier ? Il est comment ?*

(M) : Il est calme, amical. On habite à côté de deux mamies.

(E, à la grand-mère) : *Ah, donc vous habitez dans le même quartier ?*

(GM) : Non, moi j'habite à un kilomètre, mais je suis pas loin.

(M) : Non, je parlais de deux mamies...

(E) : *Ah oui, deux vieilles personnes.*

(M) : Puis il y a des familles comme nous, avec des enfants qui ont l'âge de nos enfants...

(E) : *Ouais, c'est un quartier sympa quoi. Et tu fais plus d'activités ?*

(F) : Plus maintenant non.

(E) : *Et t'as fait quoi comme activité ?*

(F) : De la natation et du hand.

(E) : *Et pourquoi tu as arrêté ? C'est à cause de l'internat ?*

(F) : Oui, j'ai plus beaucoup de temps, et je dois être rentrée à 18 heures à l'internat.

(E) : *T'aimerais bien reprendre une activité ?*

(F) : Oui.

(E) : *Laquelle ?*

(F) : La natation sûrement.

(E) : *Et tu peux pas y aller comme ça, en dehors d'un club ?*

(F) : ... euh, c'est mieux d'être en club quand même.

(E) : *Ouais... c'est un sport exigeant.*

(F) : Oui, puis quand on est inscrit en club, on a des entraînements.

(E) : *Ça, j'ai bien compris que pour toi il fallait en passer par la contrainte.*

Sixième phase : Les faits.

(E) : *On va parler des faits maintenant. Est-ce que tu m'expliques ce qui s'est passé ?*

(F) : J'ai un ami à moi qui s'est fait prendre avec deux plaquettes sur lui.

(E) : *ça fait 200 grammes ?*

(F) : Oui. Ils ont fouillé son téléphone et ils ont pris une trentaine de personnes à partir des textos. Et j'ai fait parti des trente à qui il a vendu.

(E) : *L'ami qui s'est fait prendre, il était au lycée avec toi ?*

(F) : Non. J'le connaissais...

(E) : *Et là t'as reconnu que tu consommais ?*

(F) : J'ai reconnu que je lui avais acheté en début d'année.

(E) : *Tu en avais acheté combien ?*

(F) : Je sais plus trop... J'ai dû en prendre pour 50 euros, mais c'était en plusieurs fois.

(E) : *Mais ça faisait combien ?*

(F) : Je sais pas, j'dirais 6 ou 7 grammes.

(E) : *Et tu consommes depuis combien de temps ?*

(F) : J'dirais un an et demi.

(E) : *Et la première fois c'était dans une fête ?*

(F) : Oui. Et c'est que j'ai déjà eu des problèmes comme ça.

(E) : *Des problèmes de dépendance ?*

(F) : Non, des problèmes judiciaires. J'ai vu un délégué du procureur en début d'année scolaire, et j'ai fait un stage de citoyenneté.

(E) lui montre le schéma de la procédure pénale pour les mineurs pour lui expliquer que c'était dans le cadre d'une alternative aux poursuites.

(F) : Oui, je sais ça, j'ai appris pendant le stage de sensibilisation.

(E) : *T'étais à PRISM ?* [une association habilitée par le PJJ sur Palliers qui fait des mesures principalement au civil, mais également des stages de citoyenneté apparemment]

(F) : Oui.

(E) : *Ça a duré deux jours ?*

(F) : Oui, et après j'ai plus eu de nouvelles, donc je pense que c'est terminé.

(E) : *Si tu l'as fait c'est que c'est clos. T'as du bol, sinon tu étais en récidive directe, et tu aurais eu le droit à une peine plancher !*

Viltë demande ce qu'est une peine plancher. L'éducatrice lui explique qu'il s'agit d'une peine minimum que le juge doit prononcer, y compris pour des mineurs, dans le cas de récidive légale, et explique que si elle avait été condamnée la première fois, elle serait dans ce cas là, alors que dans son cas, comme il n'y avait pas de poursuites, elle n'était pas encore connue des services judiciaires.

(E) : *Et ta consommation elle est comment là ?*

(F) : J'ai arrêté.

(E) : *Complètement ?*

(F) : Complètement... depuis deux ou trois mois. J'avais commencé la diminution vers le mois de novembre, mais je fumais dans un cadre festif de temps en temps.

(E) : *Et t'avais prévenu le médecin que tu fumais au moment où il t'as prescrit le traitement ?*

(F) : Oui, c'était un ami de la famille.

(E) : *Non, mais c'est très bien. C'est responsable de ta part de lui avoir dit.*

(M) : Il le savait !

(E) : *Tous les amis de la famille le savaient ?*

(F) : Oui, avec mon passage devant le délégué tout le monde l'a su. Et ma mère avait pris rendez-vous avec mon médecin pour qu'il m'en parle.

(E) : *Et tu avais trouvé cette démarche bonne ?*

(F) : Oui.

(E) : *Tu fumes des cigarettes ?*

(F) : Oui.

(E) : *Des roulées ?*

(F) : Oui, sauf quand j'ai un peu d'argent, je m'achète des blondes.

(E, entre l'ironie et la plaisanterie) : *Ah ça, il faut avoir les moyens de son ambition ! Et tu en fumes combien par jour ?*

(F) : Trois ou quatre...

(E) : *T'es pas une grosse fumeuse ! Tu pourrais t'arrêter quand même ! Après c'est difficile... Tu bois de l'alcool ?*

(F) : J'suis pas trop alcool, j'dois boire en soirée assez rarement... une fois par mois, même pas.

(M) : Oui, une fois par an.

(E) : *Une fois par an c'est rare, une fois par mois...*

(F) : Non, c'est plutôt une fois par mois.

(E) : *T'aimes pas l'effet ?*

(F) : Non, c'est le goût que j'aime pas.

(E) : *Tu sais ce que tu risques là ?*

(F) : Euh... oui, un TIG ? Ou la relaxe si le juge... ?

(E) : *Est-ce que tu sais quel code tu as enfreint déjà ? (elle fait signe que non) Ce n'est même pas le code pénal. C'est le code de la santé publique. L'infraction c'est l'usage illicite de stupéfiants. C'est puni d'un an d'emprisonnement et de 3700 euros d'amende. Ce que je veux que tu comprennes c'est que ce n'est pas une petite infraction. Et encore, tu as de la chance, puisque d'habitude l'usage illicite s'accompagne de la détention illicite et du trafic, puisque souvent si tu as consommé, c'est que tu en avais sur toi et que tu te l'as acheté à quelqu'un.*

Toi tu n'as que l'usage de retenu, mais on peut facilement cumuler les trois, c'est grave. Le code de santé publique définit une sanction pour les majeurs, comme tu es mineure, les peines sont divisées par deux, ce qui ramène la peine d'emprisonnement à 6 mois. On n'est pas tous égaux par rapport aux produits, en plus quand tu prends ça tu sais pas ce que tu consommes. Ça peut avoir des effets extrêmement néfastes. Là moi, c'que j'avais proposer, c'est une mesure de réparation.

(F) : C'est un stage ?

(E) : *Tu vas donner ton temps, réfléchir sur le passage à l'acte...*

(F) : Mais j'avais déjà fait un dossier de réflexion.

(E) : *J'vais faire en sorte que cette fois tu n'en aies pas un à faire. Mais tu peux être actrice de ta mesure, tu peux choisir ton asso, etc.*

(F) : Mais j'ai pas l'temps.

(E) : *Le temps il faut le trouver. Tu vas rencontrer l'éducateur une première fois, il va t'expliquer la mesure, puis tu vas le revoir pour faire le bilan une fois que tu l'auras exécutée.*

(F) : Mais vous vous êtes pas éducatrice ?

(E) : *Si, mais c'est pas moi qui vais suivre la mesure. Je suis juste là aujourd'hui pour cet entretien.*

(F) : D'accord. Je croyais qu'après ça c'était terminé.

(E) : *Non ! Tu passes devant le juge dans pas longtemps là de toute façon. Et après c'est au service éducatif qui aura ta mesure de décider ce que ça peut être. Là je propose seulement une mesure de réparation, pas de suivi éducatif parce que j'ai l'impression que ça tient la route.*

(F) : Oui.

(E, en regardant la mère) : *Le portable sonne... [depuis quelques minutes, son portable a vibré à plusieurs répétition]*

(M, en souriant) : Oui, pardon.

(E) : *Non, mais ça ne me pose pas de problème ! Vous êtes demandée... [les vibrations insistantes du téléphone sont interprétées par l'éducatrice comme un signe positif : la mère est investie dans beaucoup de choses] Bon, soit un peu plus orgueilleuse ! Un jour tu trouveras ta voie et tu voudras entrer dans une école, qui sera très sélective. Il y aura peut-être que quelques places et tu t'en voudras de t'être endormie et de n'avoir pas fait grand chose en cours. Donc voilà, on a connu une belle descente, mais là tu remontes et ça, tu sais gérer j'ai l'impression. Bon, après si vous demandez un soutien éducatif je peux le signaler, mais ça me semble pas... (la mère fait signe que non). Tu affines un peu ton projet professionnel, mais rien d'inquiétant, on sent que ça mûrit... (à la grand-mère) Et vous, vous êtes inquiète pour votre petite-fille ?*

(GM) : Euh... oui. C'est vrai que...

(F) : Oui, mais elle dramatise tout aussi.

(E) : C'est normal de dramatiser pour une mère, tu es l'aînée, on a parlé de « dépression »... Mais tu peux en parler avec ton père aussi. C'est normal qu'il soit fâché. Tu peux lui parler de l'avocat, en expliquant que toi aussi tu allais payer les conséquences de tes actes...

(M, interpellant l'éducatrice calmement) : Est-ce que c'est normal que ce soit les parents qui paient ? On travaille déjà beaucoup, on paye déjà beaucoup de choses. Pourquoi il n'y a pas un système où on peut produire quelque chose, sans que ce soit un coût pour les parents. Nous quand on était jeunes, et qu'on faisait une connerie, on travaillait pour la réparer.

(F) : Mais là qu'est-ce ce que c'est une mesure de réparation ? C'est quoi ? Expliquez-moi. C'est où ? Quand ? Comment ? C'est toutes les semaines ?

(E) : Tu vas donner de ton temps. C'est pas sur le temps scolaire, ça peut être pendant les vacances par exemple. Par exemple, j'ai fait une mesure de réparation pour un jeune qui est allé entraîner bénévolement les jeunes de son club de foot. Après il y a aussi des réparations collectives...

La fille ne comprend pas puisqu'elle a déjà fait son stage il a moins d'un mois, que l'infraction pour laquelle elle a été condamnée était antérieure au stage. Elle dit avoir apprécié ce stage, y avoir appris beaucoup de choses, qu'elle aurait aimé l'avoir plus tôt. Mais elle espère ne pas en refaire un. L'éducatrice lui confirme qu'elle ne ferait pas de deuxième stage de sensibilisation au cannabis, lui dit en plaisantant que l'objectif n'était pas qu'elle devienne docteur ès cannabis, mais qu'il y avait d'autres formes. Il fallait qu'elle travaille le rapport à la loi. « *La justice, la seule question qui l'intéresse, c'est est-ce qu'elle va revenir ? Est-ce qu'elle va commettre à nouveau une infraction.* » conclut-elle.

Tout le monde se lève, elles nous serrent la main et sortent dans le couloir. L'éducatrice m'invite dans son bureau pour parler deux minutes de l'entretien avant qu'elle ne parte. A ce moment-là, on entend la sonnette, c'est la jeune fille qui revient pour obtenir une attestation pour l'école. L'éducatrice lui dit qu'il n'y a aucun problème, si ce n'est que le logo de la justice apparaîtra sur l'entête. Elle lui répond que ça ne pose pas de problème, que de toute façon l'établissement scolaire est au courant. Elle lui donne cette attestation puis Viltë quitte les locaux.

Dans son bureau, une autre collègue est présente et lui demande comment ça s'est passé. L'éducatrice commente : « *c'était une fille très intelligente !* », c'était agréable, parce que parfois « *y en a qui sont intellectuellement limités, ils pannent rien.* »

Elle me demande mes impressions. Je lui ai dit que j'avais apprécié d'avoir pu y assister, qu'il y avait pas mal de choses intéressantes. Je lui réponds que ce qui m'a le plus frappé, et ce qui à mon avis devait être exceptionnel, c'est à quel point la famille avait les codes de l'entretien et de ce qu'on pouvait attendre d'eux, qu'elles s'étaient « prêtées au jeu » assez facilement.

Elle confirme cette impression, mais elle nuance un peu. Ce qui l'a agacé un peu c'est que « dans ces familles, on a souvent recours au psy, ou au médecin » (tout en concédant que dans le cas d'une dépression, elle pouvait comprendre). Alors qu'il s'agit parfois d'accepter un rappel à la loi, que ça n'a rien d'une problématique médicale. Elle n'a pas apprécié par exemple qu'à plusieurs reprises la jeune minimise les faits.

Elle me dit que nous pourrons en discuter plus tard. Elle quitte le bureau.

Pistes d'analyse à chaud

- CHAMBOREDON : *La délinquance juvénile. Essai pour une construction d'objet* : sur les familles de classes supérieures qui disposent de schèmes alternatifs à ceux de l'institution s'agissant de l'interprétation des déviations de leurs enfants, notamment en puisant dans le registre de la psychologie et de la médecine.
- COUTANT : *Délict de jeunesse, la justice face aux quartiers*. Sur la mise en scène des parents et l'utilisation des discours parentaux pour donner de la force au discours judiciaire, celui de la loi, de la responsabilité.
- FOUCAULT : *Histoire de la sexualité - La volonté de savoir* : Sur cette forme historiquement et socialement marquée de recueil de discours, de récit sur sa vie, le fait de tout dire, via l'entretien avec un professionnel, un peu sur le mode de la confession (avec un cadre contraint ici).

→ ici ce qui m'a marqué c'est finalement la manière dont cette famille pouvait correspondre à la famille type attendue par un professionnel de la justice : on observe une certaine concordance des implicites sur ce que doit être un « bon mode d'éducation », « une bonne attitude vis-à-vis de ses enfants », une « bonne manière de questionner les places de chacun dans la famille, d'en parler tout en les affirmant » (prégnance du discours psychologique). Même des attitudes pouvant être jugées comme irrespectueuses (le portable sonne pendant l'entretien, des manifestations de désinvolture de la fille à certains moments : une mauvaise tenue sur la table qui n'a pas été reprise, du répondant - mais pas trop...) ont été réinterprétées comme des signes positifs (« j'aime bien comment tu parles », le portable qui sonne signe d'une mère occupée et investie).

→ aussi ce qui ressort c'est l'imposition de nombreuses normes éducatives, l'éducatrice non seulement a une vision très normée de la famille, de comment elle est organisée, ce qui doit s'y passer, comment les relations doivent s'y dérouler... mais elle en fait part et le fait sentir, en mobilisant l'ironie parfois, en tournant ses questions de certaines manières (elle implique déjà beaucoup de choses justes dans la question), ou en formulant explicitement la règle en la matière (exemple : sur les sorties).

→ autre chose autour du parallèle qu'on peut établir entre l'audience au tribunal et cette mesure d'investigation : on brasse les mêmes sujets, sous la forme de l'interrogatoire, en inversant examen de la personnalité et examen des faits. Entre logiques judiciaires et logiques éducatives dans ce cadre, il y a finalement, avec cette éducatrice, assez peu eu de différences : recherche d'un récit explicatif dans lequel le passage à l'acte trouverait son sens, examen de l'ensemble des dimensions de sa vie (la sphère du sexuel y échappant peut-être) pour établir en quelque sorte un « diagnostic » avec à la fin la réponse que la justice apporte pour remédier au problème.

→ **on retrouve un peu deux dimensions du traitement institutionnel repéré lors de l'observation des audiences au tribunal : 1) production d'un récit explicatif, sur les faits, sur la personnalité, expliquant le passage à l'acte, une sorte de criminologie appliquée au cas présenté 2) entreprise de socialisation de conversion sur certaines dispositions (en l'occurrence, ici, peu d'écart entre les dispositions que visent cette socialisation judiciaire (ponctuelle, exceptionnelle) et celle de l'individu « placé sous main de justice »), mais tout de même quelques remarques sur l'acceptation de la contrainte, l'entreprise de responsabilisation, prenant appui sur les parents...**

Annexe 5 : RRSE n°2 – Jeudi 4 Avril 2013 – 9h30 / 11h

Les deux RRSE de cette matinée se déroulent au tribunal, dans un bureau à côté de la salle d'audience. Au moment où j'arrive dans le bureau, l'éducatrice (E), est présente, derrière le bureau. Elle avait oublié que je venais observer les RRSE. A 9h30, elle sort dans le hall et appelle la mère et son fils qui sont présents.

Un garçon et une femme que l'on suppose être sa mère arrivent dans le bureau. La mère (M), paraît avoir environ la cinquantaine, elle est blonde, une coupe au carré, c'est une femme forte, elle porte un chemisier, une veste, elle semble s'être particulièrement apprêtée pour venir. Son fils, David (D), a quatorze ans, il est blond, a les cheveux mi-longs, des yeux bleus, des taches de rousseur, porte un sweat, un jogging un peu trop court, des baskets. Il parle avec une certaine aisance, il analyse, commente assez facilement ses rapports avec sa mère, ce qui s'est passé dans sa famille, etc. Quand il évoque sa prise en charge psychologique, il emploie des schèmes psychologiques, qu'il a totalement intégrés. Pendant l'entretien, sa mère répondra souvent à la place de son fils. Ceci va l'énerver, il le fera remarquer devant l'éducatrice et reprendra sa mère devant elle.

L'éducatrice me présente, elle explique que je suis chercheur en sociologie et que c'est elle que je regarde. Elle leur demande leur accord, ils répondent qu'il n'y a aucun problème.

L'éducatrice commence par leur expliquer des éléments de compréhension de la procédure à l'aide d'un schéma. « C'est le procureur qui a demandé que vous soyez reçus en vue d'une présentation devant le juge pour enfants. » Elle demande à David sa carte d'identité et sa convocation qu'il tend. Elle la lit et découvre le délit. Sa mère cherche la sienne, elle s'excuse de ne pas la trouver, elle a l'air très impressionnée et ne semble pas à l'aise du tout. Elle demande à l'éducatrice le droit de sortir pour aller chercher sa carte. L'éducatrice répond qu'il n'y a aucun problème.

(E) : David va rencontrer le juge quand ?

(M, hésitante) : Euh... le 16 avr... non, le...

(D) : Le 3 Mai.

(E) : C'est un quel jour ?

(D) : C'est un vendredi.

(M) : C'est à quel moment dans la journée ?

(D) : C'est le matin.

(M) : Ah oui c'est bien, parce que c'est l'après-midi pour mon cœur.

(E) : Alors, tu as quel âge ?

(M) : 14 ans.

(D) : Et demi.

(E) : *Tu habites à quelle adresse ?*

(D) : 10, rue des Chênes, à Bonneuil. Enfin ça c'est l'adresse de maman.

(E) : *Ton numéro de téléphone ?*

(D) : Euh... 06...

(M) : On sait pas...

(D) : J'sais plus... j'me rappelle à peu près des numéros mais pas de l'ordre, mais ça change tout (sourire).

L'éducatrice lui présente la PJJ :

(E) : On s'occupe des mineurs qui vont passer devant un juge. Les mineurs que l'on rencontre sont soit victimes d'agressions sexuelles, soit auteurs. Il t'est reproché d'avoir commis un délit. La police a transmis les résultats de leur enquête à leur chef, le procureur, qui a demandé à ce que tu rencontres un juge. Dans la justice française, on ne juge pas seulement sur les faits, on juge aussi sur la situation personnelle des gens. Surtout quand il s'agit de mineurs.

Elle prend ensuite l'exemple d'un vol, dans le premier cas de nourriture, dans le deuxième de jeux vidéo. Elle lui demande si ça lui semble la même chose. Il répond de la manière que l'éducatrice souhaitait qu'il réponde : il explique que dans le cas du vol de nourriture, il s'agissait d'un vol pour se nourrir, pour la survie, qu'on pouvait plus comprendre que dans le cas du vol de jeux vidéo, qui ne correspond pas à un besoin, mais plus à un plaisir.

(E) : C'est exactement ça, tu as tout compris. Le juge, tu vois, il ne peut pas différencier les deux, il a besoin d'éléments sur la situation du mineur. C'est à ce moment-là que j'interviens. Je vais donc recueillir des éléments sur toi. Mais c'est aussi une sorte de répétition de l'audience.

Elle explique qu'en ce qui le concerne, il s'agit d'une audience de mise en examen.

(E) : Est-ce que vous savez ce que ça veut dire ?

(D, M) : Non.

L'éducatrice lui fait un croquis de la procédure pénale pour mineurs. Elle est très pédagogique, donne des explications claires. David l'écoute avec attention.

(E) : Tu vois, tu repasseras une deuxième fois devant le juge pour enfants, cette fois-ci pour être jugé. Il y a un temps entre le moment de la mise en examen et le jugement, qui peut être long, mais qui est nécessaire pour préparer sa défense. Et pendant tout ce temps là, la juge elle a besoin de savoir si t'évolues, si t'es aidé, si t'as recommencé. Si c'est que du positif, elle se sert de ça pour prononcer une sanction peut-être moins forte. Si c'est négatif, tu penses bien que c'est l'effet inverse. C'est un principe de la justice des mineurs : on accorde

beaucoup plus d'importance à l'éducation, on donne une chance.

Elle leur explique ensuite qu'il faut un avocat pour l'audience de mise en examen. La mère lui répond qu'ils en ont déjà un.

(E) : Voilà pour la procédure. Le plus important à retenir, c'est que le 3 Mai, t'es pas jugé.

Elle continue par lui préciser qu'un objectif de cet entretien est aussi de voir s'il y a besoin d'un travail éducatif, un soutien du travail des parents, « une personne qui peut être une sorte de tuteur. De toute façon, ce sera le juge qui décidera, que je le propose ou non, que vous le vouliez ou non. Maintenant, on y va, on va rentrer dans le vif du sujet. J'ai dit que c'était comme une répétition, si vous avez des questions, vous n'hésitez pas ! ».

Elle commence par demander le nom de la mère, sa profession (« Je suis en ADPH »)[cela semble se référer à un statut d'inactif en raison d'une situation de handicap], son téléphone.

(E) : S'agissant de l'identité du papa ?

(M) : Oui, Jean-Charles Poupin, incarcéré.

(E) : Mais il a peut-être une date de naissance ?

(M) : Oui, euh... le 12 février 1957.

(E) : Vous voyez, vous avez une bonne mémoire. Et il avait une profession avant d'être incarcéré ?

(M) : Oui, cariste. Et saisonnier.

(E) : Il est incarcéré où ?

(M) : A Marciac.

(E) : Et il habitait où avant ?

(M) : Chez moi, parce qu'on était marié.

(E) : Vous l'êtes plus aujourd'hui ?

(M) : Non, on est divorcés. Mais je vis avec quelqu'un.

(E) : Il s'agit d'une autorité parentale conjointe ?

(M) : Non.

(E) : Et c'est vous qui avez l'autorité ?

(M) : Oui et non. David le voit trois fois dans l'année...

(E) : Mais il a été déchu de son autorité ?

(M) : Euh...

(E) : *Vous le sauriez si ça avait été le cas.*

Elle lui explique les motifs pour lesquels on peut être déchu de l'autorité parentale. Elle évoque la violence envers son enfant, elle réagit en disant qu'avec les autres il était violent, pas avec son dernier fils.

(E) : *Alors... la nature de l'infraction, ce n'est pas la peine, je l'ai vu... agression sexuelle sur mineur de moins de 15 ans. C'était à quelle date ?*

(D) : Je crois que c'était le 9 ou le 10, juste avant les vacances.

Elle continue par demander à la mère s'il est suivi par un éducateur, et dans quel cadre. David lui répond qu'il l'est dans le cadre de l'Aide Sociale à l'Enfance, sa mère donne son nom et ses coordonnées, lui explique qu'il est suivi pour autre chose.

(E) : *Alors je dois recueillir des éléments sur ta santé.*

(D) : J'étais asthmatique avant.

(E) : *Mais tu disais qu'il y avait un suivi ?*

(D) : Oui, à Mosaïc et au CMPA. Pour mon insolence et pour les actes.

(M) : C'est pour le comportemental aussi.

(D, énervé, regardant sa mère) : Non ! C'est pour mon insolence.

Sa mère explique à l'éducatrice que son père surprotégeait David, et qu'il tapait les deux frères aînés de celui-ci. Il a été en prison pour des faits de viol sur mineurs, elle insiste sur le fait qu'il est récidiviste, et qu'il y aurait eu trois mineurs de concernées. Elle revient sur les deux frères aînés de David, en précisant pour l'un des deux qu'il se droguait. Elle donne des détails sur sa situation de l'époque, sur les violences que ses fils pouvaient exercer sur elle aussi, sur ses relations difficiles avec David également. « Je m'suis ouvert les veines et j'ai placé mes enfants. »

L'éducatrice revient sur le suivi de David pour ce qui est de son comportement.

(D) : Ce qu'on me reproche, c'est de toujours avoir raison. Mais ça va mieux maintenant.

(M, regardant son fils, en souriant) : Oui, ça va mieux. Et notre relation va beaucoup mieux aussi.

(D) : J'ai travaillé ma relation à l'autre.

(E) : *Et qu'est-ce que tu fais maintenant ?*

(D) : J'suis en troisième.

(E) : *Où ça ?*

(D) : Au collège à Venansault.

(E) : *Mais tu es au collège à Venansault parce que tu ne vis pas chez ta maman ?*

(D) : Oui c'est ça.

(E) : *Et tu vis où alors ?*

(D) : Je suis placé, dans une famille d'accueil.

L'éducatrice lui demande l'adresse qu'il donne.

(E) : *Ce placement il est depuis quand ?*

(D, réfléchissant) : Euh... 2005.

(M) : Non, non... J'crois pas... C'était... Ah si, en 2005, parce que t'avais 6 ans.

(E) : *Et t'as été où à l'école ?*

(D) : J'suis allé à l'école de Montournais, mais j'en ai fait 4 ou 5 sur Palliers.

Sa mère retrace tout son parcours depuis la crèche. Il la corrige, complète certaines approximations en termes de dates, de lieux. Il explique que ça s'est passé de mieux en mieux, au fur et à mesure, et que depuis l'année dernière il a plein d'amis.

(E) : *Qu'est-ce qui fait qu'en quatrième tu t'es fait plus d'amis ?*

(D) : J'sais pas... C'qu'était difficile au départ c'est la réputation d'mon frère. Il criait sur tous les toits que mon père était en prison. J'avais un peu une sale réputation au début du collège, une réputation de fils de taulard. Il brandissait ça comme un trophée !

L'éducatrice lui explique qu'on ne réagit pas toujours tous de la même façon, que son frère s'est défendu à sa manière, que le fait de valoriser quelque chose de négatif c'était sûrement aussi une manière de se défendre pour son frère, mais qu'elle comprenait que ça puisse être une gêne pour lui.

(M) : Ah c'est sûr que ça a fait du bruit cette histoire !

(E) : *Est-ce que tu as des projets ?*

(D) : J'veux faire,

(M, pratiquement en même temps, avec une certaine fierté) : Il veut être archéologue !

(D, agacé) : Mais je sais parler ! Ça devient gênant !

(E, à la mère) : Là, il n'a pas tort !

David confirme qu'il aimerait bien devenir archéologue.

(E) : Et l'école ça se passe comment ? Les résultats...

(D) : Les résultats ça va, c'est la vie scolaire...

(M) : Oui, il a triché.

(E) : Il a triché... à un devoir ?

A ce moment, la mère explique que son fils avait de très bons résultats scolaire en quatrième, qu'il aurait pu sauter une classe et passer directement en seconde, et qu'à partir de ce moment, il n'a plus fait grand chose, il a fait chuter sa moyenne pour éviter de sauter une classe et de perdre tous les amis qu'il s'était faits. L'éducatrice s'étonne du fait qu'on puisse passer une classe à ce stade là, étant donné que le brevet des collèges est en fin de troisième, mais la mère confirme ses propos. Le fils rajoute que finalement il est passé en 3ème avec 17,5 de moyenne, sans travailler.

(E) : Mais il faut faire travailler la machine un petit peu.

(D) : Ah moi, je travaille le strict minimum, je fais ce qu'on me demande.

(E) : Non, mais j'te dis pas « Tu dois faire ci, tu dois faire ça... »

(D) : Mais j'vais tout envoyer au troisième trimestre !

La mère explique qu'ils avaient déjà remarqué étant jeune qu'il était en avance par rapport aux autres, ils avaient demandé un test de QI, elle n'a pas l'air vraiment sure qu'il l'ait passé au final, ou alors elle ne se souvient plus trop de ce qu'il avait donné.

(E) : Il était question de précocité ?

(M) : Oui !

(E) : T'es particulièrement investi dans les apprentissages mais les relations sociales c'est pas trop ça ? C'est ça ?

(D) : Oui, mais bon, c'est pas les copains qui vont m'aider à avancer dans la vie.

(E) : Mais tu sais ça fait pas tout les apprentissages, il faut bien apprendre à vivre en société aussi, au contact des autres, on a besoin des autres parfois...

(M) : En maternelle, il savait déjà les couleurs.

(E, à la mère) : Oui, oui, je vois... mais la précocité, c'est pas que les apprentissages, c'est la vie sociale aussi. Et dans ces cas-là il y a une dissymétrie entre l'acquisition des savoirs, et des difficultés à rencontrer les copains.

(M) : Mais il avait des bons copains, y en avait un, ils étaient toujours ensemble, Paul.

(D) : J'connais pas d'Paul ! C'était Bruno qu'il s'appelait.

La mère et le fils se contredisent, ce dernier reste sur sa position. L'éducatrice intervient pour signifier à David qu'on ne se rappelle pas toujours de ses amis de maternelle, mais que les mamans avaient une bonne mémoire pour ces choses là.

(E) : *Bon, maintenant je vais te questionner sur tes frères et sœurs.*

(D) : J'ai un grand frère de 35 ans.

(M) : Oui, il est maître tailleur.

(E) : *Où ça ?*

(M) : A Paris.

La mère explique que c'est le fils aîné de sa première union, qu'il a une fille de deux ans, et répond à l'éducatrice qu'ils ont des contacts réguliers : « On s'écrit souvent sur Facebook ».

(D, en plaisantant sur sa mère) : Et après on dit que c'est les jeunes qui sont sur Facebook !

(E) : *Ah mais c'est pas réservé seulement aux jeunes hein !*

(D) : Non, mais c'est l'image, quand on regarde à la télé, les sujets d'actualité aux informations, on parle toujours des jeunes,...

(E) : *Ah on voit pas que des jeunes, mais c'est vrai que vous êtes plus sensibles quand même.*

A l'invitation de l'éducatrice à continuer la description de la famille, elle parle de son deuxième fils, qui a 30 ans. « Il ne fait rien, il est sur Palliers ».

(D, avec un ton légèrement provocateur) : Si, trafiquant c'est un métier !

La mère précise son allusion, en expliquant qu'« on en a deux dans la famille ! ». L'éducatrice lui demande s'il a eu des histoires avec la justice. Elle répond qu'il a été poursuivi pour avoir « fait une main sur une mineure alors qu'il était majeur. Mais lui il a mis seulement une main. La fille était en jupe, à un abri-bus, et lui il a rien trouvé d'mieux à faire que d'lui mettre une main. Il est suivi maintenant ». Elle poursuit sa description familiale : le suivant a 28 ans, il habite Palliers, il fait des saisons. Il va être papa. Elle continue en précisant qu'elle n'a aucun lien avec le père de ses trois enfants, qui est son premier mari, un mariage qui a duré de 1982 à 1988.

(E) : *Et ensuite, vous avez eu d'autres enfants ?*

(M) : Oui, il y a Ludovic, il est dans l'armée, je n'ai plus aucun contact avec lui.

(E) : *Il a quel âge ?*

(M) : Il est né en 1990 donc il a... 23 ans. Puis il y a eu Kilian, qui a 20 ans.

(E) : *Il vit où Kilian ?*

(M) : A Chantonay. Il vit entre maman et Chantonay.

(E) : *Et qu'est-ce qu'il fait ?*

(D) : Il cherche du travail mais il n'a rien.

David a des mots assez durs à propos de son frère le plus proche, sur le fait qu'il ne fasse rien, etc. Il précise qu'il a été en contrat jeune majeur [la protection jeunes majeurs est une compétence de la PJJ également, étendant la protection de l'enfance à la tranche d'âge 18-21 ans si besoin]. La mère explique que ses six enfants ont été placés, les premiers en foyer puis en famille d'accueil, les derniers seulement en famille d'accueil, depuis 2005. Elle raconte à l'éducatrice que son premier enfant n'est pas de son premier mari, bien qu'il porte son nom.

(E) : *Il est né d'une première relation ?*

(M) : Non, d'un viol.

(E) : *Pardon.*

(M) : Non, y a pas d'quoi.

(E) : *Et donc son beau-père l'a reconnu ?*

(M) : Oui.

(E) : *C'est plutôt bien !*

(M) : Non, ça pas été une bonne idée. J'm'en suis beaucoup voulu. J'me suis rendu compte que quand j'étais pas à la maison la journée, il l'enfermait et lui donnait pas à manger. J'm'en veux beaucoup depuis. J'ai un suivi psychologique et psychiatrique. J'me culpabilise tout l'temps. Et j'me culpabilise encore plus depuis cette histoire. Mon premier mari il a été en prison aussi, mais pas pour les mêmes faits. C'était pour la drogue, et pour la violence.

(E) : *Et votre dernier mari, il est récidiviste ?*

(D) : Multirécidiviste ! Y a eu aussi une fille handicapée, qui était mineure.

La mère explique qu'elle a appris ces faits au moment du procès de son mari, son fils ajoute que les gens l'ont accablé, en pensant qu'elle devait être au courant, elle devait savoir pour son mari. Elle continue en affirmant que bien évidemment elle n'en savait rien, et que dès qu'elle l'a su, elle a pris la décision de se séparer de lui. Et c'est à ce moment-là qu'elle a tenté de se suicider et qu'elle a demandé le placement de ses enfants.

(M) : Au départ, ma famille m'en a voulu, ils comprenaient pas...

(D, défendant sa mère) : J'aurais jamais voulu allé chez eux ! J'préfère être placé !

L'éducatrice fait revenir la mère sur les faits en lui demandant un peu plus de détails, elle explique que c'était en 2003, qu'il a été pris en flagrant délit sur une mineure de huit ans.

(E) : C'est quelqu'un que vous connaissiez ?

(M, émue) : Oh oui !

(D) : C'était une grande amie, elle disait que c'était sa « sœur de coeur ».

(M) : Je l'avais prise sous ma protection. Ce jour là, je gardais sa fille, ça m'arrivait de temps en temps. Et mon ex-mari a fait des choses horrible avec elle.

David explique un peu plus en détail les faits, sa mère le corrige sur les lieux où il a été pris en flagrant délit, il répond qu'il ne savait pas, qu'on lui avait dit que ce n'était pas sur ce lieu mais ailleurs. Il s'énerve sur le fait qu'on lui ait menti : « Ma propre éducatrice m'a menti ! ». L'éducatrice lui explique qu'il est possible qu'il y ait des approximations dans les souvenirs, dans ce qu'on lui a raconté.

(E) : C'est important pour toi ces détails ?

(D) : Beh oui ! Enfin, pas comment elles ont été violées, mais sur le fait qu'on m'ait menti, oui.

L'éducatrice tente de lui faire entendre pourquoi on ment parfois aux enfants, en lui demandant s'il pouvait concevoir qu'on ne dise pas toujours toute la vérité aux enfants, qu'il y a des choses qu'on peut cacher, pour des bonnes raisons. « Il faut donner des éléments, petit à petit, mais pas tout donner d'un coup ! ».

(E) : Et là où tu habites, c'est une maison ?

(D) : Oui.

(E) : Y a d'autres enfants ?

(D) : Oui, y a un p'tit, de 12 ans,

(E) : Un p'tit ?

(D) : Oui, enfin... et mon frère, de 20 ans, qu'a un contrat jeune majeur.

(M) : Mais ça s'passe pas très bien !

(D) : Si, c'est mieux ! Ça s'passait très bien au départ. Y a qu'à la fin, un jour il m'a mal parlé, et je l'ai presque étranglé contre un poteau. J'ai eu un comportement tellement fort que même mon frère avait peur de moi après.

(E) : Tu as travaillé ça ? Tu en dis quoi aujourd'hui ?

(D) : Maintenant c'est mieux, ça nous arrive même de passer trois, quatre heures tous les deux

dans une chambre, à parler. (avec un air amusé) Même que quand Monique elle sait qu'on est tous les deux ensemble pendant aussi longtemps, elle s'dit « Tiens, eux, ils me préparent une bêtise ! ».

(E) : Comment tu expliques que ça s' passe bien maint'nant ?

(D) : Il a compris qu'il fallait pas me parler comme ça, et moi j'ai travaillé sur moi, sur mes réactions violentes.

(E) : Mais cette colère elle vient d'où ?

(D) : Je sais pas.

(E) : Vous vous voyez tous les deux (David et sa mère) ?

(M) : Oui, tous les week-ends, et pendant les vacances.

(D, en regardant sa mère) : On fait du vélo... (en chambrant sa mère) D'ailleurs, la reprise c'est dur ! Parce que tout l'hiver on n'a pas pu trop en faire, et maint'nant c'est pas facile !

(E) : Et avec ton beau-père aujourd'hui ça s' passe bien ?

David explique qu'il avait du mal à l'accepter au départ. Il va donner une analyse de sa situation dans des termes très psychologiques. Il dit qu'il était le chef de la maison, qu'il avait le pouvoir. Et lorsqu'il a voulu faire preuve d'autorité, ça ne lui a pas plu. Mais il se rend compte aujourd'hui qu'il rendait heureuse sa mère. Il raconte qu'une fois il lui a sorti qu'il n'était pas son père et qu'il n'avait rien à dire.

(E) : C'est facile ça !

(D) : C'est l'excuse banale.

A ce moment, on a vraiment l'impression qu'il parle d'une situation qu'il a déjà analysée avec une psychologue, qui a dû l'aider à la mettre en mot, à la comprendre d'un point de vue psychologique, avec le registre de la place de l'enfant dans une famille, les effets de l'arrivée d'un tiers au sein d'une relation fusionnelle mère/fils, etc. L'éducatrice le confortera dans cette interprétation. La mère raconte ensuite combien ça l'a aidée de rencontrer son nouveau compagnon, qui a deux enfants, un de 35 ans, un autre de 20 ans.

(E) : Ton père, il est parti quand tu avais cinq ans ?

(D) : Non...

(M) : Si, c'était en 2003.

(E) : Quel souvenir tu as de ces moments là ?

(D, faisant des efforts de mémorisation) : C'était à une fête... J'sais plus trop pourquoi... (ironique) On a peut-être fêté son acte !

Il se replonge dans ses souvenirs, très partiels. Il se rappelle de boules au plafond, ce qui lui fait dire que ça devait être au moment de Noël, sa mère le contredit, c'était visiblement vers le mois de Mai, il se rappelle la police qui a débarqué pendant le repas, il en conclut que lors de cette fête personne n'était au courant « de l'acte ». Sa mère complète en racontant les détails du flagrant délit, du fait qu'ils étaient partis se balader, son ex-mari et la petite fille en question, il y a le désaccord sur le lieu entre la mère et le fils.

(E) : Et le fait d'être séparé de ton père, est-ce que tu l'as mal vécu ?

Sa mère répond à sa place en disant qu'il avait souffert du départ de son père. Le garçon évoque la seule fois où son père a levé la main sur lui, c'était autour d'un quiproquo, qui l'amuse beaucoup aujourd'hui, il en rigole. Il finit pas avouer qu'il était le chouchou.

(E) : Qui t'a expliqué les faits reprochés à ton papa ?

(D) : La famille d'accueil. Mais on m'a parlé du viol, c'est tout.

(M) : Non, c'est moi ! J't'en avais parlé avant !

(E) : Laissez-le finir.

David explique qu'après les faits, une éducatrice lui a tout dit. Il raconte que son père était incarcéré dans le centre de Palliers au départ, il pouvait venir le voir tous les mois à la prison, mais il a été transféré à Marciac depuis et David n'a pas pu le voir depuis plus d'un an. Il n'a pas forcément cherché à le faire, mais il n'a pas coupé les ponts non plus.

(E) : Il le sait ton papa ?

(D) : Je sais pas...

(E) : Si tu lui as pas dit, c'est qu'il ne le sait pas. C'est pas la juge ou nous qui allons l'appeler, ça te concerne. Mais cette question a l'air assez prégnante dans la famille. Aujourd'hui on se voit pour une agression sexuelle. J'aimerais que tu m'expliques un peu ce qui s'est passé.

(D) : Oui... on jouait à 1, 2, 3 Soleil, au début, avec Loïc et la petite fille mise en cause.

(E) : C'était qui cette petite fille ? Tu la connaissais ?

(D) : Oui, c'était la fille des amis de ma famille d'accueil. Elle était en garde chez eux, mais juste pour une soirée. Ça arrivait de temps en temps qu'ils la garde, mais c'était assez rare.

(E) : Elle s'appelle comment cette petite fille ? Tu ne lui as pas donné de nom pour l'instant...

(D) : Marion.

Il raconte que les parents sont rentrés, et étaient en train de dîner avec les parents de sa famille d'accueil quand ils jouaient tous les trois dans la chambre. A un moment, les parents les ont appelé pour le dessert, Loïc y est allé mais David a préféré resté jouer avec Marion. C'est à ce moment-là que l'acte a eu lieu, Loïc est revenu après dans la chambre mais il s'était déjà

arrêté.

(E) : Elle a quel âge Marion ?

(D) : 4 ans... 5 ans...

(E) : Et alors qu'est-ce qui s'est passé ?

(D) : J'sais pas c'qui m'a pris. J'l'ai allongée sur le lit, j'l'ai déshabillée, j'l'ai attouchée.

(E) : C'était bien ?

(D) : Non... ça s'fait pas.

(E) : Et qu'est-ce qui t'a plus ?

(D) : Je sais pas...

(E) : Quant tu dis que tu l'as déshabillée, c'est entièrement déshabillée ?

(D) : Non, c'est juste son collant et sa culotte.

(E) : Si personne était rentré, t'aurais fait quoi ?

(D) : Non, mais j'avais déjà arrêté quand Loïc il est rentré. Et j'ai essayé de la convaincre de ne rien dire.

(E) : T'as seulement caressé ou t'es entré à l'intérieur ?

(D) : J'ai juste caressé avec la main, et j'ai mis la langue.

(E) : C'était agréable ?

(D) : Non...

(E) : La petite fille, elle a réagi comment ?

(D) : Elle disait rien.

Il décrit à l'éducatrice les rapports qu'il entretenait avec Marion.

(D) : Au début on s'entendait très bien. C'était comme une petite sœur. Elle m'appelait tout le temps... « Il est où David ? Il est où ? »

(E) : Tu as eu des contacts avec elle depuis les faits ?

(D) : Je l'ai revue juste le lendemain des faits, quand sa mère est venue parler à ma famille d'accueil. Mais je l'ai plus revue depuis.

(E) : Et ta famille d'accueil ils ont réagi comment ?

(D) : Pour eux, j'étais quelqu'un de bien avant... ils ont pas compris...

(E) : *Tu sais comment on fait les enfants ?*

(D) : Ouais...

(E) : *Tu vas me le dire.*

(D) : Il faut que la fille elle soit d'accord.

(E) : *Je parle surtout de la technique pour l'instant.*

David décrit le mécanisme de la reproduction, explique qu'il l'a vu au collègue.

(E) : *Bon, donc pour la technique c'est bon. Maintenant on va sortir de la technique. Est-ce que tu as déjà eu des rapports sexuels ?*

(D) : Non.

(E) : *Tu sais, c'est normal que ça t'arrive à ton âge, tu as 14 ans...*

(D) : Non, ça m'intéresse pas.

(E) : *T'as déjà eu des petites copines ?*

(D) : Oui, mais sans plus.

(E, détendant l'atmosphère) : *Oui, comme les premières copines, c'est souvent comme ça.*

A ce moment, il parle de son frère Kilian, d'un handicap neurologique mais les notes prises ne permettent pas de se souvenir comment ce sujet est venu.

(E) : *Les faits qui te sont reprochés ça te fait penser à quoi ?*

(D) : C'est presque la même chose que ce qu'a connu mon père.

(E) : *Qu'est-ce que ça provoque chez toi ?*

(D) : J'pensais que jamais j'aurais pu faire ça, et ça m'est arrivé.

(M) : On aurait dû en reparler plus tôt... J'm'en veux...

(E) : *Il te manque ton papa ?*

(D) : Oui, un peu.

(E) : *Est-ce que tu pourrais me le décrire en cinq mots ?*

(D) : Cinq mots... Gros, vieux.... il a un caractère comme moi, assez têtue. Il manque deux

mots... gentil...

(M) : Oui, envers les garçons il a été à peu près gentil, mais bon.... gentil...

(D) : J'retiens le meilleur ! Envers moi il a toujours été gentil. J'dis c'qui m'concerne ! ... Un autre mot... c'est aussi un grand fumeur.

(E) : Donc effectivement tu nous fait une image plutôt positive de ton père. Bon, grand, vieux, gentil... un caractère assez têtu comme toi, donc tu te retrouves dedans...Tu parles de l'homme que tu as rencontré, mais ton père il n'est pas que cet homme. Il faut aussi voir les aspects négatifs chez ton père, on grandit aussi en fonction de ces aspects. (à la mère) Si je vous demande de me le décrire avec des mots ?

(M, en regardant David) : Perfide, méchant, abusif, pervers...

(D, s'énervant) : Mais elle peut pas s'en empêcher ! A chaque rendez-vous, elle me regarde comme ça, elle croit que je vais l'engueuler quand elle parle de mon père, vous voyez ?!

(E) : Ta mère, elle te rappelle aussi les mauvais aspects de lui pour pas que tu les oublies.

(D) : J'oublie pas, mais j'mets en avant les meilleures parties.

(E) : Bon, on n'est pas là pour les même faits.

Une prise de note partielle ne permet pas de rendre compte de comment David en est venu à évoquer ensuite sa prise en charge au CMPEA.

(D) : Au CMPEA on m'a appris que ma mère a été violée par son beau-père.

(M) : Ma vie est très compliquée. Mon père était canadien. Il est resté au Canada et ma mère est rentrée, a rencontré un autre homme, donc j'ai vécu avec mon beau-père. Il m'a violée, et j'ai eu un gosse à 14 ans. Ma mère s'est mariée avec donc je suis partie de chez eux, j'voulais plus les voir. Il a été en prison jusqu'à mes 17 ans, et quand il est revenu j'ai fugué avec mon fils, Benjamin. J'me suis mariée à 19 ans et mon ex-mari a reconnu Benjamin. J'ai fait une fausse couche, puis j'ai eu Alexandre, ensuite il y a eu des jumeaux, j'en ai perdu un. On s'est séparés, puis j'ai rencontré M. Falourd, mon deuxième mari, on a eu Ludovic, puis il y a eu Kevin, qui avait une jumelle qui est morte née, puis il y a eu des fausses couches encore...

(D) : Oui, y a même eu des triplets !

(M) : On a compté un jour, et j'aurais dû avoir 21 enfants s'il n'y avait pas eu les fausses couches.

(D, en rigolant) : T'aurais été dans le livre des records, comment ça s'appelle... le guiness des records !

Les échanges m'ont assez perturbé à ce moment, ce mélange de récit d'une histoire familiale faits d'épisodes tragiques et la plaisanterie de David. L'éducatrice n'a pas souhaité continué non plus dans cette direction.

(E) : *Et qu'est-ce que tu penses des faits qui te sont reprochés ? Si tu avais à revivre cette journée, qu'est-ce que tu ferais ?*

(D) : J'aurais emmener Marion pour prendre le dessert et être avec les adultes dans la cuisine.

Poussé par l'éducatrice, il expliquera qu'il avait besoin des adultes pour canaliser ses pulsions. Puis il dérive sur ses rapports avec Loïc. L'éducatrice revient sur les faits :

(E) : *Donc tu dis que si cette situation se reproduisait tu voudrais être en présence d'adulte pour te canaliser ? Tu n'es pas sûr de ne pas recommencer ?*

(D) : C'est pour ça que j'ai accepté le suivi Mosaïc.

Ils échangent quelques mots sur son suivi dans ce cadre avant de terminer l'entretien.

(E) : *Bon, on arrive à la fin de notre entretien. C'est une situation complexe, un parcours de vie pas banal. Depuis tout petit tu portes des secrets, des drames même... Mais t'as pas seulement mis la main, t'as mis la langue aussi et ça ça m'inquiète. Au-delà du travail avec le psy, je pense qu'il serait bien de mettre en place un travail éducatif. Tu as déjà des suivis mais la PJJ est mieux habilitée pour t'accompagner, tu pourrais avoir un éducateur qui pourrait te répondre en termes de justice jusqu'au jugement. Quand on arrive à un jugement, il faut être bien préparé. Le premier objectif de ce travail éducatif, c'est ça : la préparation du jugement. On pourra aussi faire un travail éducatif sur la sexualité, mais plus largement pour préparer l'avenir. Je sens dans ton discours de l'angoisse, de l'inquiétude. Tu vas passer au lycée, et tu as besoin d'être accompagné dans cette transition. C'est important également de faire le lien avec les différentes institutions qui te connaissent, d'avoir tous les éléments sociaux, psychologiques, etc.*

(M) : Euh.. j'veux poser une question, l'éducateur il sera en contact avec l'établissement ? Il ira les voir ?

(E) : *Oui, c'est son travail, mais il ne donnera aucun élément sur la situation. Vous pourriez nous poursuivre s'il le faisait. Il a le devoir de ne rien transmettre. Si le juge valide cette proposition, vous serez associée à ce travail éducatif. Vous aurez un autre interlocuteur. Et c'est un soutien le jour du jugement aussi. Ça va faire remonter beaucoup de choses. Déjà je sens qu'aujourd'hui ce n'est pas facile...*

(M) : Oui, ça remonte.... Je me fais suivre.

L'éducatrice leur dit quelques mots réconfortants, avant de souhaiter au garçon de ne pas le revoir, en lui expliquant que si elle le revoit c'est qu'il a eu de nouveau à faire avec la justice. Nous nous saluons, et la mère et son fils sortent de la salle.

Discussion sur l'entretien

Entre les deux RRSE nous avons le temps d'échanger quelques mots. Ce moment a été assez éprouvant pour moi, j'ai eu des difficultés à rester à ma place d'observateur, concentré sur les échanges et ce qui se passait, en me laissant submerger par l'histoire familiale de cette mère et de son fils.

L'éducatrice me confirme que là nous avons devant nous la plus profonde misère du monde en mentionnant « trois générations d'agresseurs ». Elle me confie qu'elle n'est pas la plus à l'aise avec ce type d'actes. « Par rapport à mon identité, ça me travaille. » « J'ai peur d'être jugeante, d'être subjective, de sortir de mon rôle et de faire mal mon travail ». Elle m'explique que dans le service, une de ses collègues est plus sensibilisée à ces questions d'infraction à caractère sexuel, qu'elle se sent plus à l'aise avec des problèmes de violences des jeunes, notamment des filles.

En tentant d'analyser « à chaud » la situation de ce jeune et de sa mère, elle me donne ses premières pistes : pour elle il y a une problématique de positionnement du jeune par rapport à sa mère, qui semble parfois prendre la place de l'adulte. Elle le qualifie de « très mature », notamment par rapport aux réponses qu'il peut apporter, à l'analyse qu'il peut faire de ses comportements, de la place qu'il peut prendre dans les échanges par rapport à sa mère, des interactions entre eux...

Annexe 6 : RRSE n°3 – Jeudi 4 Avril – 11h15 / 12h

L'éducatrice me présente le prochain jeune qu'elle reçoit dans le cadre du RRSE comme particulier étant donné le fait qu'elle suit déjà Alexis dans le cadre d'une alternative aux poursuites, le procureur ayant prononcé à son encontre une mesure de réparation pour des faits antérieurs. Elle a déjà évoqué dans ce cadre les faits pour lesquels il est poursuivi. Comme elle le connaît déjà, il a été décidé que c'est elle qui effectuerait le RRSE.

Elle m'explique que les premiers faits pour lesquels il a été amené à faire cette réparation sont des faits de violences sur un autre jeune, qu'elle qualifie de « plus faible », « déficient ». Elle me parle d'Alexis comme un garçon qui ne reconnaît que les ressources physiques comme légitimes, et qui a un schéma assez dichotomique fort / faible. Il a, selon elle, frappé cet autre jeune « pour lui apprendre », « pour l'endurcir ». Elle me dit qu'il a un degré de maturité proche de zéro. Dans le cadre de cette précédente affaire, elle a fait le choix de travailler en relation avec des personnes vulnérables sur un plan social. Elle a choisi une banque alimentaire pour accueillir Alexis pour sa mesure de réparation pour qu'il soit confronté à des fragilités sociales et qu'il prenne en compte cet aspect pour le sortir de son schéma de représentation basé sur la force physique. Elle souhaite également le faire travailler à partir d'un article portant sur des faits similaires mettant en jeu un agresseur et une victime dans le cadre de violences physiques pour le faire réagir et voir s'il a compris le message. Elle recherche toujours l'article, la mesure de réparation étant toujours en cours.

Il est poursuivi cette fois-ci pour des insultes à l'encontre du directeur de la MFR dans lequel il était inscrit avant son renvoi. La qualification retenue doit être « menace de commettre un crime ou un délit à l'encontre d'une personne dépositaire de l'autorité publique », ou « chargée d'une mission de service public ».

Alexis entre avec sa mère. Il est grand, a les cheveux bruns, courts, a à peine 16 ans, n'est pas spécialement musclé mais pas non plus mince. Sa mère semble assez impressionnée et a peur de ce qui peut arriver à son fils. Elle était présente lors de l'altercation entre son fils et le directeur, et n'est pas d'accord avec la plainte déposée. Pour elle les torts sont partagés, et elle trouve particulièrement injuste que son fils ait été pris en grappe par le directeur, et disproportionnée la réponse de la justice par rapport aux propos de son fils.

Pendant l'entretien il jouera avec un élément du bureau devant lui. Sa mère le reprendra à plusieurs reprises. Il semble ne pas trop supporter de devoir rester immobile sur la chaise pendant la durée de l'entretien, sans pour autant s'énerver. Il fera tomber l'élément sous les pieds de l'éducatrice qui le gardera ensuite.

L'éducatrice tutoie Alexis, marquant une proximité qu'on ne retrouve pas avec les jeunes reçus dans le cadre du RRSE habituellement (il s'agit souvent de jeunes non connus de l'UEMO).

Comme pour le RRSE précédent, elle lui présente la procédure pénale, et lui présente ce que sa situation actuelle a de particulier par rapport à son dernier contact avec la justice. Elle évoque les spécificités de la justice des mineurs, l'importance de connaître l'environnement du mineur, et les objectifs de ce RRSE. Elle prend le même exemple de la comparaison entre un vol de nourriture et un vol de jeu vidéo, pour qu'il comprenne l'intérêt de connaître le jeune dans son milieu, il lui répond qu'elle lui a déjà présenté cet exemple la

dernière fois.

(E) : Actuellement, depuis qu'on s'est vus, est-ce qu'il y a quelque chose qui a bougé ?

(M) : J'ai envoyé un courrier au rectorat, puis j'ai téléphoné, ils m'ont dit qu'il fallait que je m'adresse à la DRAAF, j'ai envoyé le courrier là-bas, et ils l'ont renvoyé ailleurs.

La mère fournit des copies des lettres qu'elle a envoyé à l'éducatrice. Elle a également emmené un test de QI qu'elle souhaite récupérer après, n'en ayant pas fait de copies. Elle explique que ce qui la préoccupe est le fait qu'il ne soit plus scolarisé, alors qu'il est en apprentissage et que ça se passait bien, mais que pour poursuivre son apprentissage il a besoin d'être rattaché à un établissement.

(E) : Pour l'instant, il aura 16 ans au mois d'avril, il est encore soumis à l'obligation scolaire de toute façon. Du coup, t'occupes tes journées comment ?

(A) : Beh... j'cherche un patron.

(M) : Il a trouvé un patron en mécanique pour les vélos. Il a posé son CV.

(E) : Et ça te plairait ce domaine ?

(A) : Beh oui !

(E) : J'vous avais parlé de notre service d'insertion ? Il y a possibilité de passer par la Mission Locale pour obtenir une convention.

(A) : Ouais.

(E) : Tu passes en jugement le 24 Mai. L'audience aura lieu dans le cabinet du juge. Ça ira ? Ce sera pas trop difficile de vous libérer ?

(M) : Ben, j'ai posé ma matinée. Ça va durer longtemps ?

(E) : Le problème avec les audiences, on sait quand on rentre, on sait pas quand on sort.

(M) : Mm.

(E) : Vous pourrez vous garer au TAP. Alors montrez-moi la convocation. « Menace de crime ou délit contre personne chargée de mission de service public ». Est-ce que tu peux me raconter comment ça s'est passé ?

Alexis semble ne pas comprendre, et s'étonne à l'évocation d'un crime ou d'un délit.

(M) : Ils se sont pris la tête...

(E) : Tu l'as menacé de quoi ?

(A) : J'sais pas moi ! J'lui ai juste dit que je reviendrai avec mon père. J'avais pas d'couteau, j'avais rien !

L'éducatrice traduit en donnant l'interprétation du terme de menace dans le code pénal.

(E) : Ce qui t'es reproché, c'est des menaces de représailles.

(M) : C'est un gros titre pour pas grand chose !

(E) : Bon, du fait qu'on se connaisse, j'avais orienter mon travail différemment. Je voudrais savoir si vous voulez que je transmette les informations que j'ai concernant la mesure de réparation. C'est pas une obligation. Le juge il peut ne rien savoir de ta précédente histoire. Mais si je lui dis que je te suis pour une réparation et que la mesure se passe bien, tu es venu, ça peut jouer en ta faveur. Mais ça c'est vous qui le décidez.

(M, à son fils) : Qu'est-ce que tu en penses ?

(A) : J'sais pas moi...

(E) : Par rapport aux mesures de réparation il y a deux types de jeunes : ceux qui les font, et ceux qui les font pas. Le fait qu'il fasse les démarches, ça montre qu'il avance.

(M) : Mais l'autre il l'a cherché aussi ! J'étais là moi. Le directeur, il a manqué de tact.

(E) : Vous aurez votre mot à dire ! C'est important que vous puissiez prendre la parole pour donner votre version.

(M) : J'espère que oui ! L'autre avait pas à le traiter de racaille, de branleur. Il a manqué de tact. Il savait comment était Alexis. C'était peut-être voulu...

(E, à Alexis) : Tu reconnais la menace ?

(A) : Oui, oui.

(E) : Pourquoi tu l'as menacé ?

(A) : J'étais énervé, il m'cassait les couilles, j'avais qu'une envie c'tait d'le ratatiner. Plein d'fois avant ça il m'a regardé dans les yeux, il m'a dit « la prochaine fois, t'es viré ! ».

(M) : Il lui a fait ouvrir son sac aussi, plusieurs fois, ils ont jamais rien trouvé dedans. Quand on est allés à la gendarmerie, j'voulais porter plainte contre le directeur, ils m'ont dit que ça servait à rien.

(E) : Mais pour quels faits ?

(M) : J'sais pas moi... Ils m'ont dit qu'il fallait que j'explique les faits au recteur. On y est allés tout seuls en plus à la gendarmerie, on est p't-être un peu couillon nous aussi...

(E) : Mais cet incident il révèle peut-être que t'as un problème avec l'autorité, non ?

(A) : Hein ?

(E) : Le directeur, il représente ce que tu n'aimes pas, les règles... Il y a eu plusieurs incidents à la MFR, il y a eu une mise à pied...

Alexis joue nerveusement avec l'élément du bureau, le fait tomber à ce moment-là, sa mère s'énerve un peu contre lui, lui demande de le ramasser. Il est tombé sous les pieds de l'éducatrice, qui lui dit de le laisser là où il est. Il ne pourra plus jouer avec au moins.

(E) : T'as poussé un peu l'bouchon quoi !

(A) : Il lui faut pas grand chose...

(E) : Peut-être que c'était l'incident de trop, ce qui a déclenché tout ça, c'est une accumulation de petits faits.

(A) : Comme par hasard, c'est avec lui ! Mon patron il s'est jamais plaint, on s'est jamais foutu sur la gueule. Ça s'voit que vous connaissez pas M. Papinot. Il a un regard arrogant.

Il s'énerve, bouge un peu sur sa chaise.

(E) : J' imagine que dans le bureau de la juge tu t'assiéras correctement ! Tu vois, c'est des petits actes semés, et à un moment ça fait boule de neige. Monsieur Papinot il en a eu marre.

(A) : De toute façon j'dis plus rien, ça sert à rien, ça m'énerve.

(E) : Non, mais c'est toi qui m'expliques...

(A) : Non, mais ça m'énerve ! Et quand j'm'énerve il faut qu'je bouge.

(E) : C'est ta façon de fuir, tu as un travail à faire sur toi, sur ton impulsivité. C'est un trait de caractère chez toi, ça fait parti de ta personnalité, mais des traits de caractère ça se dompte.

(M, attristée) : Il travaille avec la psy, mais on répare pas quelque chose en deux mois.

Face à l'attitude de la mère qui commence à se sentir mal à l'aise par rapport à ce qu'on dit de son fils, l'éducatrice va changer d'attitude, arrêter de questionner à charge Alexis en expliquant son intention à sa mère :

(E) : J'suis obligée d'aller l'chercher, j'suis là pour ça.

(M) : Mais il est allé voir le psy tout seul, il se bouge pour trouver un patron...

(E) : Mais je fais ça pour voir comment il réagit. J'préfère qu'il soit impulsif avec moi que devant le juge. L'objectif c'est de canaliser sa colère. Mon travail, c'est de t'accompagner pour te dompter, te titiller pour voir comment tu réagis. Comme ça je pourrai dire : « Alexis, au départ il réagissais comme ça, maintenant il évolue ». Je vois pas que le mal dans votre fils !

La mère commence à pleurer.

(E, réconfortante) : Qu'est-ce qui vous tracasse ? Vous êtes inquiète pour son passage devant

la juge ?

(M, en larmes) : J'sais pas c'qu'il peut avoir...

(E) : Bon, c'est important qu'on balaye vos inquiétudes je crois. Vous avez peur de la prison pour votre fils ?

La mère ne répond pas, toujours en larmes, l'éducatrice semble pointer ce qui l'inquiète le plus.

(E) : Votre fils n'ira pas en prison ! C'est pas un danger, ça c'est sûr. Vous avez peur qu'il soit placé ? Qu'on vous le retire ? Là c'est pareil, je peux vous enlever cette crainte tout de suite, il restera avec vous, on sent que ça tient la route de ce côté là. Vous pensez que vous allez être pointée du doigt ?

(M, reprend un peu ses esprits, répond avec énergie) : Ah ça, de toute façon, perso j'ai rien à me reprocher !

(A) : De toute façon on a l'habitude de ça...

(M) : C'est vrai, ça s'prend la tête [entre elle et son fils], mais ça s'solutionne toujours. On a toujours dialogué. Avec les autres enfants, c'était plus facile. Le problème avec Alexis, c'est l'école. Du jour où il est entré à l'école c'était terminé ! Avant il était sage. Et dès qu'il y avait une connerie, c'était lui. « Ah, c'est l'fils du boulanger ça encore ! ». Même quand il était pas là.

Elle continue en racontant une anecdote d'un vol qui avait eu lieu alors qu'il était en vacances chez sa tante, et qui lui a été mis sur le dos alors même qu'il ne pouvait être présent.

(M) : On s'engueule bien, et après ça va !

(E) : De toute façon, le placement, c'est souvent dans des cas de violences dans la famille, ici ce n'est pas du tout le cas. C'est une solution extrême. Là on le voit bien, c'est un gamin, tout en connerie ! Mais qui sait avoir une position d'adulte au boulot par exemple.

(A) : Beh là j'suis sérieux, j'ai pas l'choix !

(E) : Mais ailleurs il faut qu'tu t'fasses remarquer.

(A) : Non ! Mais faut qu'j'm'occupe quoi !

(M) : Y en a un qui l'a compris, c'était son instituteur de primaire.

(A, étonné) : Lequel ?

(M) : Monsieur Gatineau.

(A) : Ah oui, lui...

(M) : Il savait l'prendre. C'est la seule année où il a travaillé. Faut dire qu'en CP il a passé sa

moitié d'année dans l'couloir !

(A) : Après moi j'rentre dans l'jeu.

(E) : *Devant la juge il faudra s'tenir ! Il faudra canaliser tout ça.*

(M) : Oh, il est pas bête à c'point là.

(A) : Ça m'fait déjà assez chier comme ça...

(E) : *C'est déjà ça, y en a qu'en ont rien à foutre hein ! Y en a qui sont venus en tongs et en bermuda !*

L'éducatrice lui raconte comment un jeune est arrivé à l'audience en tenue d'été, et comment la juge l'avait repris.

(E, à la mère) : *Pour revenir sur vos inquiétudes, j'espère qu'on a évacué tout ça quand même.*

(A, à sa mère) : T'étais partie loin quand même ! J'allais pas allé jusqu'à l'incarnation [sic] !

(E, souriant) : *L'incarcération.*

(M) : Non mais bon... voilà, c'est toujours des soucis.

(E) : *Et vous allez faire comment pour le mois d'mai ?*

(M) : J'vais prendre le temps.

(E) : *Et ton père il va pas venir ?*

(A) : J'préfère pas qu'il vienne, il va s'énervé ça va être pire !

(M) : Moi de toute façon je serai là.

(E) : *ça peut être bien aussi que son père soit présent, c'est important pour la juge aussi. Puis ton père il est adulte, il sait se maîtriser.*

(M) : J'vais lui en parler.

(E) : *Et vous avez un avocat ? Cette fois c'est obligatoire. Et si vous n'en avez pas, vous pouvez avoir un avocat commis d'office. Les avocats commis d'office, c'est pas comme dans les films, où on a l'image des derniers d'la classe. Il y a une permanence chez les avocats pour mineurs.*

(M) : Beh écoutez, je sais pas. La dernière fois, on a donné les sous et il connaissait même pas le dossier. Tiens, vous savez si c'est possible ça, un avocat qu'on avait contacté qu'a pas pu v'nir, et c'est une autre qu'est v'nue au dernier moment, qu'a pris les sous puis qu'a rien fait !

(E) : *Mais vous aviez payé le premier ?*

(M) : Non. Mais celle-là elle nous en a foutu plein la tête.

(A) : Même le juge il nous en avait pas mis autant dans la tête ! Elle savait rien sur moi, puis elle m'a fait la morale là...

L'éducatrice explique qu'il est important de demander d'abord les honoraires à l'avocat, et qu'ils peuvent se décider en fonction de ça aussi. Elle leur dit qu'elle doit rendre son rapport 15 jours avant l'audience.

La mère continue en lui demandant si elle a besoin qu'elle demande à la psy un rapport. Elle explique qu'elle n'y va que deux fois par mois, parce que ça lui coûte cher. « Le psy, c'est pas remboursé, et ça fait cher pour moi ! ». Elle raconte qu'au départ elle allait voir un pédopsychiatre pour Alexis avec qui ça se passait très mal. « J'ai cru que j'allais lui mettre mon poing dans la gueule ! ». Elle relate les échanges qu'elle a pu avoir avec lui. Ce qui l'a le plus exaspéré, c'est quand il lui a reproché de lui imposer de ranger ça chambre, et rapporte ses propos (le psy parlant à la mère à propos de son fils) « Vous avez fini de l'emmerder aussi ?! » Elle n'a pas du tout compris et elle s'est sentie accusée pour des raisons qu'elle ne comprenait pas. L'éducatrice va dans son sens en disant qu'elle n'est pas d'accord avec ce psychologue, qu'elle était dans son rôle en tant que mère en lui disant ça. Puis elle ajoute qu'avec les psychologues, c'est une histoire de relation de confiance aussi, et que ce n'était peut-être pas le bon.

(M) : Ah ça, Alexis, il a été suivi par plein de psys !

(A) : Ah ça... Y en a vraiment qui t'prennent pour un débile en plus !

Il sort une blague et rit avec l'éducatrice de ses nombreux contacts avec les psys.

(E) : Bon, trêve de plaisanterie.

Elle lui explique la suite de la mesure de réparation qu'elle est en train d'effectuer avec lui. Elle lui dit qu'elle se déroule en deux temps, qu'il y a le fait de faire les colis, puis d'aller voir la distribution, pour être au contact des bénéficiaires. « C'est une réparation sur deux lieux ».

(A) : Moi j'veux pas aller faire les poches hein !!

(E) : Non, mais je te parle pas d'aller récolter la nourriture dans les supermarchés, on ira à l'entrepôt puis tu aideras à la confection des colis. Après je t'accompagnerai sur le lieu où sont distribués ces colis. C'est bon ? Tu as compris ?

(A) : Oui, oui. Très bien.

(E) : Bon, donc on se donne rendez-vous à 10h30 à l'UEMO ?

(A) : Ok.

(E) : Et je recherche des extraits d'articles de journaux où quelqu'un de vulnérable a été agressé.

(M) : Beh c'est pas c'qui manque ça pourtant !

La mère propose des cas, des faits divers dont elle a entendu parlé. L'éducatrice lui explique qu'elle souhaiterait des faits similaires, mais pas dans la région. Elle explique à sa mère qu'ensuite elle lui demandera de produire un petit texte sur ça, sur ce qu'il a retenu de la mesure. « On en a parlé ensemble, il est d'accord pour le faire sur l'ordinateur ».

Elle demande de ses nouvelles ensuite, sa mère explique qu'il voit sa petite copine. « Elle est très gentille, elle le canalise ! ». Il rigole, répond : « j'me mets bien détendu moi ! ». L'atmosphère est détendue.

L'éducatrice revient sur la proposition éducative. Elle leur annonce qu'elle va demander une mesure d'accompagnement éducatif, qui sera pris en charge par le même service, et leur demande s'ils seraient d'accord (en leur précisant que c'est la juge qui décide). Alexis s'inquiète de ne plus avoir la même éducatrice. Elle répond que le juge décide de l'opportunité ou non de cette proposition, mais qu'après c'est le service éducatif qui attribue les mesures.

La mère s'inquiète du coût que pourrait engendrer une obligation de soin.

(E) : Vous pouvez changer d'avis surtout. C'est pas parce qu'aujourd'hui vous me dites que vous acceptez un soutien éducatif que vous ne pouvez pas revenir dessus. C'est important de vous exprimer au tribunal.

Elle lui exprime sa difficulté de devoir se libérer du travail pour venir. Puis elle enchaîne en lui faisant part de son incompréhension de la situation, il restait quatre semaines de cours à son fils pour finir son année, après ce n'était que du stage.

(M) : Il a été viré alors qu'il restait quatre semaines d'école. Son patron était d'accord pour continuer avec, mais maintenant il a plus de couverture sociale.

(E) : Vous pouvez tenter la mission locale pour ça.

Alexis explique qu'en plus il avait trouvé un patron qui le formait pour reprendre la suite, qu'il l'appréciait, et que lui-même respectait. Il le décrit comme vieux, imposant. « Il était très... crrr (il mime quelque chose comme « serrer la vis », pour montrer qu'il avait une certaine autorité), il fallait bien travailler ! ».

(M) : Oui, mais à l'école il a beaucoup de retard, il a des lacunes au niveau de l'orthographe...

(E) : Pour ça il faut lire !

(A) : J'peux pas lire ça m'ennuie. J'y arrive pas.

(E) : Tu ne lis rien ? Tu pourrais lire le journal un peu ? L'Équipe ?

(A) : C'est quoi l'Équipe ?

(E) : C'est un journal sur le sport, ceux qu'aiment le sport, ils aiment bien.

(A) : Non moi quand j'ai un livre entre les mains je regarde que les images.

L'éducatrice sourit. Elle termine l'entretien en lui donnant rendez-vous pour sa mesure de réparation. Nous nous saluons, ils sortent de la salle.

Une fois tous les deux, elle me confie que dans ce cas « on est un peu en dehors des clous avec cette relation », en mentionnant le climat plutôt détendu de l'entretien, et en se questionnant sur sa posture moins distante par rapport à l'habitude. Mais elle pense que c'est un « bon gars », qu'il est ici pour des conneries, qu'il a besoin d'être accompagné pour ses démarches, mais il faut savoir le prendre. Je lui fait part de mon étonnement sur le fait qu'on puisse être devant la justice pour si peu. Nous échangeons sur le fait que dans son cas c'est l'institution scolaire qui l'a conduit à avoir ce parcours difficile, et qu'aujourd'hui il ne voulait qu'une chose, c'était en sortir, mais qu'une fois encore ça le rattrape alors qu'au niveau professionnel ça semblait bien démarrer.

Ce passage n'apparaît pas dans les notes, mais à un moment de l'entretien, il a été amené à parler des faits précédents, avec lesquels il a voulu marquer une différence par rapport à cette accusation de menace, en signifiant que l'agression sur une personne était plus grave alors qu'il n'avait eu qu'une alternative aux poursuites, tandis que cette fois-ci il passe en jugement. L'éducatrice s'en est réjouie à la fin, puisqu'il n'était plus dans cette posture de minimiser les précédents actes de violences sur une personne comme il pouvait l'être au départ.

Annexe 7 : RRSE n°4 - Jeudi 18 Avril 2013 – 9h30/11h

J'arrive à 9h30, l'éducatrice est en train de relire deux rapports de RRSE qu'elle doit transmettre au greffier du tribunal en contact avec le service. Elle m'explique que pour la première famille qu'elle va recevoir, ils ont téléphoné à l'UEMO pour savoir si les parents devaient venir. Elle a essayé de rappeler, elle ne les a pas eus et n'a pas pu laisser de messages, la messagerie étant pleine, elle a essayé un deuxième numéro qu'elle avait mais qui n'était plus attribué. Elle ne sait donc pas s'ils vont venir tous ensemble ou non. Elle sort dans le hall et les appelle.

Entre en premier une jeune fille, brune, les cheveux longs, lisses, un collier avec un gros pendentif en forme de cœur. Elle a 15 ans. Elle porte un chemisier rose, un jean troué à plusieurs endroits, des baskets très larges, style « Vans », avec des lacets roses. Pendant l'entretien, elle répondra facilement aux questions posées par l'éducatrice, mais paraîtra par moment assez absente de la conversation, regardant dehors, puis revenant dans l'action, interpellée par ses parents. Si elle semble très détendue pendant le début de l'entretien, elle sera vite gagnée par l'émotion et se mettra à pleurer dans la dernière partie.

Elle est suivie de sa mère, qui doit avoir une quarantaine d'années, elle porte des grosses boucles d'oreilles, un haut vert à motifs, un gilet par-dessus. Elle a des cheveux d'une teinte cuivrée, mi-longs. Elle est assez expressive, tantôt souriante, blaguant avec sa fille, tantôt très émue par les propos des uns et des autres. Elle se prête tout à fait au jeu de l'entretien, on sent qu'elle a déjà eu à se livrer devant des professionnels de l'intervention sociale ou psychologique. Elle fait d'ailleurs l'objet d'une prise en charge psychologique, suit un traitement mais également une psychothérapie. Arrive également son père. L'homme est assez grand, fin, les cheveux courts, porte une grande veste noire. Pendant l'entretien, il coopère totalement, en répondant franchement aux questions de l'éducatrice, y compris pour reconnaître des choses qu'il estime être des erreurs de sa part. Il pourra être assez dur avec sa fille, la reprenant par moment, l'invitant à ne pas se cacher derrière des « belles paroles », lui rappelant devant l'éducatrice que ses bonnes intentions ne suffisent pas, tout en analysant les rapports qu'ils entretiennent au sein de la famille, et en adoptant des postures « de sagesse », avec un brin d'optimisme malgré tout (« Tout ça, il faut se dire que c'est un mal pour un bien... »).

La présence d'une autre éducatrice pendant l'entretien constitue une particularité de ce RRSE par rapport à ce qui peut se faire d'habitude. Elle travaille à l'ITEP de Guchen où est prise en charge Cécile la semaine depuis deux ou trois ans. Elle est venue l'accompagner pour évoquer cette prise en charge, puis parce qu'elle semble connaître la famille. Elle doit avoir la quarantaine, porte un jean, un tee-shirt avec un imprimé, une veste noire par-dessus.

L'éducatrice PJJ invite tout le monde à prendre place derrière le bureau pour l'entretien. Dans l'ordre, de gauche à droite, s'assoient Cécile, dont la chaise est tournée vers la droite, vers la fenêtre, puis son éducatrice de l'ITEP, légèrement derrière elle, puis sa mère et son père. Derrière le bureau se trouve l'éducatrice qui dispose de la trame de RRSE qui lui permet de conduire l'entretien et de noter les renseignements qu'elle recueille. Je suis placé dans le dos de l'éducatrice, face à un poste informatique, je prends des notes en continu sur un carnet. Quand je me tourne sur ma droite pour observer la scène, je fais donc face aux quatre personnes en face du bureau, nous échangeons des regards et je peux avoir l'impression qu'ils

me parlent également (notamment quand l'éducatrice PJJ prend des notes et ne les regarde pas), tandis que l'éducatrice ne peut me voir.

L'introduction, présentation de la procédure pénale et informations relatives au jugement

Elle commence par se présenter à eux comme « un travailleur social » dont la mission est de recueillir des éléments sur la personnalité du mineur mis en cause pour permettre au juge de prendre des décisions pas seulement selon les faits. Je me présente comme stagiaire m'intéressant au travail des éducateurs, l'éducatrice leur précise donc en souriant que c'est elle que j'observe. Elle leur demande leur autorisation pour ma présence : ils acceptent.

Elle leur demande leur carte d'identité. Le père ne l'a pas, explique qu'il ne savait pas qu'il en avait besoin, elle est restée dans sa voiture. Elle continue en détaillant la procédure pénale comme elle le fait à l'habitude. Elle appuie bien sur le fait que la prochaine audience ne sera pas celle de jugement mais de mise en examen. « C'est le juge qui décide, mais votre parole est importante ».

NB : pour la retranscription de certains échanges, nous avons opté pour la notation suivante : (E) : L'éducatrice PJJ, (C) : Cécile, (M) : La mère, (P) : Le père, (E') : L'éducatrice de l'ITEP.

(E) : C'est quand cette audience ?

(P) : Le 17 Mai.

(E) explique le déroulement de cette audience : « La juge regardera les éléments qui établissent les faits. S'il y a assez d'éléments pour qu'elle estime que les faits sont établis, elle te mettra en examen. Est-ce que tu sais ce que c'est la mise en examen ? »

(C) : Non.

(E) réalise un schéma rapide avec un axe temporel, la date de l'audience de mise en examen, elle représente l'audience de jugement au bout d'une flèche au dessus de laquelle elle marque « 6 mois », puis lui explique qu'aujourd'hui « nous sommes là, avant l'audience du 17 Mai ». L'objectif pour (E) est de lui faire comprendre que ça risque d'être long, que l'entretien auquel elle participe ne constitue que le préalable à cette première audience de mise en examen.

(E) : Alors, six mois c'est long, donc pourquoi tout ce temps ? On considère que c'est le temps nécessaire pour préparer ta défense déjà.

Elle poursuit en détaillant ce que préparer sa défense peut recouvrir.

(E) : Et ce temps il permet aussi de voir une évolution. Puisque si la juge décide d'un accompagnement éducatif, il sera prononcé le jour de la mise en examen, le 17 Mai, et il

durera jusqu'au jugement.

Elle explique ensuite qu'elle aura le temps de mettre en place des choses avec l'éducateur, et que l'évolution sera prise en compte dans le jugement. Elle lui notifie également que la présence ou non de réitération pendant cette période sera intégrée dans les éléments de jugement.

(M) : Et l'audience, elle aura lieu à huis clos ?

(E) : *Oui. Il y a seulement le rendu de la décision qui peut être public. Mais ça ne se fait pas dans ces cas là, enfin à priori c'est plutôt quand il y a plusieurs co-auteurs...*

(M) : J' préférerais que ce ne soit pas public, c'est important pour la construction...

(E) : *Oui, c'est sûr.*

(E) leur parle ensuite de l'obligation d'être assisté par un avocat dans le cadre de la procédure pénale pour mineurs. Elle leur précise que s'ils n'ont pas d'avocat de famille, ils peuvent faire appel à un avocat commis d'office.

Les informations administratives

(E) : *Voilà, n'hésitez pas à me poser des questions, s'il y a des choses que vous n'avez pas comprises, ou que vous avez oubliées, au fur et à mesure de l'entretien. C'est censé être interactif ! Alors... tu t'appelles Cécile Marchand, tu es née le 7 Novembre 1997, tu as donc... j'ai un peu la flemme de calculer (en souriant).*

(C) : 15 ans.

(E) : *Bon, on va commencer par les informations administratives. Tu es domiciliée au foyer de Beaulieu, qui dépend de l'ITEP de Guchen. Tu connais le numéro de téléphone du foyer ?*

(C) le donne sur le champ, sa mère est impressionnée.

(E) : *On va passer à la situation des parents. Vous monsieur, votre date de naissance ?*

(P) : Le 10/04/1973.

(E) : *Votre lieu de naissance ?*

(P) : J'suis né à Chassenay [dans le département de Palliers].

(E) : *Qu'est-ce que vous faites comme profession ?*

(P) : Traiteur indépendant.

(E) : *Et où vous habitez en ce moment ?*

(P) : A Briou [à un peu plus de 20 km de Palliers].

(E) : *J'peux avoir un numéro où vous contacter ?*

(P) donne son numéro personnel, (C) intervient pour dire qu'elle connaît son numéro professionnel.

(E) : *Et vous Madame ? Est-ce que vous pouvez me donner votre date de naissance ?*

(M) : Le 16/02/1973. Et je suis née dans le 93.

Elle explique qu'elle est animatrice en gérontologie, qu'elle n'habite pas avec le père de sa fille, mais à la Chaumeraie (à un peu moins de 30 km de Palliers).

(E) : *Et vous êtes séparés, divorcés... ?*

(M) : Divorcés.

(E) : *Alors, qu'est-ce qui t'es reproché ?*

Cécile ne répond pas tout de suite.

(C) : Fausse accusation de viol sur mon frère.

(E) : *ça s'est passé quand ça ?*

(C) : Au mois d'octobre dernier.

(E) précise qu'ils reviendront sur les faits à la fin de l'entretien, qu'ils en parleront plus en détail, mais qu'auparavant elle va lui poser des questions sur sa personnalité.

L'historique des prises en charges administratives, judiciaires et éducatives

(E) : *Est-ce que tu bénéficies d'un accompagnement éducatif.*

(C) : Oui, j'suis au foyer Beauval depuis septembre 2009. Non...

(M) : Si !

(C) : Ah oui, si, ça fait quatre ans.

(E) : *Et l'éducatrice référente c'est vous ?*

(E') acquiesce. (C) donne son nom.

Les éléments sur la santé

(E) : *Bon, est-ce que tu as des soucis de santé particuliers ?*

(C) : Euh... j'ai de l'eczéma, j'ai des plaques.

(E) poursuit en lui demandant sa consommation de tabac, elle répond qu'elle fume. Elle lui demande si elle prend un traitement. Elle répond qu'elle prend du Dicopat 750 milligrammes.

(E) : *Et pourquoi tu prends ce traitement ?*

(C) : C'est pour gérer mes émotions.

(E') : C'est un traitement qui a été mis en place par le psychiatre de l'ITEP en concertation avec tout le monde. Ça a été préparé.

Le père ne semble pas avoir été mis au courant de ce traitement.

(E) : *Tu ressens quoi depuis que tu le prends ?*

(C) : Rien. J'm'en rends pas compte.

Elle précise qu'elle ne remet pas en cause ce traitement, mais qu'elle n'est pas en mesure de voir les effets qui sont dus au traitement. (E') répond que depuis son humeur est plus constante, et fluctue moins de manière cyclique comme c'était le cas auparavant. La mère approuve en prenant pour preuve les appels téléphoniques qu'elles peuvent se passer régulièrement et au cours desquels elle trouve sa fille « plus posée », « plus calme ».

(E) : *En effet, tant qu'il n'y a pas d'effets secondaires.*

(C) : Oui, c'est sûr, tant que j'ai pas un bras ou un pied qui pousse...

La fille et la mère rient ensemble.

La scolarité et les projets professionnels

(E) : *Et au niveau de la scolarité tu fais quoi ?*

(C) ne répond pas et se retourne vers (E').

(E', à C) : Non, non. C'est pas à moi de répondre, et tu sais bien ce que tu fais.

(C) : J'suis à l'ITEP de Guchen, en classe 5.

(E) : *ça correspond à la cinquième ?*

(C) semble ne pas savoir répondre.

(E', à C) : Oui, tu as un niveau... 6^{ème}, 5^{ème}.

(E) lui demande ce qu'elle y fait, ce qu'elle travaille là-bas. (C) semble un peu perdue, ne sait pas trop quoi répondre.

(E') : Qu'est-ce tu fais là-bas, tu le sais bien, on en a parlé y a pas longtemps...

(C) : Ah oui, j'travaille mon... (elle marque une pause, essaie de se souvenir) mon pro... (elle cherche le mot), mon projet professionnel.

(E') : Voilà.

(E) : *Et qu'est-ce que c'est ton projet professionnel ?*

(C) : J'veux travailler dans la pâtisserie.

(E, souriant, regardant le père) : *On sent l'influence du papa ! A part que c'est du sucré.*

(P) : Ah mais je fais de tout, j'fais pas que du salé !

Ils discutent autour de ce projet, du fait qu'elle ait très envie de se lancer dans cette voie, qu'elle est assez impatiente, qu'elle souhaiterait commencer un apprentissage dans les quinze jours. (E') intervient pour dire que c'est trop tôt, que ça se prépare.

(P) : Il faut que tu fasses la différence entre ce que t'as envie, et ce qui est possible.

(M) : Oui, la pâtisserie c'est un sacré leitmotiv pour Cécile. On a eu peur, à une période elle avait un peu lâché cette idée, mais là c'est revenu.

(E') : Oui, mais bon, chaque chose en son temps, il faut que les choses se stabilisent d'abord.

(E) : T'as été scolarisée depuis quand là-bas ?

(M) : 2009.

(C) : Non, j'ai commencé pour l'année 2010-2011.

(E') : Oui, elle a été inscrite en septembre 2010.

La composition de la famille et l'environnement familial

(E) : Bon, on va passer à la famille. Les parents, je connais. Les frères et sœurs maintenant, en allant du plus grand au plus petit, tu vas me dire ce qu'ils font également.

(C) : J'suis la plus grande.

Elle continue la description de la fratrie avec Adrien, 13 ans, collégien, né de l'union de son père et de sa mère également, puis François, 12 ans, qui est en sixième. Ce dernier est le fils de la compagne de son père, et vit en garde alternée entre le domicile du père de Cécile et de sa compagne et celui de l'ex-mari de celle-ci. Ensuite il y a Aurélie, qui a 20 mois, qui semble la fille du père et de sa compagne.

(M) : Elle est en troisième cycle universitaire de crèche.

L'ambiance est assez détendue.

(E) : Et donc vous vous êtes séparés en quelle année ?

(M) : En 2002.

(E) : Et depuis, la garde des enfants, comment elle est organisée ?

(P) : Au JAF [Juge aux Affaires Familiales] on a eu la garde alternée. Après depuis une dizaine d'année, on fonctionne selon les intérêts de chacun. On a décidé en fonction de la scolarité.

Ils refont devant l'éducatrice l'historique des lieux de vie de Cécile, en parallèle de son parcours scolaire. Elle s'est retrouvée parfois à vivre chez son père en semaine, puis chez sa mère les week-ends et les vacances, et inversement, selon qu'elle ait été au collège ou placée à l'ITEP.

(P) : On n'a jamais eu quelque chose de fixe.

(E) : *Après ce qui est écrit dans le jugement, c'est à défaut d'un accord entre les parents. C'qu'est important, c'est que l'enfant s'y retrouve (en tournant la tête vers Cécile).*

(C) : Oui, j'm'y retrouve bien...

(P, reprenant sa fille) : C'était difficile au départ ! On a toujours été au mieux, mais ça n'a pas été facile.

(M) : Oui, si on joue cartes sur table, il faut dire qu'on a pas toujours bien eu un planning, où on pouvait visualiser, où on a identifié, avec une couleur pour papa, une couleur pour maman.

(E) : *Et vous pensez que ça a manqué ?*

(M) : Oui, c'est sûr. Parfois elle ne savait pas qui allait la chercher le vendredi à l'ITEP...

(E') : Oui, il y avait des changements de dernière minute,...

(C) : Des fois, je pensais que c'était papa, puis c'était maman.

(M) : On a travaillé ça avec l'éducatrice.

(E) : *Et qu'est-ce qui a motivé le placement en ITEP ?*

(P) : Y avait un retard dans les apprentissages, et des problèmes de comportement aussi. Mais on a passé des examens, dès l'primaire.

(M) : Oui, y a eu tout un travail éducatif avec l'école.

(P, avec quelques difficultés d'élocution) : Y avait des problèmes de compréhension de la part de Cécile sur à quoi pouvait servir l'école en fait. Pour sa première sixième, elle s'est ramassée totalement. Là, on a bien vu qu'il y avait des gros retards.

(M) : La commission du collège s'est réunie, et ils ont décidé que le mieux pour Cécile c'était qu'elle aille en ITEP.

(P) : Ouais, ils ont été bien, ils ont vu tout de suite qu'il y avait un problème.

(M) : Puis on a été accompagnés.

(E) : *Et les problèmes de comportement, qu'est-ce que c'était ?*

(M) : Un refus de l'autorité. Elle se roulait sous la table, elle montait dessus...

(E) : Et c'était juste à l'école ?

(M) : Non, non.

(P) : A la maison aussi ça lui arrivait. A ce moment là, on a demandé une aide éducative.

(M) : Le CMPP [Centre Médico-Psycho-Pédagogique] ça suffisait plus là, on était débordés.

Les parents évoquent les difficultés qu'ils pouvaient avoir. Ils ne font pas que décrire ces difficultés mais proposent des interprétations, des analyses de ces difficultés, des comportements de leur fille, etc.

(P) : Cécile, d'une façon ou d'une autre, il faut qu'il y ait un cadre de posé. Dès qu'elle est livrée à elle-même, c'est « j'fais c'que j'veux quand j'veux ». Il faut un cadre serré. On l'a vu pour ses premiers stages, ou quand elle est placée en famille d'accueil. Dès qu'on lâchait la bride, elle faisait ce qu'elle voulait.

(E') : Et le problème c'est qu'elle se met en danger aussi !

Les parents et l'éducatrice de l'ITEP continuent à parler de Cécile, elle semble un peu absente, regarde à travers la fenêtre.

(E) : Tu es d'accord avec ce que disent tes parents ?

(C, avec distance) : Mm.

(P) : Non, tu t'en fous, on parle de toi, et toi tu regardes par la fenêtre.

(M) : Même le jeune homme il l'a vu ! (en parlant de moi)

(E) la relance pour qu'elle s'exprime sur ses difficultés avec les autres. Elle raconte comment elle a « perdu la relation » avec son père, avec sa mère, avec sa belle-mère également. « J'faisais des conneries ».

(E) : Ces quoi ces conneries ?

(C) : J'les montais les uns contre les autres. J'racontais des mensonges...

(E) : C'était dans quel objectif ?

(C) : Y avait pas d'objectif.

(E) : Tu voulais être la seule à être aimée ?

(P) : De toute façon elle a toujours eu un problème d'exclusivité.

La mère commence à raconter ses propres problèmes psychologiques, elle évoque son caractère bipolaire pour lequel elle a un suivi et elle suit toujours des traitements et des thérapies. Elle parle d'une relation « extrêmement fusionnelle » avec sa fille, qui a dû subir les conséquences des humeurs fluctuantes de sa mère.

(E) : Bon, du coup, comment ça s'organise ce petit monde ? J'ai du mal à voir, il y a le placement à l'ITEP, au foyer, la famille d'accueil, les retours en famille...

(M) : Aujourd'hui elle peut nous voir le samedi de 12 heures à 19 heures, une fois tous les quinze jours. Et on alterne entre son père et moi.

(P) : Là c'est un placement judiciaire.

(E') : Tout le monde avait besoin de souffler un peu. C'est Madame Devaud qui a prononcé le jugement.

(M) : ça nous dépassait complètement.

(P) : C'était invivable.

Le père explique qu'il y a eu une utilisation frauduleuse de carte bancaire sur son lieu de stage, cette fausse accusation de viol, qu'ils n'avaient plus du tout confiance en elle, et quand elle rentrait les week-ends chez lui, il mettait tout dans un coffre-fort, il bloquait l'accès au téléphone, il fermait les portes à clé pour éviter qu'elle ne s'en aille.

(P) : J'ai décidé de faire une demande de placement administratif, appuyé par Madame (en parlant de la mère de (C)), et maintenant c'est un placement judiciaire, pour une durée de un an.

(E) : Mais je ne comprends pas bien ce que ça change par rapport à avant, elle était déjà placé, ...

(E') : Au départ c'était un retour au domicile tous les week-ends.

(E) : Ah, parce qu'il n'y a pas de prise en charge le week-end ?

(E') : Voilà, nous c'est du lundi au vendredi.

(E) : D'accord.

(P) : Pour nous, c'était 48 heures de surveillance.

(M) : Autant vous dire que moi je suivais plus du tout, j'ai lâchement passé le relais au père. J'me suis faite hospitalisée pendant six mois pour tout remettre à plat.

Le père explique que lui aussi après avoir vu qu'il ne saurait prendre en charge sa fille les week-ends, il a également passé le relais [à l'autorité judiciaire]. Il raconte qu'il a été une semaine avec elle, tout seul, et qu'il n'a pas réussi à travailler, qu'il était toujours stressé, ça se passait mal avec sa fille, toute son attention était focalisée sur elle. A la fin de cette semaine là, « ça s'est terminé par un accident de voiture ! » qu'il met en relation avec son état. « ça été la semaine de trop ».

(E, à C) : *Tu t'souviens d'tout ça ?*

(C) : Beh j'me dis qu'si j'aurais pas fait l'con, y aurait pas eu l'accident.

(M) : Ah ça, ça lui a mis un coup.

(C) : J'me sens fautive.

(P) : Non, mais y a pas d'fautif dans cette histoire. Il faut s'dire que ce qui est arrivé là c'est peut-être un mal nécessaire. C'est un mal pour un bien. Ça va permettre qu'on remette tout à plat. Il fallait peut-être en arriver là pour qu'on prenne conscience qu'on pouvait plus y arriver tous seuls.

(C) et (M) semblent émues. (C), dialoguant avec (E), confirme son souhait d'aller mieux et que tout s'arrange.

(P) : Oui, mais attention, avec Cécile y a toujours l'intention d'aller mieux, mais y a toujours aussi un moment où tu prends les gens pour des cons.

(E') : Cécile va toujours vérifier si on se parle, s'il y a un cadre.

(P) : Et c'que j'vous dis là ça remonte pas plus loin qu'à ce week-end.

(M, à sa fille) : J'suis au courant pour les pops-corns.

Ils terminent cette discussion sur le comportement de Cécile pour aborder les faits, à l'invitation de l'éducatrice.

Retour sur les faits

(E) : *Bon, on va parler des faits. Qu'est-ce qui s'est passé, concrètement ?*

(C) : J'ai eu une relation consentante avec mon frère. Quand je l'ai dit aux éducateurs, j'ai un peu arrangé les choses à ma sauce, et l'éducateur a prévenu le chef, qui a prévenu les parents,

qui ont porté plainte. Jusqu'au jour où la vérité elle a explosé.

(M) : C'que tu dis pas, c'est que c'est quand même toi qui a dit comment ça s'était passé finalement.

(C) : De toute façon on m'croyait pas.

(E) : *Pourquoi on t'croyait pas ?*

(C) : J'en sais rien.

(E) : *Et cette relation tu la juges comment ?*

(C) : Comment, comment ça ?

(E) : *T'en penses quoi ?*

(C) : Beh, il était d'accord.

(E) : *Et ce type de relation, tu penses que c'est coutumier ?*

(C) : Non.

(E) : *Et ta relation avec ton frère, elle est comment ?*

(C, marquant une pause) : Elle est.

(P) : Elle est comment ?!

(E) : *Non, mais elle a répondu, elle est.*

(C) : J'sais pas moi...

(E) : *Tu l'as revu depuis ?*

(C) : Oui, trois fois.

(M) : Mon fils est pressé de voir sa sœur, il communique avec elle toutes les semaines.

(E) : *C'est Adrien c'est ça ?*

(M) : Oui.

(E) : *Il a réagi comment lui ?*

(M) : Le soir même on a été à la gendarmerie, puis on l'a emmené voir le psychiatre, puis au CMPEA pour qu'il ait un suivi.

(E) : *Il va comment ?*

(M) : Beh, au niveau scolaire, ça été. Le travail scolaire en n'a pas du tout souffert. Au niveau comportement, il a eu un 20 en vie scolaire. Mais à la maison, il parle souvent de sa sœur.

(E) : *Et il se sent coupable ?*

(M) : Oui, ça vient là. Il commence à se sentir coupable, à prendre conscience.

(E, à C) : *Comment tu t'sens vis-à-vis de lui ?*

(C) : J'me sens gêné. J'me dis qu'il a rien demandé, il est encore petit.

(E) : *Tu l'sens plus petit que toi ?*

(C) : Oui, il est plus fragile que moi.

(M) : Oui, excusez-moi, mais j'pense que c'est important d'savoir qu'il y a un gros gros conflit entre ma fille et moi par rapport à ça. Elle a une tendance à vouloir prendre les choses en main avec lui, mais ça n'est pas elle sa mère, il faut qu'elle le comprenne, c'est moi ! Y a vraiment c'côté plus maternel que fraternel.

(E) : *D'accord. J'veux identifier la relation que vous pouvez avoir. Tu vas peut-être trouver ça cru mais on va entrer dans les détails. S'agissant de la relation sexuelle, c'était un rapport sexuel, on parle bien de ça ?*

(C) : Oui.

(E) : *Qui en était à l'initiative ?*

(C) : Nous deux.

(E) : *C'était ta première relation pour toi ?*

(C) : Non !

(E) : *Et pour lui ?*

(C) : Je sais pas...

(M) : Si !

(E) : *Vous avez l'air catégorique...*

La mère explique qu'elle l'aurait vu, qu'elle contrôle ses fréquentations, que quand il reçoit des copines, c'est l'après-midi, et elle sait ce qu'ils font. Et surtout il lui a dit après ce rapport sexuel quand ils ont eu l'occasion d'en reparler : « C'était vraiment pas comme je l'aurais imaginé », ce qui prouve pour elle que c'était bien son premier rapport.

(E, à E') : *Où est-ce que s'est travaillée cette relation incestueuse ?*

(E') : Pas avec nous en tout cas, nous on est l'équipe éducative, il faut bien faire la part des choses.

(M) : Il y a une demande de thérapie familiale en route.

(P) : Il y a une mesure d'investigation demandée, avec le PRISM, pour essayer de comprendre.

(E) : *Ah, il y a une MJIE ?*

(P) : Oui. La juge trouvait bizarre le fait qu'il ne lui en veuille pas.

Il regarde sa fille et la prévient :

(P) : A mon avis, un jour, il prendra conscience et il prendra ses distances avec toi.

(E) continue à questionner l'équilibre de la relation entre le frère et la sœur, reprenant à son compte et questionnant le rapport entre eux, l'équilibre de la relation.

(E) : *Tu t'ens responsable de tout c'qui s'passe ?*

(C) : Mm.

(E) : *C'est-à-dire ?*

Cécile se met à pleurer. Elle baisse la tête, l'appuie contre une de ses mains, le pouce et l'index posés sur ses yeux.

(C) : J'sais pas, j'y repense tout l'temps.

A ce moment, l'éducatrice regarde son portable, voit qu'il est bientôt 11 heures, décide d'arrêter les questions sur les faits.

Conclusion de l'entretien, proposition éducative

(E) : Bon, c'est une place compliquée. Il y a déjà beaucoup d'interlocuteurs. D'un côté, rajouter un représentant du ministère de la justice, ça ferait quelqu'un en plus. En même temps, tu pourrais pas avoir de réponse par rapport à la procédure pénale, et ça manquerait.

Elle continue sur le fait qu'il y a déjà une MJIE de lancer au civil, donc qu'il n'y aurait pas d'intérêt à en lancer une au pénal. Elle leur présente la Liberté Surveillée comme une possibilité intéressante qui permettrait « d'avoir un lien avec l'aspect pénal. Il y aurait une réponse d'apportée. Donc je serais tentée de proposer un accompagnement éducatif quand même ». Elle demande quelle ASE s'occupe du placement. La mère répond qu'il s'agit de la MDS [Maison Départementale des Solidarités] de Chassenay.

(E) : Si vous l'voulez bien, j'veis leur téléphoner, pour avoir plus de renseignements.

(P) : Voilà, c'est important, le fait que personne n'empiète sur les autres, chacun reste dans son champ.

(E) : Voilà, nous c'est le pénal, si tu as des questions sur le casier judiciaire, par rapport à ton avenir, etc.

(P) : Oh, on va trouver de la place dans le cercle hein ! Il est déjà grand mais bon.

(E) : L'idée c'est de t'accompagner jusqu'au jugement. Vous avez des réponses partielles, nous on complète. C'est plus facile, on est l'interlocuteur du juge aussi. Et c'est un soutien pour le jugement. A ce moment là l'éducateur il est important.

Elle lui parle de situations vécues où elle avait pu constater le rôle de l'éducateur, pour la convaincre de l'utilité. Elle évoque une « traçabilité qu'est plus juste au niveau des éléments ».

(E) : Qu'est-ce que tu en penses ?

(C) : C'est dur.

(E) : D'avoir un nouvel éducateur ?

(C) : Non, c'est dur.

(E) : Oui. Mais il y a des petites victoires déjà. Tu es venue aujourd'hui. C'est sûr qu'y a pas d'formules magiques. Déjà t'y participes, c'est courageux de ta part. T'es en marche, c'est bon signe.

L'éducatrice finira l'entretien sur ces encouragements. Nous les saluons, ils sortent du bureau, la mère prend la tête de sa fille sur son épaule, elle pleure également.

Débriefing à la fin de l'entretien.

Elle ferme la porte et s'assoit. Elle exprime le besoin de faire une petite pause avant le prochain, que le fait d'avoir commencé comme ça était assez difficile. Je lui disais que je trouvais assez remarquable le fait qu'elle soit là pour fausse accusation de viol, mais que finalement l'entretien avait pas mal tourné autour du rapport sexuel avec son frère, des rapport avec son frère etc. Nous évoquons sa situation. Elle me dit avoir été déboussolée au départ lorsqu'elle a réalisé que la fausse déclaration de viol concernant un rapport sexuel qu'elle avait eu avec son frère et qu'elle a mis du temps à questionner réellement les faits. Mais à un moment donné, elle a voulu entrer plus dans les détails, parce qu'il ne lui semblait pas que la relation était équilibrée entre la sœur et le frère. Elle a décelé à un moment que Cécile pouvait avoir l'ascendant sur son frère, d'où ses questions pour savoir s'il s'agissait de la première fois pour l'un et pour l'autre. En parlant du père, elle dira de lui qu'il était beaucoup dans l'analyse, presque trop.

Concernant la proposition éducative, elle dit qu'il était difficile de se positionner étant donné le nombre de professionnels qui intervenaient déjà. Le fait qu'il y ait déjà une MJIE d'ordonnée la questionnait sur la nécessité d'en engager une au pénal.

Annexe 8 : RRSE n°5 – Jeudi 18 Avril 2013 – 11h/12h15

Nous regardons le tableau où sont inscrits les jeunes qui passent pour les RRSE de la journée. Le prochain jeune s'appelle Gwenaël. Elle sort du bureau pour l'appeler. Le jeune entre avec sa mère et s'installe devant le bureau, en silence. Les deux ont le visage assez fermé.

Gwenaël a les yeux bleus, il mesure environ 1m80, il a les cheveux très courts, quasiment rasés sur le côté. Il a 17 ans, une allure assez athlétique. Il a un style sportif, soigné. Sa mère a les cheveux blonds, colorés, raides, mi-long. Elle a 45 ans, doit mesurer entre 1m65 et 1m70, elle est assez fine. Elle porte des lunettes. Pendant l'entretien (G) parlera peu, donnera des réponses brèves, ou ne donnera pas de réponses du tout. Il adopte un ton assez sec, parfois agressif à l'égard de l'éducatrice ou de sa mère. Il regardera assez peu l'éducatrice, préférant tourner son regard vers l'extérieur, y compris lorsqu'il répond aux questions. Il manipule beaucoup l'élément du bureau présent juste devant lui, donnant des signes de nervosité, ou manifestant un certain agacement. L'éducatrice à plusieurs reprises lui proposera de mettre fin à l'entretien, il n'y répondra pas favorablement non plus. Sa mère semble assez tendue également, on sent qu'elle désapprouve certaines attitudes de son fils, comme les réponses qu'il donnera à l'éducatrice, mais ne marquera pas systématiquement sa désapprobation. Elle prend des précautions dans ce qu'elle peut lui dire. On peut repérer les signes d'une relation assez tendue entre elle et son fils à quelques moments de l'entretien (réaction virulente du fils face aux propos tenus sur lui par sa mère, des manières assez dures de s'adresser la parole,...). Elle se prête au jeu de l'entretien et répondra aux questions de l'éducatrice : les difficultés qu'elle rencontre avec son fils, les choix qu'elle fait en matière d'éducation, et ce qu'elle pense des comportements de son fils.

L'éducatrice se présente, et me demande de me présenter. J'explique que je m'intéresse au travail des éducateurs, elle ajoute en souriant que c'est elle qui est observée. Elle leur demande si ma présence les dérange, ils répondent par la négative tous les deux.

L'introduction, présentation de la procédure pénale et informations relatives au jugement

Elle demande la convocation. La présentation devant le juge aura lieu le 17 Mai.

(E) : Pourquoi on se rencontre ? Le juge des enfants pour prendre sa décision a deux types d'éléments : l'enquête de police, qui apporte des éléments sur les faits, pour déterminer s'il y a ou non infraction, et l'enquête de personnalité. C'est pour ça que nous nous rencontrons aujourd'hui. Le but, c'est de faire un état des lieux de votre situation actuelle.

Le portable de (G) vibre à ce moment là, il ne répond pas.

(E) : Pourquoi on juge en fonction de la personne à ton avis ?

(G, après un temps de réflexion) : On regarde la situation familiale, s'il travaille, si la famille est derrière...

(E) lui donne son exemple d'un vol de jeu vidéo et d'un vol de nourriture et lui repose la question de l'opportunité de juger en fonction de la personnalité. (G) ne voit pas trop où elle veut en venir, il redonne la même réponse.

(E) : C'est quoi la différence entre le vol de nourriture et le vol de jeux vidéos ?

(G) : Manger, c'est plus important...

Elle complète sa réponse pour lui montrer qu'on ne peut pas juger les deux de la même façon, puisque l'un correspond à de la nécessité, l'autre à des loisirs.

(E) : La justice s'adapte selon la personne mise en cause.

(E) reprend le schéma de la procédure pénale pour lui expliquer les différentes phases jusqu'au jugement, mais (G) l'interrompt avant qu'elle ne commence les explications dans le détail.

(G) : Oui, je sais.

(E) : Qui vous a expliqué ?

(G) : Un ami à moi.

(E) : Un ami qui est passé par là ?

(G) : Il est en prison.

(E) : Ah oui.

L'éducatrice explique également l'obligation d'être assisté par un avocat.

(G) : ça change quoi de prendre un avocat ou un autre ?

(E) : C'est une obligation d'en avoir un, après c'est à vous de voir, si vous en connaissez ou pas... Est-ce que vous avez des questions sur la procédure ?

(M) : Non.

(E) : C'est assez clair ?

(M) : Oui.

(E) présente maintenant comment va se dérouler l'entretien, et l'enjeu de la proposition éducative à la fin.

Les informations administratives

(E) : *On va vérifier les éléments. Vous êtes né quand ?*

(E) note les éléments au fur et à mesure dans la trame de RRSE.

(G) : Le 10/05/95.

(E) : *Où ça ?*

(G) : A Chassenay.

(E) : *Donc ça vous fait quel âge ?*

(G) : 17 ans.

(E) : *Vous êtes domicilié au... 10, rue des Charmes, à Chassenay ?*

(G) : J'ai deux adresses.

(M) : Il est en garde alternée.

(E) : *Ton numéro de portable ?*

(G) lui donne.

(E, à la mère) : *J vais prendre les coordonnées du père. Il est né quand ?*

(M) : 08/02/1968.

(E) : *Quelle est sa profession ?*

(M) : Electricien.

(E) : *Son adresse ?*

(M) : 3, impasse des Colibris à Brioux.

(E) : *Il a été prévenu du rendez-vous d'aujourd'hui ?*

(M) : Oui, je l'ai prévenu. Il a pas pu venir, il travaillait, on s'est arrangés comme ça.

(E) : *J'vais passer à vos coordonnées.*

(M) : J'suis née le 17/08/1975, à Chassenay.

(E) : *Votre profession ?*

(M) : J'suis couturière.

(E) : *Votre adresse... je l'ai, c'est 10, rue des Charmes ?*

(M) : C'est ça.

(E) : *La situation parentale ? Divorce, séparation ?*

(M) : Séparation.

(E) finit de noter les informations. Elle lit la convocation.

(E) : *Alors, c'qui t'es reproché, c'est d'avoir volé du carburant en réunion, en escaladant...*

(G) : Mm.

(E) lit l'intitulé sur la convocation :

(E) : *« Tentative de souscription frauduleuse » de la mairie... mais y a deux choses, y a un vol aussi ?*

(G) ne répond pas.

(E) : *C'était sur quel type d'engin ?*

(G) : Euh... un camion, j'sais pas.

(E) : *Beh, t'y étais ?*

(G) : Oui.

(G) donne brièvement sa version : il était dans la voiture et ne sait pas réellement ce qui s'est passé.

(E) lui répond que d'après ce qu'il lui décrit, il était complice donc qu'il devrait être poursuivi pour complicité selon sa version.

(G, d'un ton sec) : J'sais pas c'qu'ils ont montré moi !

L'historique des prises en charges administratives, judiciaires et éducatives

(E) : *Est-ce que tu bénéficies d'un accompagnement éducatif, ou tu as bénéficié ?*

(G) ne comprend pas bien la question, ne répond pas.

(M) : T'as pas d'éducateur.

(G) : Beh non !

Sa mère lui dit que ce n'est pas la peine de répondre comme ça, que c'est normal que l'éducatrice pose ces questions.

Les éléments sur la santé

(E) : *Concernant la santé, est-ce que vous avez des problèmes particulier ?*

(G) : Non, rien d'particulier.

(E) : *Vous consommez du tabac ?*

(G) : Oui.

(E) : *De l'alcool ?*

(G) : Oui.

(E) : *Vous buvez beaucoup ?*

(G) : Non, en soirée.

(E) : *Et vous fumez combien d-cigarettes par jour ?*

(G) : J'sais pas, quinze, vingt.

(E) : *Ah oui, quand même, c'est beaucoup. Ça fait un paquet par jour quoi ?*

(G) : Oui.

(E) : *Et vous financez comment tout ça ?*

(M) : J'suis fumeuse aussi, des fois il prend dans l'pot.

(E) : *Vous fumez des roulés ?*

(M) : Des tubes.

(G) : Puis des fois j'en achète.

(E) : *Avec quel argent ?*

(G) : J'me débrouille.

(E) : *Oui, mais il vous faut bien de l'argent, vous le prenez où ?*

Il explique qu'il travaille un peu au noir, il rend service à des particuliers, il tond des pelouses, etc.

La scolarité et les projets professionnels

(E) : *Actuellement vous n'êtes plus scolarisé ?*

(G) : Non.

(E) : *Depuis quand ?*

(G) : Un an.

(E) : *Donc depuis la rentrée dernière ?*

(G, la réponse lui paraissant évidente) : Beh oui !

(E, se justifiant) : *Non, mais je demande, ça aurait pu être depuis Avril 2012 !*

(G) développe son parcours en répondant aux questions de l'éducatrice. Il a fait une seconde en filière Bac Pro en microtechnique.

(E) : *Qu'est-ce qui fait que vous avez arrêté ?*

(G) : Beh, j'aimais pas.

Il explique que les autres voies professionnelles dans son lycée étaient plutôt pour des métiers « féminins ». Après avoir fait des démarches pour intégrer les Compagnons de France (2 Cv et une lettre de motivation), il dit avoir été accepté dans un premier temps puis n'a plus eu de nouvelles.

(M) : Oui, mais t'as pas persisté.

(E) : *Du coup, vous avez fait quoi ?*

(G) : J'ai été aux compagnons, à l'AFPA du Vigneau, en maçonnerie.

(E) : *C'est quelque chose qui vous plaît la maçonnerie ?*

(G) : Oui.

Elle lui demande s'il a continué, il lui répond que non, et raconte qu'il s'est fait viré de l'AFPA sans raison. Il évoque une absence qui lui aurait valu son renvoi. « D'toute façon, il faut que je repasse à la mission locale ». Sa mère a donné quelques signes de désapprobation à certains moments de son discours.

(E, à la mère) : *C'est quoi votre version à vous ?*

(M) : Comportement, retard.

(G, s'énervant) : Vas-y c'est bon ! J'en ai marre, c'est toujours ma faute. J'ai plus envie d'parler.

(E) : *C'est dommage, on est là pour ça.*

(G, manipulant de plus en plus nerveusement l'élément du bureau) : C'est pas grave.

(E) : *Et quand vous étiez à l'AFPA c'était quoi les horaires ?*

(G) lui donne ses horaires.

(E) : *Oui, c'était plus calé sur une journée de vie active qu'une journée de vie scolaire ?*

(G) ne comprend pas cette remarque.

(E) : Vous aviez plutôt une journée d'une personne qui travaille qu'un étudiant par exemple ?

(G) : Mm.

(E) : Et vous y alliez comment ?

(G) : J'suis autonome, j'ai pris mon vélo puis j'y suis allé.

(E) : Mais c'était loin ?

(G) : J'faisais cinq kilomètres tous les matins.

(E) : Vous êtes quelqu'un qui vous réveillez tout seul ?

(G) : Beh oui !

(E) : Comment vous vous réveillez ?

(G) : Beh, avec un réveil.

(E) : Avec votre portable ou un réveil ?

(G, étonné des questions) : Avec un réveil !

(E) : Et à l'AFPA, qu'est-ce qui vous a plu ?

(G) raconte les aspects du métier de maçon qui lui ont plu : travailler en extérieur, l'ambiance détendue, qui n'empêchait pas pour autant que le travail se fasse, etc.

(E) : Pour vous, vous avez été exclus sans raison.

(G) : Beh oui !

(E) : C'était par rapport à un retard ?

(G) : Oui. On m'avait crevé les pneus d'mon vélo, j'ai pas pu y aller, ils ont rien voulu savoir.

(E) : Vous avez pas demandé plus d'infos ?

(G) : J'ai vu l'directeur, mais c'est toujours pareil. M'faire prendre pour un idiot ça va bien cinq minutes !

(E) : Mais si tu as fait un mois là-bas, qu'est-ce que tu fais depuis octobre ?

(M) : Non, mais c'était plus tard l'AFPA.

La mère retrace rapidement son parcours depuis septembre, il a été à la mission locale au début de l'année.

(G) : Ils m'ont proposé un CIVIS, ça m'intéressait pas du tout. Puis des stages, mais ça m'servait à rien.

Il explique qu'il a fait quatre ou cinq stages. « J'sais c'que c'est qu'la vie en entreprise ! ».

(E) : Vous pensez que ça a quel intérêt les stages ?

(G) : Aucun.

(E) : J'vous en donne deux moi. La premier c'est pour vérifier qu'il y a une cohérence entre les intentions et la réalité du travail.

Elle lui donne des exemples de stages qui peuvent venir ou non confirmer un projet d'orientation professionnel. Puis elle continue.

(E) : Remplir son temps par des stages, c'est montrer qu'on est en action. Ça donne une autre image pour un patron.

Elle lui explique qu'étant déscolarisé, les patrons qu'il va solliciter vont avoir des préjugés négatifs, elle utilise l'expression « bailler aux corneilles » pour évoquer cette situation d'oisiveté présumée contre laquelle il faut lutter. (G) ne la regarde pas.

(E) : Vous n'aviez pas cette lecture ?

(G) : Si, j'en avait déjà parlé avec ma mère.

Sa mère appuie les propos de l'éducatrice. Il réagit assez mal, marmonne quelque chose. Ce sujet a l'air assez sensible entre elle et lui.

(M) : Si tu veux entrer en MFR, c'est tout d'suite !

(G) : Vas-y c'est bon j'ai déjà envoyé ma lettre, j'attends qu'ils me répondent.

Sa mère lui rappelle qu'il doit trouver un patron, « Si, j'te dis qu'c'est maint'nant ! ». On sent l'agacement monter de plus en plus.

(E) : Oui, votre mère a raison, nous avec les jeunes qu'on accompagne, c'est en ce moment les démarches qu'il faut les faire aussi.

(M) : Il a plein d'bonnes idées, mais il a du mal à les mettre en place ! C'est pour ça qu'il a orienté vers la mission locale.

(E) : Vous avez bien fait !

(M) : Moi, j'lui donne les contacts, après c'est bon. J'fais 40 heures de boulot, j'ai pas l'temps d'aller l'conduire... puis bon, il a 17 ans ! Il est quand même capable de faire les démarches tout seul. Moi à 16 ans j'étais en apprentissage, j'me débrouillais.

(E) : Pourquoi vous ne le faites pas ? Il faut que maman elle vous donne tout ?

(G) : Non, non, c'est bon !

L'éducatrice ironise sur les démarches qu'il a faites, « Vous auriez 12 ans, ce serait normal ! Mais là ça va pas vous tomber tout cuit ! ». (G) ne répond pas, baisse le regard, il est fermé à la communication.

La composition de la famille et l'environnement familial

(E) : Bon, on va passer à la constitution de la famille. Est-ce que vous avez des frères et sœurs ?

(G) : J'ai un frère, Gaël.

(E) : Il a quel âge ?

(G) : 10 ans.

(E) : Il fait l'école où ?

(M) : Il est en CM2 à Chassenay.

(E) : Est-ce qu'il y a d'autres enfants ?

(M) : Non.

(E) : Donc vous avez deux garçons.

L'éducatrice lui pose des questions sur ses rapports avec son père. Il ne dit rien.

(E) : Tu ne veux rien me dire ?

(G) se tait.

(M) : Il faut se dire les choses, si on en est rendu ici, c'est qu'à un moment donné il y a eu quelque chose.

(E) : Vous avez de bonnes relations avec son père ?

(M) : On s'est séparés d'un commun accord. On dialogue juste par rapport aux enfants, le minimum.

(E) : Oui, en même temps c'est c'qui vous rassemble.

(G) hausse les épaules, pousse un soupir.

(E) : Qu'est-ce que ça voulait dire ?

(G) : Quelque chose.

(E) : Quoi ?

(G) : J'sais pas !

(M) : Il n'y a aucune communication en dehors des choses importantes.

La mère explique que son père ne communique pas beaucoup.

(E) : D'accord. Tu trouves que ton père il te soutient pas assez ?

(G) se tait, il semble assez en colère, tente de la contenir.

(E) : Tu peux me dire que tu refuses l'entretien.

(G) ne dit toujours rien, il est complètement fermé, les yeux un peu brillants.

(E) : Ton projet professionnel, il faut pas en parler, ton père, non plus.

(M) : C'est surtout qu'on a abordé le sujet où il se ferme. C'est quand même important d'en parler.

(G) : Ferme ta bouche là !

(M) : C'est pas une raison pour me parler comme ça. Moi j'te respecte, donc tu dois m'respecter.

Le ton monte entre la mère et le fils, l'éducatrice lui fait une remarque sur le ton sur lequel il s'adresse à sa mère.

(G, en colère) : Vas-y quoi, c'est bon ! (à l'éducatrice) J'te parle pas !

(E) : *Déjà vous allez éviter d'me tutoyer.*

(G, à sa mère) : Elle m'prend pour un idiot là !

(E) : *Pas du tout, j'vous pose des questions.*

(G) : Elle m'prend pour un clebard là vas-y !

Sa mère essaie de le calmer un peu.

Retour sur les faits

(E) : *Bon, et bien on va parler des faits.*

(G) : Si j'ai rien dit là-bas, j'dirais rien ici, c'est pas la peine !

(E) : *Bon et bien vous voulez arrêter l'entretien ici ? Ce sera plus simple !*

(G) ne répond pas.

(E) : *Donc vous êtes resté dans le véhicule ?*

(G) : Oui.

(E) : *Bon, j'vais faire des efforts d'imagination alors... Et ça s'est déroulé comment ce vol ?*

(G) : Y a pas eu vol. Y avait une quinzaine de voitures de flics dans la rue.

(E) : *Donc c'était une tentative de vol. Qui en a eu l'idée ?*

(G) se tait.

(E) : *Le véhicule il est à vous ?*

(G) : Non.

(E) : *Votre copain, il a été attrapé lui aussi, il a eu quoi ?*

(G) : J'sais pas.

(E) : *Vous avez pas eu de contacts avec lui ?*

(G) : Non. J'ai rien à lui dire. J'sais comment j'suis, si j'lui parle, j'vais m'énerver.

(E) : *Vous estimez que c'est à cause de lui que vous êtes ici ?*

(G) : Oui.

L'échange reprend de manière un peu moins tendue. L'éducatrice essaie de lui faire entendre que son ami avait peut-être fait le bon choix. Il explique que la BAC a ouvert le coffre, et soutient qu'ils n'avaient alors pas le droit (tout en cherchant confirmation auprès de l'éducatrice). Elle lui répond que s'il y avait des jerricans dans le coffre et que ça sentait l'essence, ils en avaient tout à fait le droit. Il raconte qu'ils l'ont mis en garde-à-vue, qu'ils ont pris sa déposition, il lui ont repris ses empreintes. L'éducatrice lui demande pourquoi il parle d'une deuxième fois, il répond de manière évasive. « Ils m'ont parlé, ils m'ont demandé qui j'étais, j'ai dit « j'ai rien à vous dire ! » c'est mon droit ! ».

Environnement, socialisation du mineur

(E) : *Vous avez des copains ?*

(G) : Oui.

(E) : *Vous faites quoi dans la journée ?*

(G) : Ça dépend, des fois on organise des foot, on fait plein d'trucs.

(E) : *Et vos amis, ils sont déscolarisés aussi ?*

(G) : Ça dépend.

(E) : *Mais en journée, vous êtes avec ceux qui sont déscolarisés, ou qui ne travaillent pas ?*

(G) ne répond pas. L'éducatrice l'invite à détailler un peu ses activités.

(G) : Des fois on va à la piscine, pour s'baigner... on fait du foot en salle pas mal.

(E) : *Donc vous avez d'quoi vous occuper ?*

(G) : Beh oui.

(E) : *Et une journée classique, ça ressemble à quoi ?*

(G) : J'pars de chez moi, j'envoie des messages, j'vois qui est dispo...

S'ensuit un échange sur l'heure de lever. (G) répond qu'il n'a pas l'habitude de se lever trop tard, vers 8 heures, 9 heures.

(M) : Y a beaucoup d'loisirs, beaucoup d'promenades, ça c'est sûr. Mais c'est pas des journées très productives. Disons pas très productives pour son avenir. Un jour il va s'éveiller, ses copains auront tous un travail. Moi j'm'inquiète pour lui, pas pour moi. J'peux lui fournir une aide, mais j'travaille ! Il est très intelligent, et je sais qu'il est capable.

(E, faisant référence à son père) : *Tout le monde le sait qu'il est capable ?*

(M) : Oui, il le sait aussi, mais il lui dit pas.

(E) : *Ça c'est les hommes, vous vous exprimez pas !*

(G) ne dit rien pendant l'échange.

Discussion sur la légitimité de l'action judiciaire, sur les suites

(E) : *J'ai l'sentiment qu'pour toi les adultes sont des ennemis ?*

(G) : Non, j'parle pas beaucoup c'est tout.

(E) : *T'es inquiet pour quelque chose ?*

(G) : Non.

(E) : *C'est ton passage devant le juge qui t'inquiète ?*

(G) : Non.

(E) : *T'as pas d'questions, sur ce qu'elle va te dire ?*

(G) : Non.

(E) : Sur comment t'habiller ?

(G) : Non.

Il a l'air étonné de cette question, lui répond qu'il va y aller comme ça. Elle lui dit qu'il peut très bien y aller comme il est habillé, qu'elle préfère poser la question puisqu'elle a déjà vu un jeune venir en bermuda et en tong.

(E) : Tu crois que le travail d'un juge c'est quoi ?

(G) : Elle sert à rien. Police partout, justice nulle part, j'l'ai toujours dit.

Sa mère le reprend, l'éducatrice souhaite au contraire creuser ce qu'elle considère comme « un slogan ».

(E) : A quoi ça sert la justice selon toi ?

(G) : A rien.

(E) : Cherche bien.

(G) : Si, à prendre les plaintes.

(E) : Ça c'est plutôt l'travail de la police. Qu'est-c'que ça f'rait si y avait pas la justice ?

(G) : Ça serait la guerre !

(E) : Ah ! Donc y a une utilité.

(G) : Si y avait pas d'justice, j'aurais déjà tué plein d'gens, et plein d'gens m'auraient tué !

(E) : Donc là, dans ton cas, ça sert à quoi ?

(G) : A m'juger. A m'juger comment j'suis.

L'éducatrice poursuit en lui expliquant que la justice sert aussi à donner sa place à la victime, à comprendre pourquoi il y a eu cet acte, pour « ne pas y retourner », elle évoque une dimension « éducative ».

(E) : Aujourd'hui pour toi, c'est vécu comme une contrainte j'ai l'impression.

Elle lui fait une remarque sur le type de copains qu'on choisit, lui fait reconnaître qu'il « aurait

pu s'barrer ».

(E) : Tu t'es dit quoi quand t'as vu la police ?

(G) : Quand y a une balance dans le groupe aussi...

L'éducatrice paraît étonnée, lui fait remarquer que jusqu'ici il a toujours évoqué deux personnes seulement, il lui répond « Beh un groupe ça commence à deux non ? »

(G) : Il avait pas de casier judiciaire, il a vu la police, il a fait caca-culotte !

(M) : C'est peut-être qu'il a réfléchi à son acte.

(E) : Ta mère a raison, à un moment faut assumer, on fait tous des erreurs.

Conclusion de l'entretien, proposition éducative

L'éducatrice introduit la fin de l'entretien et commence le diagnostic de la situation.

(E) : Bon, y a un souci dans la relation dans ce que je vois.

(G) : Comment ça ?

L'éducatrice lui rappelle comment il a parlé à sa mère, lui manquant de respect, il y a quelques minutes, et comment il s'est adressé à elle aussi.

(G) : En gros y a quoi là ?

(E) : J'avais proposé un accompagnement éducatif.

(G) : On va rigoler ! C'est bon, un éducateur, j'avais lui casser la bouche. J'avais pas avoir un éducateur collé au cul moi !

(M) : Ça fait un an qu'il est comme ça, peut-être qu'une aide extérieure ça peut t'aider ?

(E) : De toute façon t'auras pas le choix. C'est un positionnement professionnel du juge.

(M) : C'est une aide, tu pourras lui parler, il pourra t'aider dans tes démarches...

(G) : Si j'veux pas ?!

L'éducatrice lui explique que « pour se construire », il faut « se décharger », il faut « lâcher

des boulets », et que chez lui on voit un certain nombre de « freins » qui « l'empêchent d'avancer ».

(G) : C'est qui qui paye l'éduc' ?

(E) : *Nos impôts !*

(G) : D'toute façon c'gars-là, j'le verrai jamais !

(E) : *Tu peux t'en saisir !*

(M) : De l'aide t'en as, tu peux en avoir, tu peux faire un essaie au moins !

L'éducatrice commence un petit portrait à partir de ce qu'elle a pu cerner chez lui.

(E) : *T'es très attachant ! T'es très sympathique à ta façon. Tu veux faire le dur, mais dans l'fond tu acceptes l'entretien. Je t'ai proposé plusieurs fois de mettre fin à l'entretien, tu n'as pas répondu. Donc c'est que tu souhaitais continuer. T'as rien à nous prouver ! Tu seras pris comme tu es, avec tes perfections et tes imperfections. Je rejoins ta mère sur l'intelligence, sauf que tu mets une carapace. Et parfois, tu baisses la garde.*

(M) : Même moi qu'ai sa confiance, enfin je pense, parfois c'est pas évident.

(E) : *Il faut qu'il accepte l'aide qu'on lui donne. De toute façon, ce sera une décision du juge, donc ce sera contraint.*

Pendant tout ce temps, (G) n'a pas réagi.

(E) : *J'te demanderai juste si tu as entendu ce que je viens de te dire ? Entendu ça veut pas dire accepté !*

(G) : Mm.

(E) : *Est-c'que vous avez des questions ?*

(G) : J'peux prendre ma déposition ?

L'éducatrice lui répond qu'il peut la consulter via son avocat qui a accès au dossier judiciaire.

(E) : *Qu'est-c'qui t'inquiète ?*

(G) : Rien. C'est juste pour savoir.

(E) : Bon, si c'est juste pour savoir...

L'éducatrice clôt l'entretien ici. Nous nous levons, nous saluons, et la mère et le fils quittent le bureau.

Débriefing

Analysant l'entretien qui vient de se dérouler, l'éducatrice me dit qu'elle hésite à proposer une mesure de réparation, pour qu'il prenne bien conscience de l'acte posé. Pour elle, (G) est un jeune qui « fuit les échecs », « au point de ne plus vouloir se mettre en action ». Concernant son attitude pendant l'entretien, elle a noté qu'il l'avait regardé très peu, qu'il était difficile d'accès, fermé, mais « il a lâché deux fois, et les deux fois il était touchant » (une des fois à propos de son père). Elle estime qu'il traîne « des gros boulets », qu'il y a des « abcès à crever » en mentionnant notamment le problème avec son père. Elle évoque la séparation de ses parents, qu'elle fait jouer comme cause probable de la déscolarisation, en me faisant remarquer la concordance des dates. Elle se pose la question sur les empreintes qui ont été pris deux fois apparemment, s'il a un passé avec la police etc. Elle me dit que dans ce cas, elle demandera plutôt une LSP [liberté surveillée préjudicielle] MJIE [mesure judiciaire d'investigation éducative], en qualifiant les « blessures » de « pas si grosses que ça ».

Annexe 9 : Entretien Héloïse, le lundi 15 Avril 2012

Lieu : UEMO Palliers, dans son bureau.

Horodateur : 10h50-13h20

Durée de l'enregistrement : 2 heures 30 minutes

Héloïse est l'une des deux éducatrices chargée de la conduite des RRSE sur les temps du jeudi, au tribunal. J'ai eu l'occasion de l'observer sur quatre RRSE différents. L'entretien a lieu entre les deux matinées d'observation. Elle fait parfois référence à « David », qui correspond au premier RRSE observé avec elle (cf. notes ethnographiques RRSE n°2), beaucoup moins au deuxième jeune passé cette même matinée (cf. notes ethnographiques RRSE n°3). Elle a tout de suite accepté que je l'accompagne pour les RRSE et le principe d'un entretien sur le temps de travail. Je lui avais demandé d'assister à une phase de rédaction de rapport de RRSE, mais elle m'avait dit que c'était un travail qu'elle faisait souvent chez elle.

Elle doit avoir autour de 35 ans, elle est brune, les cheveux mi-longs, bouclés, doit mesurer environ 1m65/1m70. Les fois où je l'ai vue, elle portait des ballerines, elle était en jean. Elle a une voix assez douce, rassurante, lors des entretiens, elle mange un peu ses mots parfois. Son temps de travail est partagé entre la classe relais, qui l'occupe à mi-temps (dont il n'a pas été question pendant l'entretien), sa journée dédiée aux RRSE le jeudi, et le reste du temps elle suit des jeunes pour des mesures plus classiques (MJIE, LSP/LS, réparation...). Elle s'est particulièrement penchée sur la question des réparations collectives, étant donné qu'elle s'est retrouvée avec une surcharge d'activité très conséquente, la poussant à organiser des mesures collectives pour réduire les démarches.

Elle est la deuxième d'une famille de quatre enfants, son père travaille dans la restauration, il est indépendant, sa mère ne travaille pas, elle a élevé ses enfants. Elle a suivi des études de psychologie, après une première année de philosophie. En parallèle de ses études, elle a travaillé en tant qu'agent hospitalier. Elle a démissionné, ne se retrouvant pas dans les évolutions de la prise en charge des personnes en milieu fermé, puis a passé les concours de la PJJ, les a eus et a fait ses deux années de formation en 2003-2005. Elle a commencé sa carrière dans la PJJ au SEAT de Bretigny, dans un service qui effectuait exclusivement des mesures d'investigation. Puis elle a bénéficié d'un rapprochement familial, est venue sur Palliers, sans avoir de poste au départ. Elle a été employée par l'association habilitée PJJ de Palliers, PLIE, avant d'avoir une place à l'UEMO de Palliers en 2007. Elle sera affectée sur le quartier mineurs de Paul Lebon dans un premiers temps. Puis suite au déménagement de la prison à Villefranche, elle prendra en charge des mesures plus classiques en milieu ouvert.

Pendant l'entretien, nous discuterons face à face dans le bureau et serons interrompus vers 13 heures, lorsqu'une de ses collègues lui fera signe qu'elle l'attend pour manger. Nous avons plutôt approfondi sa pratique des RRSE, parfois en revenant sur des exemples concrets, parfois en me donnant des répliques-types, ou questions-types, ou les catégories de représentations qu'elle mobilise lors des RRSE.

Euh... voilà alors, juste pour resituer vite fait mon travail, j'm'intéresse... c't'année j'ai essayé d'm'intéresser un p'tit peu à tout c'qui est... la contribution des éducateurs de milieu ouvert au jugement.

Mm.

Alors du coup, en entrant sur l'terrain, j'me suis rendue compte que c'était beaucoup plus vaste que j'pouvais imaginer, que ça s'cantonnait pas aux mesures d'investigation, ou... mais donc du coup c't'année j'ai plutôt orienté mes observations et mon travail sur les RRSE.

Mm.

Parc'que j'trouvais qu'c'était une bonne porte d'entrée.

Mm.

Voilà, donc c'qui va être questionné, c'est plutôt la pratique des RRSE, et du coup comme toi, en plus cette année t'es ...

Mm.

C'est d'puis c't'année qu'tu es responsable de...

En fait j'suis située sur les RRSE c't'année, j'y étais avant mon congé aussi.

D'accord. D'accord OK.

Voilà.

Ça va être intéressant parc'qu'on va pouvoir rev'nir en plus sur ceux qu'on a vus ensemble.

Mm.

Et puis euh... aussi sur ceux qui ont été effectués dans le cadre des PEAT,

Mm.

Donc j'en ai sorti euh... (je lui montre les trois rapports qu'elle a effectués suite à des RRSE dans le cadre de PEAT en 2012).

Oh la, c'est vieux ça !

Ouais... J'en ai sorti deux trois...

J'reconnais mon écriture.

2012 et 2011... donc voilà à peu près c'qu'on va balayer. Et c'que j'propose aux personnes qui passent les entretiens, c'est d'abord de définir, 'fin de... de définir assez succinctement en quoi consiste ton travail en fait.

Euh... global ?

Ouais.

Pas que le RRSE ?

Non, pas spécialement que le RRSE. Mais euh... une définition...

Alors mon travail, beh c'est... euh... être un relais, un soutien, un... en un moment bref de l'existence d'un... d'un individu et d'sa famille. Voilà... en vue de... peut-être dénouer certains nœuds, qui ont créé conflit. Donc qui ont créé les conflits familiaux, et qui ont p't-être engendré euh... des passages à l'acte divers, ou un manque de repères pour le jeune qui s'est senti obligé d'passer par le, les... actions pour interpeller.

D'accord OK. Très bien. Et euh... voilà, maint'nant on va p't-être rentrer un peu plus sur les situations que t'as rencontrées en fait.

Oui.

Et l'objectif c'est de... de voir un p'tit peu quelles sont tes... j'sais pas tes techniques, par exemple pour conduire un entretien de RRSE, comment tu réagis enfin de tel type de jeune, et du coup ça peut être pas mal de parler... de commencer par parler des situations qu'on a vues. Puisque comme ça j'pourrais p't-être plus m'imaginer un peu... comment, comment ça fonctionne entre guillemets la conduite du RRSE,... même si j'sais pas si y a une recette euh...

Beh si, on a tendance à... 'fin par rapport... j'vais dire moi, j'vais pas parler pour les autres, on a tendance à refaire toujours un peu d'la même façon, c'est-à-dire la présentation du cadre, ça me semble incontournable, parc'qu'ils arrivent euh... avec une convocation mais il savent euh... Recueil de Renseignements Socio Educatifs, qu'est-ce que ça veut bien pouvoir dire... Et puis surtout pourquoi c'est utile, à quoi ça sert, et comme tu l'as vu, donc j'explique, j'fais l'parallèle enquête policière et enquête sociale. Euh... en tout cas recueil, comme deux outils essentiels pour le juge. Puisque me semble-t-il il faudrait expliquer, rappeler aux mineurs qu'on n'est pas jugé qu'en fonction de l'acte, on n'est pas réduit à un acte. Euh... parc'que souvent les gens ils disent « ouais mais qu'est-ce qu'il risque mon fils ? » Oui, qu'est-ce que dit le code pénal, mais euh... la justice des mineurs elle veut pas que... une application stricto sensu du code pénal. C'est bien aussi euh... d'autres paramètres. Donc rappeler ça. Voilà, j'le fais à chaque fois. Et puis aussi... rappeler que c'qu'on s'dit, c'est pas figé dans l'temps, que les gens se sentent pas coincés parce que c'est pas... C'est leur premier euh... leur première rencontre, leur premier contact avec la justice, ils ont rencontré la police, mais là on est sur la justice. Et euh... et donc parfois y a le stress, ou ils peuvent se dire « Ah, j'ai oublié de dire ça. » euh... ils peuvent sortir plus angoissés finalement que... que quand ils sont rentrés. Ce sentiment de non-achèvement. Voilà moi j'les rassure, c'qu'on s'dit là, il est important de reprendre la parole après, et elle leur sera donnée à l'audience. Rappeler leurs droits, sur l'expression euh... qu'ils peuvent avoir, leur ressenti, leur positionnement,... Donc voilà ce sont les deux préalables au travail. Et une fois qu'j'ai posé ça, que j'ai vérifié que c'était compris, euh... l'exemple, s'ils ont volé...

Ah oui, l'exemple sur le... [elle fait toujours le parallèle entre un vol de jeu vidéo et un vol de nourriture pour faire intégrer au mineur l'importance de prendre en compte la personnalité, le contexte de vie de la personne pour en tenir compte dans le jugement]

Voilà, j vérifie si c'est compris, surtout pour le mineur, euh... j'explique c'que c'est qu'la mise en examen, 'fin bon j'rappelle euh... voilà, c'est pas... c'est pas ce rendez-vous là, et c'est la fin hein ! Bien souvent c'est pas la fin, c'est plutôt l'début !

Mm.

Donc une fois qu'j'ai réexpliqué ça, on part du point un peu informations, et là on part sur c'que... l'outil et le recueil de renseignements...

D'accord. Et tu prends connaissance de la nature de l'infraction dès l'début de l'entretien ?

Pas forcément. Des fois oui... euh... j'ai pas de... en fait ça dépend, des fois y a des convocations ça apparaît très lisiblement.

Mm.

Donc je... comme j'suis en train de r'copier l'nom, je l'vois.

Mm.

Mais j'aborde pas forcément, non j'aborde pas la nature du fait. Parc'que l'introduction qu'j'viens d'leur présenter, quelque soit l'fait, de toute façon elle est valable. Donc ils ont besoin d'savoir euh... où ça s'situe dans la procédure, c'qui va advenir d'eux. Et après effectivement on va... on est en train de remplir le recueil, se pose la question de pourquoi on est là. Et là j'pose... « C'est bien pour ça ? T'es au courant ? » Euh... j vérifie qu'le gamin il sait pourquoi il est là.

Mm.

Non pas parc'qu'il aurait 15 000 faits et qu'il s'y perd, mais parc'que des fois ils comprennent pas la relation d'cause à effet entre l'acte qu'ils ont commis et le fait de me rencontrer moi et... ils voient le juge, point. Les étapes qui précèdent euh... cette rencontre avec le juge, elles n'ont pas forcément d'sens quoi.

Ouais c'est vrai que c'est quelque chose qu'est pas connu en plus...

Ouais, puis comme si le juge avait une sorte de science infuse, « dès qu'j'le vois, il m'connaît ». Beh non ! (rires) C'est parc'que t'as parlé d'toi qu'il t'connaît un p'tit peu. Donc non, pour moi, les faits c'est... après cette étape.

D'accord. Mm.

Mais des fois, ça saute aux yeux, et des fois j'suis obligée d'chercher, puis des fois ils ont pas leur convocation aussi ! Et c'est eux qui me disent pourquoi ils pensent être là.

Mm.

Et ça c'est aussi toute la subtilité. C'est, il est arrivé que les jeunes ils étaient sur plusieurs affaires, « J'crois qu'j'suis là pour ça. » Beh écoute j'vais t'croire parc'que j'ai pas d'autres moyens. J'sais rien d'autres quoi. Après on vient pas dans cet exercice là parler de l'acte,

travailler sur l'acte. On vient surtout recueillir l'atmosphère dans laquelle... Effectivement, l'acte a une incidence, sur l'atmosphère, sur le climat familial, ou le climat scolaire. Puisque... le passage à l'acte crée des bouleversements. En tout cas la poursuite du passage à l'acte crée des bouleversements. Quand c'est incestuel, ou sexuel, y a... bien évidemment des incidences, euh... à chaque fois. Mais quand c'est un vol, ou bien « J'ai fumé du shit. » Le gamin ma foi, s'il s'est pas fait interpellé, j'suis pas sûr qu'ça crée euh... beaucoup de... de problèmes chez lui hein ! Le fait est que quand on les voit ils ont été interpellés. Donc y a forcément euh mouvement.

Ouais.

Familial, scolaire, même si c'est un mouvement positif, négatif, ou même si c'est d'la stabilité. Y aura eu, il se s'ra passé quelque chose.

Mm.

Donc nous on vient voir un peu quel bouleversement ça a créé. Si y en avait déjà auparavant, puis quelle solution la famille elle a trouvée, à ces bouleversements. Est-ce qu'elles en ont trouvé, est-ce qu'elles en n'ont pas trouvé... Mais on peut estimer ça quoi.

Mm.

Et est-ce que nous on a besoin, est-ce qu'on est nécessaire pour régler ces bouleversements et passer à une autre étape de la vie. C'est... c'est comme ça que j'définis mon travail dans l'cadre du RRSE, c'est est-ce qu'à un moment... Quelle va être notre plus-value ? Si on intervient, ce s'rait pour faire quoi ? Quelqu'chose qui n'aurait pas été fait. Si c'est pas fait, est-ce que les parents ont pas la ressource de l'faire ? Après y a la réponse de la justice aussi. Parc'que je sais, certains actes, si je propose rien, y aura quand même quelque chose de proposé.

Ouais.

Alors agressions sexuelles, euh... l'acte en lui même est caractérisé, y a toute une histoire familiale, bien sûr, donc autant l'aiguiller tout d'suite, qu'ils nous foutent pas un bon vieux contrôle judiciaire, alors que là c'est vraiment d'une MJIE [Mesure Judiciaire d'Investigation Educative] dont il est question. Donc voilà, le contrôle... voir si l'gamin va pas récidiver, mais bien lui permettre lui de travailler, sur son histoire personnelle. Après les juges sont pas bêtes. Elle aura... La juge elle aura p't-être proposé une MJ. Mais moi je propose et je confirme que c'est bien ça, pour moi il est pas dangereux c'gamin là. Donc il faut... voilà, comme on peut l'faire pour certains gamins, faut pas qu'il sorte après telle heure, faut pas qu'il rencontre la victime [le type de contraintes liées à un contrôle judiciaire][Mesure Judiciaire d'Investigation Educative]... C'est pas ça qui r'présente pour moi un danger pour la société ! C'est d'abord un danger pour lui-même. Et qu'c'est là-d'ssus qu'on va... par ça qu'on va commencer...

Mm. ça c'est un des enjeux d'la proposition éducative, de... 'fin de... parc'que tu disais le juge propose un contrôle judiciaire,

Beh oui parc'que là quand il va proposer un contrôle judiciaire, s'il propose un contrôle judiciaire le juge, ce s'ra pour être sûr qu'il va pas... qu'on peut l'pister, qu'il va pas récidiver, euh...

C'est un peu le... j'dirais la peine classique pour une infraction sexuelle ?

Beh, il est pas rare que... les juges oui proposent un contrôle judiciaire pour être sûr que le gamin il ait des obligations, que le contrôle judiciaire soit associé à des obligations, pour être sûr que l'gamin il aille voir un psy par exemple, pour être sûr qu'il va pas rencontrer la gamine, une sorte de barrage symbolique, de limite symbolique à ses libertés quoi.

D'accord ouais.

Sauf que c'gamin là on l'a bien vu, il est pas là-d'dans [elle parle du RRSE n°2 observé avec elle, cf. notes ethnographiques], il reconnaît les faits, il cherche à comprendre son histoire, les incidences de son histoire sur sa propre euh... sur sa propre euh... sur son propre passage à l'acte, sa propre dynamique, donc euh... si tu veux, moi j'ai pas l'sentiment qu'il ait besoin d'être contrôlé (en insistant sur le mot) dans sa capacité à aller voir un psy, non. Par contre, lui permettre de pas avoir à chercher... d'en bénéficier ici avec le soutien éducatif qui va permettre de travailler aussi avec la maman, on voit bien qu'elle était un peu démunie, qu'elle était... un peu... euh... limitée. Donc euh... et puis tout c'qui va être euh... sa préparation au jugement, parc'que j'pense que c'est pas sa maman qui va pouvoir étayer, sur euh... la procédure que j'ai expliquée, c'est pour ça que j'm'adressais beaucoup à lui, déjà parc'que il est responsable de son acte, c'est lui qui va être jugé, de toute façon, là aussi je sentais bien qu'la maman elle allait pas pouvoir reprendre avec lui, que... sa compréhension était partielle,

Mm.

Donc j'pense que là l'éducateur il a encore plus de sens. Et entre guillemets dans la MJIE on a un peu plus de temps, en principe pour travailler, pour être présent, pour faire des entretiens... contrôle judiciaire, si finalement nous, on l'éducative vachement, en principe c'est du pointage !

Ouais.

Et donc euh... j'pense pas qu'ça soit c'qu'il a besoin lui.

Mm. Quand tu dis on l'éducative c'est...

Beh j'dirais qu'on prend beaucoup plus de... on prend finalement... alors on, je prenais, parc'que là actuellement j'en n'ai pas, mais... beaucoup plus de temps sur un contrôle judiciaire, enfin autant d'temps que... sur une LSP [Liberté Surveillée Préjudicielle] parc'qu'en fait le contrôle judiciaire te... t'invite pas à, à aller travailler sur l'histoire familiale, on est sur le contrôle des obligations. Mais...

D'accord ouais. C'est une mesure de probation. 'fin de...

Oui. Mais chez les mineurs, j'l'ai jamais vu faire ainsi.

Mm.

Parc'que tu vas toujours trifouiller du côté d'la famille, d'la scolarité, tu vas toujours un peu voir c'qui s'passe en périphérie, et donc tu prends plus de temps que... que le référentiel euh... voilà. L'estime.

Ouais ouais, d'accord.

Que ce qui est estimé dans l'référentiel. Parc'que on est dans l'éducatif nous ! Quelque soit la mesure, c'est difficile de dire, « beh tiens, j'vais fractionner ! » Voilà c'est...

Mm.

Ce s'rait à contre sens de l'éthique qu'on peut avoir en tant qu'éducateur. Ou bien sûr qu'on va chercher, c'qui s'passe autour. Et pourquoi t'es en r'tard... voilà...

Mm. D'accord ok.

Donc du coup tout s'resseble entre guillemets. C'est l'temps qu'on peut y mettre plutôt. Euh... qu'est harmonisé ! Une réparation, j'ai jamais fait une réparation, en cinq minutes. J'prends l'temps aussi.

Ouais en fait, j'ai l'impression qu'vous prenez comme ça le dispositif qu'on vous impose, 'fin la mesure...

Qu'on nous d'mande.

Et après vous aménagez votre travail habituel en fonction de... de c'que ça représente en termes de temps, etc.

Beh parc'que y a des incontournables quelque soit la mesure. Tu prends un CJ, si c'est un gamin qu'tu connais pas, bien sûr qu'tu vas travailler, tu vas aller du côté d'la famille, de côté d'la scolarité, 'fin ça m'paraît évident, un gamin, t'entres en relation avec lui, t'entres pas en relation que par rapport à son acte !

Ouais.

C'est un être humain. Donc si tu entres en relation avec lui, beh évidemment on va pas s'parler d'la mode ! On va s'parler de qui il est, de c'qu'il fait, euh... c'qui marche, c'qui marche pas, c'qui lui fait plaisir... euh... où est-ce qu'il rencontre des difficultés, et... notre travail c'est ça. Et c'est surtout les éléments qu'on apporte au juge après ! De toute façon parc'que que ce soit un contrôle judiciaire, ou une MJI, ou une LSP, y aura jugement, y aura jugement donc y aura proposition, donc autant qu'elle soit orientée le mieux possible cette proposition. Ça sert la jeune ! La récidive, évidemment ! Il faut essayer d'la réduire et d'la... et... d'faire en sorte voilà, qu'ça s'rétère pas les actes, qu'ça s'rétère pas... mais euh... y a pas que ça ! Y a aussi qu'est-ce qu'il va dev'nir comme gamin !

Mm.

Voilà... La valorisation, la gratification, l'épanouissement, ce s'ra un facteur dans la non récidive !

Ouais. Cette question, c'est un truc que j'me posais, cette question d'la récidive, là, c'est une question qu'est apparue euh... assez récemment ? Parc'que je trouve qu'elle est assez présente dans pas mal de... de réflexions, de mesures, de contacts avec les jeunes, est-ce que c'est quelque chose qui était présent déjà quand vous exerciez au départ, ou est-ce que c'est

quelque chose qui a été am'né aussi euh... avec les lois sur la récidive...

Beh, j'me d'mande ouais... Ouais, j'pense que c'est lié à ça en fait. Parc'que c'est pas un mot qu'on employait beaucoup quand on était... au début quand j'ai commencé, on parlait beaucoup de... notre travail c'était... oui, d'aider euh... d'aider l'juge, d'être en soutien, d'aider à la décision, c'est vrai qu'les garanties de non récidive sont apparues ouais... au fur et à mesure... sûrement avec la loi... avec la loi qui est... j'essaie de m'souvenir pendant la formation, parc'que du coup ce s'rait plus juste. Pendant ma formation, est-ce qu'on parlait d'la récidive...

T'as suivi ta formation en quelle euh...

Alors,

En quelles années ?

Entre 2003 et 2005, donc c'est pas très vieux.

D'accord.

Et effectivement euh...

C'était quoi comme formation ?

Beh euh... la formation PJJ quand t'as eu l'concours quoi !

Ah oui d'accord, OK.

C'tait sur deux ans à l'époque. Effectivement on parlait pas... Non, c'est v'nu après ouais.

Ouais donc c'est récent !

Ouais ouais. Ce mot-là, on l'utilise plus euh... Mm... avec les lois Perben et tout ça...

Ouais. Ouais, la loi Dati de 2007 sur la récidive.

Ouais, c'est un mot c'est vrai qu'est... ouais...

D'accord, non non mais c'était juste une parenthèse...

Oui, non non mais...

Et donc si on r'prend le déroulement de ce RRSE p't-etre en r'prenant l'exemple de David, 'fin David, j'l'ai app'lé David dans mes notes (rires)... c'est pas du tout David mais...

Oui oui c'est pas grave.

Ce s'ra harmonisé. Donc, ouais donc voilà tu lui avais présenté toute la procédure etc.

Mm.

Là tu prends connaissance de ce pour quoi il est là. Et ensuite tu commences par quoi ?

Beh donc je suis la trame euh... ni plus ni moins, c'est un bon support et puis... de toute façon il faut qu'on évite d'oublier certains éléments. Donc autant la suivre. Maint'nant, t'as bien vu, voilà la maman elle avait envie d'parler, donc euh... donc j'ai dû lâcher la trame, pour lui permettre euh... beh d'exprimer euh... beh voilà c'que... ce dont elle avait besoin, parc'que voilà, en fait au moment où on a parlé d'la scolarité, euh... elle commençait à dire qu'il avait lâché, qu'il avait fait en sorte de pas avoir de trop bonnes notes pour pas... passer en s'conde...

Mm. Elle a même dit « Il a triché ».

Ouais « il a triché » ouais, c'est marrant comment on peut tricher... tricher dans l'autre sens !

Ouais (rires).

Euh... donc euh... donc voilà donc c'est vrai du coup, la trame, j'utilise aussi, faut pas louper les prénoms,

La trame c'est ça (je lui montre une trame de RRSE de PEAT effectué en 2012 que j'avais ramené).

Oui, enfin moi c'est celle-là,

Ah d'accord.

Donc faut pas louper les identités, les coordonnées, c'est vrai qu'c'est important, pour aller... au-d'là de... donner des informations au juge, c'est aussi pour nous, quand le collègue il récupère la mesure, qu'il puisse appeler rapidement, organiser son premier entretien, sur la base des... des noms qui sont justes, en tout cas pour les coordonnées téléphoniques,

Ouais.

Oui euh... ou l'adresse postale, donc là je fais en sorte que ce soit...

D'accord.

Après y a des gens... dès l'départ, quand tu r'çois la dame et le monsieur, c'est toujours compliqué parce que de plus en plus on a des parents séparés, ou des familles monoparentales, donc euh...

Ouais. Faut forcément adapter...

Beh il faut... normalement tu demandes, si tu veux, c'est qui...

Mm.

Déjà t'as des infos. Ils sont séparés, mais il le voit plus, quand y a la question d'autorité parentale, pour des gens, c'est compliqué comme concept, l'autorité parentale, parc'que quand on en arrive là, ils disent « Oui, non mais c'est moi qui l'ai à la maison ! » Oui. Alors ça c'est le fait de garder votre enfant à l'adresse, le fait qu'il soit domicilié... mais c'est pas ça l'autorité

parentale ! « Ah oui mais l'père il s'en occupe pas ! » Ok. Est-ce qu'il est déchu ? « Ah ! Qu'est-ce que ça veut dire ? » Déchu, voilà, j'donne un exemple, j'dis « est-ce qu'y a eu des violences... importantes, est-ce que... » ça nous donne une information, est-ce qu'y a un père existant, reconnu et puis euh... symbolisé pour le jeune.

Mm.

Voilà, c'est ça qu'ça donne comme information. Donc euh... voilà euh... j'essaie de suivre la trame, mais j'me permets quand même si y a plus ou moins...

Ouais. Ouais, parc'que du coup, j'imagine que quand t'abordes euh... quand t'abordes ça, y a des éléments sur l'environnement familial qu'ils t'donnent, etc.

Beh oui ! Ou pas ! Ça dépend des gens, parc'qu'y a des gens qui sont très... euh... dociles. Ils suivent, j'leur dis, « bon beh là, on va parler d'la situation des parents » euh... j're... les coordonnées donc là ils arrivent à se frustrer, à attendre le moment où on aborde,... « bon beh on va parler d'la santé... », et puis voilà, y en a ils sont v'nus, ils ont besoin d'parler, euh.. bon je lâche, je note, je tourne mes feuilles, puis après, en général j'leur dis, « Beh attendez ! Là il faut quand même que j'oublie pas d'marquer ça », et les gens s'y, s'y, s'y... s'y plient euh... voilà euh... de bon gré. C'est pour que j'oublie rien, voilà.

Mm.

C'est plutôt euh... voilà... légèrement, mais rien... mais oui on joue avec quoi, on va, on r'vient... en essayant d'rien oublier quoi !

Et tu vas tout noter dans c'qu'est...

Dans c'qu'est dit ?

Ouais.

Non, j'vais pas tout noter. Non, c'est ça qu'est compliqué parfois, c'est qu'on est... j'ai d'mandé une fois une formation là-dessus, sur euh... les choses qu'on pense savoir, t'sais y a... quand t'es en entretien, des fois y a des jeunes ils disent des choses, et pour toi c'est une évidence, et en effet, t'es d'accord avec eux. Et là tu vas pas l'noter. Cette évidence-là, elle l'est pas forcément pour la juge.

Ouais ?

J'sais pas comment dire euh... Beh si, un exemple euh.. p't-être pas... par rapport à cet exemple là, mais un jeune homme, qui aurait euh... qu'aurait fumé du shit, et beh j'vais m'être entendue dire euh... « Voilà, alors bien évidemment vous l'avez sanctionné, quelle a été la sanction ? » « Bien évidemment »... mais pas du tout « Bien évidemment » ! Euh... y a des gens qui vont pas sanctionner ! Donc voilà j'ai repris aussi ma façon d'faire, parc'que des fois j'allais sur une évidence, qui moi me semblait évidente, qui dans la façon qu'ont les gens de parler, il m'semblait qu'c'était ça qu'allait v'nir, et pas du tout, et du coup tu l'notes pas ! Parc'que ça a semblé... et quand j'relis il manque un truc. « Qu'est-ce qu'il m'avait dit... » Et ça j'ai essayé d'me corriger par rapport à ça, parc'que des fois, y a des gens qui te ressemblent dans ta façon d'éduquer, de fonctionner avec les enfants, euh... voilà, t'es dans le cheminement, tu parles

et...

Ouais.

Et ça voilà j'ai fait un travail sur moi, à r'venir en arrière, parc'que ça par exemple j'oubliais. J'le notais pas. Et maint'nant j'me suis dit qu'j'allais aborder la sanction, je marque « sanction », deux points, oui ou non, et voilà

Quoiqu'il arrive euh...

J'laborde. Voilà, j'laborde. Réponse sanction, réponse des parents, j'vais noter... voilà, mais l'idée c'est ça quoi, est-ce qu'il y a une réponse à l'acte, et de quelle nature ?

Mm.

(Quelqu'un frappe, un collègue, et entre dans le bureau « Ah oui pardon... »)

Après euh...

Ouais, c'est marrant et tu l'expliques par la proximité qu'tu peux avoir avec certaines familles...

Beh oui, oui, ou... pas que la proximité, des fois t'as des gens qui r'ssemblent à d'autres, tu t'dis « ils vont répondre pareil ».

(rires) ouais.

On fait d'la catégorisation, 'fin moi il m'arrive de faire d'la catégorisation.

Mm.

Bien sûr. Euh, quand euh... voilà, des fois t'as une famille de gens du voyage, euh.. pour du vol de ferraille, les gens ils ont un beau sourire, ils disent « oui oui ». Tu dis « Bon alors, il a été puni ? » « Ah ben... on l'a un peu engueulé... » Beh tu t'dis la famille d'après ça va être juste l'engueulade. Puis euh... des fois oui, des fois non. Donc c'est ça aussi le travers, c'est de stéréotyper, les gens, et moi je, 'fin moi j'm'en cache pas, mais je... après j'suis lucide, j'essaie de faire un vrai travail, « Là, fais gaffe quoi » Bon, il peut y avoir la fatigue aussi, tu t'laises aller, mais j'essaie de vraiment être vigilante, et d'm'dire « Voilà, sanction, deux points » Remettre des automatismes pour être dans la vérité la plus juste quoi, de c'qu'ils m'ont dit. Qu'est-ce que j'vais pas noter sinon... j'essaie de noter le maximum, j'résume bien sûr, mais je... j'essaie de noter le maximum de c'qui m'est dit. Euh.. Pff... Qu'est-ce que j'pourrais pas noter... Beh j'note pas forcément les dates,

Ouais.

Mais sinon,

Est-ce qu'y a des situations aussi où la famille te dit euh... 'fin ou tu sens qu'ils sont pas forcément conscients que tout c'qu'ils vont dire va être potentiellement transmis au juge.

Ah non, c'est pas possible, moi j'leur dis.

Ouais, d'accord. Ou est-ce qu'y a des choses, ou ils disent...

« J'veux pas en parler. » ?

Soit « j'veux pas en parler », ou...

Oui bien sûr,

Ou ils t'en parlent mais « j'veux pas qu'ce soit transmis au juge. »

Non, ça c'est pas possible. Ça c'est pas possible.

D'accord ouais. Mm.

Moi, ils savent, j'leur dis, ce s'ra transmis au juge euh... le rapport s'ra transmis au juge, j'leur dis, vous aurez pas d'surprises, c'est c'qu'on s'est dit. Ni plus, ni moins. A part la proposition, mais la proposition j'leur présente.

Mm.

Donc euh... après il est... il est arrivé par contre qu'entre la proposition qu'j'ai faite, et euh... mon écriture, y ait une différence, et j'l'écrits dans l'rapport. Ça m'est arrivé récemment, sur un RRSE qu'j'ai rendu,

La proposition faite à l'oral, et celle à l'écrit ?

Oui.

D'accord.

J'explique c'que j'ai proposé devant les gens, et j'explique après pourquoi j'ai proposé autre chose, mon analyse après coup, m'a fait penser que tel et tel point, nécessiterait peut-être quelque chose d'un peu plus approfondi, donc j'étais quand même parti sur... j'crois qu'j'étais parti sur une réparation, et après j'ai proposé une LSP. Ou une MJIE, faudrait vérifier. Mais par'que finalement, euh... quand j'ai repris mon travail, j'ai trouvé que... l'intervention des parents euh... J't'explique ! C'est un jeune homme qui a été poursuivi pour atteinte sexuelle et exhibitionnisme. Euh il s'est plusieurs fois dévêtu donc dans sa salle de bain, et il s'est, il a exhibé son corps nu euh... à un service, à des gens en face de lui, il s'avère qu'c'était un service, où y a des dames qui travaillent, et euh... bon, je trouvais que les parents avaient réagi, etc. et puis euh... y a un truc sur l'quel j'ai pas percuté, sur le coup, c'est qu'la mère, quand les flics sont v'nus, elle a dit « beh oui euh... beh nous on était là, j'ai su tout d'suite que c'était lui ! » Et sur le coup, sa façon d'dire « nous on était là, son père et moi, j'ai tout de suite su qu'c'était lui », j'me suis dit « beh oui, ils étaient là tous les deux, rien à s'reprocher », voilà comment j'ai cheminé. « Beh oui, y avait plus qu'leur gamin euh... » Et en fait, après coup j'me suis dit « non mais attends, qu'ils arrivent chez eux, et qu'elles se disent tout de suite « C'est lui ! », elle dit, parce que j'lui ai bien posé la question, « Ils vous ont rien dit ? C'est dès qu'ils sont arrivés ? », « Oui, oui, dès qu'j'les ai vus arriver... » Et j'ai pas plus travaillé ça. Et j'me suis dit qu'après coup, est-ce qu'elle avait senti déjà cette dame ? A un moment donné,

le gamin il est là-haut, y a un truc pas net, parc'que quand les flics sont arrivés, ils auraient très bien pu v'nir pour... est-ce que vous avez rencontré untel, est-ce que quelqu'un a tapé chez vous,

Oui, une enquête de voisinage euh...

Voilà ! Pour tout autre chose, et ça m'a... du coup ça m'a fait cheminé après. J'me suis dit « Tiens, est-ce que ils avaient senti quelque'chose,

Mm.

Et qu'ils n'étaient pas intervenus. » Euh... « Est-ce qu'on devrait pas y voir, aller voir d'un peu plus... voilà, d'un peu plus près, cette histoire là. »

D'accord. Mm.

Alors je sais plus si j'ai proposé une LSP ou une MJIE, j'ai un doute. Mais qu'en tout cas, j'étais plus dans une mesure de réparation. J'étais plus que sur l'acte du gamin,

D'accord.

J'étais bien sur, aussi, le travail avec la famille.

Si on catégorisait un p'tit peu les propositions que tu peux faire, c'que t'as dans ta boîte à outil j'dirais un peu, quand y a c'que t'appelles un travail avec la famille, euh... y a la MJIE,

La LSP.

Et la LSP ?

Ouais ?

Ouais.

D'accord, ces deux euh... Et qu'est-ce qui te fais préférer l'une à l'autre ? Ou euh... beh en fait euh... quand j'observe pas d'dysfonctionnements euh... c'est p't-être pas dysfonctionnement, mais... quand je... j'allais dire souffrance, mais... dans le cadre de la LSP, j'trouve qu'on est sur l'contexte familial, sans pour autant qu'il y ait euh.. défaillance parentale. 'fin j'sais pas comment on peut l'dire, c'est p't-être pas défaillance le mot... euh... si j'prends l'exemple de...

Vous pensez à quel type de...

Ouais, voilà. Si j'prends l'exemple de cette dame là, de l'histoire de David. Euh... On voit qu'y a d'la souffrance dans la famille, la souffrance de cette maman.

Mm.

Et pour s'en extraire à lui, ça va être compliqué. Donc il faut un... il faut... un œil de la psychologue, parc'que moi j'ai pas ces données là. Dans l'cadre de la LSP, il peut y avoir d'la souffrance, mais parc'que l'enfant passe à l'acte, et qu'on sait pas éducativement comment

s'positionner, est-ce qu'on a été trop dur... mais pas pour autant être en souffrance dans son moi intérieur. Parce que cette dame là elle est en souffrance dans son soi intérieur. Voilà. Là c'est p't-être mes études de psychologie qui m'ont dit ça. La souffrance elle va plus loin, que les difficultés d'être parent. La souffrance là elle est dans la construction même de l'identité d'une personne. Et donc du coup, comment tu veux qu'un gamin il soit extrait d'une souffrance-là et qu'il puisse se construire lui-même, son épanouissement. La LSP, si j'ai choisi, c'est qu'il y a pas cet aspect-là.

D'accord.

Les parents, ils sont p't-être là, malmenés, parce que c'est pas facile d'être parent, et que... on est trop autoritaires... pas assez autoritaires, ou on s'trouve toutes les tares du monde parce qu'on n'a pas un livre de comment être bon parent, mais si tu veux, là t'es pas en lien avec une souffrance personnelle, sur laquelle il faudrait travailler. Voilà, c'est comme ça, qu'à moi j'ai fait la différence.

D'accord. Et donc ce serait du coup... la place du psychologue qu'il y a dans la MJIE qui... apporte une plus-value par rapport à...

Beh oui.

Alors que dans le cas d'une LSP c'est juste la problématique de prendre sa place de parents ?

Ouais, alors après ça peut... on découvre à peine des choses qui font que... y aurait besoin d'interpeller la collègue psychologue, mais, dont j'ai pas, en tout cas que je sens pas forcément pas dans le cadre du RRSE.

D'accord.

Bien sûr euh... tout le monde a... beaucoup ont rencontré des difficultés, mais bon, p't-être liées à une position sociale, de précarisation, tout ça, pas forcément (elle sous-entend pas forcément de problématique psychologique lourde en filigrane, quelque chose comme ça)... et voilà, là l'éclairage il est, c'est dès le départ quoi (elle parle du RRSE n°2 toujours, de David, et sa maman) et pour ce gamin là encore plus.

Mm.

C'est pas... c'est pas une réponse éducative qui va lui permettre d'avancer tout de suite. C'est aussi les réponses de la psychologie, dans sa façon lui-même de penser c'est qui s'est engagé dans son comportement, bah du fait de l'histoire de ses deux parents quoi. Puis ça... comment il va pouvoir s'en dissocier, 'fin d'jà qu'il en ait conscience et après quels outils il va pouvoir trouver euh... pour s'en dissocier ou...

Ouais...

Ou pour pouvoir les gérer...

Ça c'est des choses que...

Est-ce qu'il y a des choses personnelles que... etc.

C'est des choses que j'ai un peu d'mal à voir la... j'sais pas si c'est la frontière, parc'que j'suis pas sûr qu'y ait une frontière bien étanche, ou la place peut-être de l'éducateur par rapport à celle du psy, est-ce qu'y a des champs d'intervention, euh... bien euh... 'fin dans c'cas là par exemple de David, où il est déjà suivi en plus par un psy dans... dans Mosaïc, un psy dans...

Oui mais depuis récemment, depuis très récemment !

Oui.

Donc euh...

Et admettons si toi t'interviens en plus, 'fin toi ou quelqu'un du service avec...

La personne du service, 'fin elle va faire le lien avec tout ça de toute façon.

D'accord.

Elle va faire le lien, Mosaïc ils vont pas nous appeler pour nous dire euh... comment ça s'passe euh... c'est quand même des circuits assez étanches. Et elle, elle aura plus de facilités à... si on parle de l'outil psy, voilà, on l'rend presque plus humain quoi, elle va avoir j'dirais les codes pour pouvoir parler avec ses collègues.

D'accord.

Et nous rapporter, ou rapporter au magistrat, les éléments recueillis par ses collègues. Parc'que, on a quand même une formation différente.

Mm.

Euh... c'est-à-dire que elle elle va entendre les choses d'une certaine façon, elle va rebondir, 'fin alors forcément j'suis pas complètement ignorante de ce... de... de cette compétence là, pour avoir fait des études de psycho. Mais euh... j'ai pas été aussi loin. Que... donc si tu veux, j'm'attends à c'qu'elle rebondisse sur certains... certains aspects, mais un collègue qu'aurait jamais fait psycho, je pense que c'qui est apporté par notre collègue, c'est vraiment quelq'chose de différent.

Ouais. Mm.

Comme moi, la sociologie, ou l'assistante sociale, euh... va pouvoir apporter des choses sur le champ financier, sur le champ euh... voilà de... de certains.. 'fin j'sais pas moi, les incidences euh... oui euh... des différentes aides, euh... ou pas... ; financières, parc'que ça c'est une réalité, quand tu sais que si tu te positionnes de cette façon, tu vas avoir des APL, ou des aides enfants-famille à parent isolé etc. forcément que les gens ont des stratégies. Et que c'que ça renvoie à l'enfant, « Beh oui, maman elle t'a dit qu't'étais euh... parent isolé, mais y a papa pas loin », tu vois, 'fin ces répercussions-là, pour le gamin, elles ont forcément un sens, elles ont forcément une représentation, et euh... et du coup beh... moi si j'ai, j'comprends pas les intérêts, les gains, les avantages qu'ont les gens, à faire ce choix, beh, j'vais pas pouvoir les reprendre après avec leurs gamins, « Beh oui, là, c'est pas pour rien qu'ton papa existe pas, c'est parc'que ta maman elle a un peu joué pour gagner un peu plus de sous. » Voilà... alors c'est pas terrible, mais c'est la nécessité.

Mm.

Alors que... pour un gamin si c'est pas repris, il va s'dire « Mais ma mère elle est... » tu vois, ça peut avoir d'autres résonances. Et euh...

Ouais.

C'est bon, les problématiques on va pas leur sur-rajouter. Sauf que moi j'ai pas cette connaissance.

D'accord donc là c'est l'assistante sociale qui va...

Elle va apporter, là c'est un exemple, c'est l'plus simple, mais y a sûrement plein d'autres choses, pour des intérêts financiers, les familles se positionnent de telle ou telle façon, et c'est... intéressant d'le savoir.

Mm.

Pour savoir aussi, voilà, l'assistante sociale de secteur, OK elle est intervenue, mais elle est intervenue sur quoi ? Parc'que des fois on m'dit « Mais oui, mais j'ai vu l'assistante sociale de secteur. » OK. Donc là ils t'parlent plus, mais tu sais pas c'qu'ils ont fait, si c'est juste pour avoir une carte de bus, c'est pas parc'que t'as vu l'assistante sociale de secteur qu'on a réglé d'autres problèmes.

Mm.

Et où... y a une méconnaissance de ces métiers qui sont nos partenaires, voilà c'est pas...

Ouais ouais.

Ça dépend sur quoi ils interviennent. Et sur la psy c'est pareil. Y a une compétence vraiment différente. Puis y a une approche voilà... l'expérience aussi d'notre collègue... et puis elle peut répondre aussi aux parents, parc'que c'est ça aussi l'plus important, elle peut répondre aux parents en termes d'orientation, qu'est-ce qu'ils vont y trouver, à quoi ça va servir, nous on saura pas faire ! Oui il est allé au CMPEA, OK. Bon, il va voir quoi ? Un psychomotricien ? Il va voir un pédopsychiatre, il va voir un psychologue ?

Ouais.

Alors en fonction de qui... il va voir un sophrologue ? Elle, elle va pouvoir dire, c'qu'il va y faire, c'qu'il peut y trouver, c'qui s'rait l'mieux...

Ouais. Comment s'retrouver dans toute cette... (rires) grande famille de... psychologues... Et du coup, c'qui f'rait la spécificité de l'approche des éducateurs, ce s'rait... ce s'rait quel domaine ?

Ah beh c'est plus euh... moi me semble-t-il, le quotidien. Nous, on est plus sur, voilà, les p'tits outils d'la vie pratique quoi. Quand... quand les gens ils t'appellent, « Beh oui, j'l'ai foutu dehors... » OK, bon là, vous avez répondu à chaud, alors est-ce que c'était déjà arrivé ? Comment vous avez réagi ? Ah, la dernière fois vous avez réagi. Ok. Alors est-ce qu'on peut

pas essayer d'trouver une réponse, toujours la même.

Mm.

Faut qu'y ait une cohérence. Voilà, c'est ça hein, notre boulot, c'est aider les parents à être parent hein ! Parc'que beh des fois, ils sont fatigués, parc'que des fois, ils voient que les trains qu'arrivent tard, qu'arrivent en r'tard euh... y a aussi des trains qu'arrivent à l'heure, euh... c'est... on va dire que leur gamin il est pas complètement pourri, et qu's'il est pas pourri, c'est bien parc'qu'ils ont fait du bon boulot, qu'il faut pas qu'ils baissent les bras, il faut qu'ils continuent à en faire, même quand c'est un, peu plus difficile, c'est ça, notre taf, les rassurer, redonner d'la valeur à chacun, d'toute façon, moi j'suis persuadée qu'les gens peuvent pas s'construire si ils sont dévalorisés. Donc si à un moment y a quelqu'un qui vient faire ce taf là, beh... oui la récédive, on est là, même la récédive des parents hein ! Etre maltraitant, à être euh... certains diront dépassés, donc euh... à baisser les bras, non, les parents ils baissent pas les bras, ils font c'qu'ils peuvent, avec c'qu'ils ont. Et si on leur dit toujours « oui, c'est mal, c'est mal c'que vous avez fait » sans essayer d'réléchir avec eux de comment ils pourraient faire autrement, beh oui, ils tiendront jamais.

Mm.

C'est ça moi, mon travail. Et l'outil éducatif, c'est ni plus ni moins que prendre un constat, de dire « Bon là, cette fois, vous avez fait comme ça, ça a marché, ça a pas marché, vous avez fait comme ça, ça a pas marché, alors est-ce qu'on peut tenter autre chose ? Si ça a marché une fois, pourquoi ça avait marché la dernière fois, pourquoi ça marche pas cette fois ? Voilà, bon, vous avez été trop sympas, bon, cherchons ensemble, qu'est-ce qui lui fallait, qu'est-ce qui l'embête ? C'est d'pas voir ses copains ? C'est d'pas avoir sa game boy ? » Voilà, trouver des outils, pour redonner leur autorité d'parents.

Ouais, c'est presque de l'analyse de pratiques parentales... Euh... éducatives...

Oui, d'une certaine façon oui. D'une certaine façon oui. Avec voilà, beaucoup de... beaucoup de... j'veux dire de... d'humilité hein, parc'qu'on rappelle que l'adolescence c'est quand même un, passage de la vie qu'est pas simple, que le gamin il s'confronte pour la plupart, aux limites, que les parents ils font au mieux, euh... Donc voilà, y a pas... y a pas d'magie. C'est pas instantané. Parc'que y avait la maman de... du gamin qu'on a vu après (cf. notes ethnographiques RRSE n°3)

Ouais ?

Elle la première fois qu'j'l'ai vue, si j'avais pu lui donner une recette et qu'elle partait avec c'était réglé quoi. Elle venait chercher la formule magique.

Mm.

Bon, on va leur dire que la formule magique elle existe pas. Et qu'elle existe pas pour personne. Les rassurer, ils sont en train d'patauger, mais c'est l'cas d'beaucoup.

Mm.

C'est pas eux et... que... ils sont coupables de quelque chose... après faut aussi mettre les gens

devant leurs responsabilités. Quand j'dis euh... ces derniers jours, il a fumé du shit, on a rien dit, la fois d'après on l'engueule comme du poisson pourri, ou l'contraire, bon beh j'dis « Beh là, vous avez pas été cohérent. » Voilà, après y a aussi besoin d'cohérence. C'est pas aussi euh... les brosser dans l'sens du poil. Attention.

Mm.

Et c'est quand même faire avec eux, parc'que... eux ils s'retrouvent tout seul, nous on est d'passage, faut pas qu'on l'oublie, l'éducateur surpuissant qui répond à tout à la minute, euh... c'est pas vrai, pour moi ce s'rait un mensonge.

Mm.

« Vous avez fait comme ça, bon vous avez fait au mieux, on va p't-être trouver autre chose. » Après y a aussi l'fait que, euh... c'est comme un peu à la cantine hein, c'est quand c'est... euh... la purée d'la cantine elle est meilleure. Parc'que... les ados des fois, quand c'est dit par quelqu'un d'autre, et beh... même si c'est exactement la même chose que l'parent, beh ça passe mieux. Voilà.

Mm. Ouais ça c'est impressionnant...

Donc voilà.

... cette mère dans l'deuxième RRSE qui... on avait vraiment l'impression qu'elle s'en remettait totalement

Mm.

A la justice...

Ouais. Beh ouais, c'est parc'que la justice elle est intrusive partout, elle fait croire au miracle, alors que beh non, y a pas d'miracle hein, c'est eux qui... c'est les gens qui font l'taf, c'est pas nous. Nous on aiguille un p'tit peu, mais c'est les gens qui font l'taf hein ! Après voilà, certains, ils sont à certains moment ils sont plus en capacité d'le faire. Donc on prend l'relais parc'que pour l'gamin il faut continuer à... à travailler l'orientation, faut continuer à c'que l'gamin, l'voir, s'il est placé, à s'intéresser à sa scolarité, prendre le relais, le temps pour l'parent de prendre une petite bouffée d'oxygène et se r'mettre euh...

Mm.

On assure un relais, on assure...

Quand tu dis prendre le relais, c'est... euh... c'est sur des solutions, très concrètement, c'est des solutions de placement ou des choses comme ça ?

Mais pas forcément. C'est-à-dire qu'il va y avoir... le gamin il fait toujours n'importe quoi au lycée, au collège, j'sais pas, on veut plus aller aux rendez-vous familiaux... profs-parents, bah tu prends l'relais, et t'en parles aux parents parce que les parents veulent par être perçus comme mauvais parents, et ils sont plus en capacité à affronter, donc nous on y va, on va pêcher les infos, on essaye en fait de... bien souvent on dit la même chose que les parents,

mais bon, les parents ils sont pas pointés du doigts, et euh... du coup, ils arrivent mieux à rebondir après avec leurs gamins, à la maison. « Tu vois, nous aussi, on t'l'avait dit... » 'fin, un rôle de soutien. Et surtout ils ont pas été traités d'mauvais objets. Enfin ils ont pas ressentis « Ah les parents d'machin... » Leur permettre ce sas là, à eux aussi.

Ouais, parc'que ça r'ssort ce côté...

Ah ouais...

La peur des institutions aussi...

Beh l'éducation nationale particulièrement. L'éducation nationale, y a des parents qui veulent plus aller aux rendez-vous avec l'éducation nationale, parc'qu'on va encore parler de c'qu'ils ont fait avec leurs gamins.

Mm.

Voilà, donc des fois ils y vont plus quoi. C'est dramatique d'ailleurs.

J'repense à un réplique du deuxième garçon (RRSE n°3) qui disait, à un moment t'as dit à la mère, « De quoi vous avez peur ? »

Ouais ?

T'as balayé toutes les peurs, etc.

Ouais, ouais.

Et t'as fini aussi par « Mais vous avez peur du jugement des institutions... »

Ouais.

« d'vous faire traiter d'mauvais parents ? » Et là l'gamin il dit « ça, on a l'habitude ! » 'fin c'est pas nouveau...

Ouais ouais. Ah oui, ils sont appelés que quand ça va pas, alors évidemment... alors y a des moments, lui, il... 'fin dès petit il a pas mangé avec ses copains,

Dès petit ?

Dès petit, comme il mettait tout en bazar, il mangeait pas en même temps qu'ses copains. Beh, dès petit c'est quatre ans, quoi, trois ans !

Ouais, elle racontait qu'il allait dans l'couloir...

C'est quand même incroyable ! Cette violence... Pour un gamin si jeune.

Ouais ouais.

Donc dès l'départ les parents on leur a dit, il a quinze ans, ça fait dix ans qu'on leur dit quoi !

Ouais.

Y a d'quoi plus avoir envie d'aller quoi !

Mm.

C'est bien aussi d'voir les parents pour leur dire quand ça s'est bien passé. C'est pas grand chose mais...

Ouais ouais.

On est content aussi d'le dire, nous.

Là, surtout qu'la mère elle était témoin de...

Ouais, de l'incident ouais.

De l'incident, et elle... et elle pouvait 'fin, pas prendre parti pour son fils, mais au moins voir objectivement c'qui s'était passé...

Oui, voilà.

Et d'se dire que son gamin c'est pas forcément que des krachs c'qu'il raconte quoi !

Mm. Tout à fait !

Euh... est-ce qu'on peut... juste balayer les trois quatre rubriques...

Ouais !

Et euh... j'aimerais bien qu't'essayes d'me dire c'que tu... alors soit selon les rubriques les p'tites techniques, les questions types que tu as, ou euh... ou en fonction des gens qu't'as en face de toi, d'l'infraction, j'en sais rien, c'que tu vas r'chercher de spécifique là-d'dans.

D'accord.

Euh... (je feuillette un rapport de RRSE). Donc le premier c'est « suivi administratif et éducatif, situation judiciaire ». ça c'est... pour faire un historique un p'tit peu des prises en charges.

Ah oui.

Des mesures, etc.

Il est où ?

Tout en bas là.

Ouais. Oui, c'est ça.

D'accord.

Voir s'il est déjà connu, s'il a bénéficié d'un accompagnement, en principe dans l'cadre du RRSE, après euh... 'fin en principe... finalement, on... on fait pas tous de la même façon, mais euh... on est censé avoir un peu d'temps pour contacter un service ou deux, qu'auraient pu être... cités.

D'accord.

Ou l'établissement scolaire.

D'accord. Alors, sur la santé ?

Là, c'est vraiment un truc que j'utilise pas ! La santé...

D'accord.

C'est... voilà. 'fin ça dépend des gamins mais... pourtant j'vois bien à la classe relais que c'est utile... Mais euh... pff... j'reconnais que l'élément sur la santé euh... j'le note, savoir si y a un médecin traitant, euh... si y a des observations, si y a un suivi psy, là c'est là qu'ça peut être intéressant de poser... euh... mais c'est vrai que j'exploite pas beaucoup ce... c't'encart-là.

D'accord.

L'encart de la santé...

Tu trouves que c'est un peu décalé par rapport à...

Beh en fait non, parc'que... pour une agression sexuelle, c'est pas décalé, de savoir si y a déjà quelqu'un d'situé, si... si ça a du sens, mais euh... c'est vrai qu'y a... un gamin qui a volé un sac euh... connaître son médecin traitant euh...

Mm.

J'vois pas l'intérêt. Mais j'pense que c'est... faut l'prendre de façon plus globale, est-ce que il est plutôt... y a une attention portée à la santé, de la part de ses parents, j'pense que c'est plutôt ça la question, de... mais si, c'est vrai qu'si tu l'vois il est en train d'tousser et que... tu d'mandes s'il a été voir l'médecin, il dit non, c'est intéressant aussi. Mais j'l'exploite pas plus que ça.

Mm.

J'reconnais. J'l'explore pas plus que ça.

Ouais ouais.

Ouais.

Et quand tu dis « pourtant par rapport à la classe relais » euh... tu vois qu'ça peut être intéressant...

Oui oui beh parc'que depuis qu'j'suis à la classe relais, j'vois bien qu'y a une grande négligence sur la santé des gamins quoi. Après y a négligences de part et d'autre, à 15 ans, ils s'plaignent peut-être de tous les maux, et tous ne sont pas vérifiés.

Mm.

Quand l'gamin il dit j'ai encore mal par ci, par là... Y a la croissance qui donne des maux, on l'sait bien mais y a aussi... je pense pour certains gamins, euh... des réel maux, et du coup euh... voilà, quelque chose de tardif, personne l'a vu, euh... voilà, comme si... comme ils sont pénibles beh... on leur donne pas plus de crédit pour ces... alors que voilà, j'ai insisté un p'tit peu avec une famille, vraiment il devait aller voir quelqu'un, le gamin il a un œil qui part carrément sur l'côté quoi.

Mm.

Un strabisme j'crois qu'ça s'appelle.

Mm.

Ils y sont finalement allés quoi, mais j'ai dû lutter. Alors que j'imagine que chaque jour ce gamin là en scolarité ça doit l'pénaliser euh...

Ouais.

Mais bon, c'est vrai que comme là, en RRSE, on est là une heure, une heure et d'mi maxi,

Ouais.

J'reconnais qu'je... je n'développe pas beaucoup... donc voilà.

D'accord.

C'qui s'ra de toute façon développé avec les collègues euh... dans l'cadre d'une autre mesure.

Dans l'cadre d'un suivi euh...

Ouais. La scolarité, euh... j'vois pas... les établissements antérieurs euh... oui (sur un ton septique). C'est intéressant de... voilà. Ça m'avait questionné, les établissements antérieurs. C'qui est intéressant d'avoir, c'est euh... pas tellement le nom des établissements, mais me semble-t-il, plus intéressant d'avoir s'il y a eu quelque chose d'harmonieux ou si ça été entrecoupé, euh... et pourquoi ça été entrecoupé. Est-ce que c'est parce que les gens déménageaient ? Et est-c'que ce déménagement est lié à des choix professionnels ? Parc'que si c'est des choix, c'est plutôt bien. Ou est-ce que c'est liés à des contraintes professionnelles ? Ou est-ce que c'est lié à un deuil... voilà. C'est ça qu'est intéressant. Les établissements antérieurs ils ont cet intérêt là. Ou est-ce que c'est parc'qu'il a été renvoyé plusieurs fois ? Et que du coup... y a eu une succession, et donc quelque chose de chaotique dans la scolarité ?

Mm.

D'où le parcours scolaire. (elle continue à faire défiler les rubriques) Le projet... oui, si y en

a... c'est intéressant mais bon, si y en n'a pas...

(rires) Ouais. Et après, comment tu penses que c'est... aux audiences où t'as assisté par exemple, comment tu penses que c'est utilisé, dans le... dans le jugement ?

Euh... en mise en examen ?

Ouais.

Beh j'pense que c'est utilisé pour voir si l'gamin il... c'est surtout la présence hein !

Ah ouais, les questions de l'absentéisme par exemple ?

J'pense que c'est surtout ça ! Voir s'il est inscrit, c'qu'il fait, et est-ce qu'il y tient.

Mm.

J'pense que c'est surtout ça qui intéresse les juges. Parc'que s'il y tient, c'est c'que j'dis toujours aux jeunes, qu'est-ce que t'as comme garantie qui nous laisserait penser qu'tu vas pas recommencer ? A quoi est-ce que tu tiens ? Alors c'est vrai qu'là, tu m'as pas entendu l'dire, euh... avec David... hein, bon. C'tait dur déjà ! J'allais pas en plus lui mettre le doigt sur l'fait qu'il avait pas encore de projet... vraiment défini, on va pas sur-rajouter (rires) à toute la culpabilité qu'il peut avoir. Mais souvent j'leur dis ça. Euh... « Beh voilà, pourquoi on croirait que tu vas pas r'commencer ? Qu'est-ce que t'apportes comme garantie ? Tu vas pas nous la jouer... euh... « Madame, j'ai des enfants euh... j'vais faire attention. » Alors c'est quoi tes garanties ? » Pour essayer d'faire cheminer que la juge elle s'ra attentive à c'qui est l'plus important pour lui. Alors pour lui c'est quoi... Alors les parents, bon ça c'est bien, s'il en parle, si y a des bonnes relations, ça a un impact, tu t'dis le gamin, il a déçu, si ça l'a marqué, il aura pas envie qu'ça s'reproduise. Et puis après ceux qui disent « Ah moi j'ai un patron, j'y tiens. » Et là, ça a tout son sens.

Mm.

Là ça a tout son sens. Parc'qu'ils savent, 'fin ils s'doutent s'ils sont pas sûrs, moi j'leur dis, que une condamnation, si y a condamnation, y aura inscription sur l'casier judiciaire, et ça va fermer la porte à certains types de métiers.

Mm.

Et que si... ils font les cons, aujourd'hui c'est une mesure de réparation, on f'ra en sorte de... de l'mettre en place sur les temps d'vacances, s'ils font les cons, ça peut être des mesures éducatives ou des réponses pénales qui vont entraver, leur apprentissage ou leur formation, ça va créer des absences, ou créer du travail à récupérer... des choses... voilà qui vont pas leur faciliter, voilà... la poursuite du projet professionnel. Donc euh... si ils y tiennent c'est là qu'on l'marque quoi.

Ouais d'accord.

Et tu l'rappelles dans la conclusion.

(je marque une pause) Ensuite sur la situation familiale ?

Beh oui, la fratrie beh oui hein, savoir euh... alors la fratrie pour moi il faut qu'elle s'associe aussi... (elle lit le rapport que j'ai ramené) à la composition, 'fin à la maison quoi, comment elle est quoi.

Ouais, les conditions matérielles de...

Ouais les conditions quoi (elle ne trouve pas la rubrique dans la trame de RRSE qu'elle regarde) pourquoi... ouais, les conditions de vie quoi. Le contexte familial euh... c'est pour voir aussi aussi... ouais, voir l'ambiance dans laquelle il vit, est-ce qu'il est plus bien à la maison que plus bien dehors,

Ouais.

Où est-ce qu'il est l'moins pire en gros. Euh...

Donc là tu vas poser quel type de questions ?

Bah euh... quel type de questions ? Beh j'vais commencer par... voilà, le frère, la sœur, ils s'entendent bien et tout, et après quand je... voilà, qui vit à la maison, euh... bah là, il va l'dire hein, les grands, les p'tits, le père ou la mère, OK euh... est-ce que ça, vous vous entendez bien ? Est-ce qu'il participe, j'trouve qu'est important, cette question là elle revient à chaque fois, est-ce qu'il participe aux tâches de la maison, ça m'donne deux infos, déjà est-ce qu'il participe et est-ce que l'autorité est posée.

Mm.

Voilà. Donc euh... si il participe il fait quel type de taches, est-ce que il fait... comme les autres, est-ce qu'il fait un peu spécifique, pareil... c'est euh, du coup, qu'est-ce qui est pris en compte, est-ce qui est pris en compte les goûts d'chacun, parc'qu'après y en a qui peuvent préférer vider les poubelles, d'autres faire la vaisselle, pourquoi pas. Ou est-ce que c'est une répartition par rapport à une histoire d'équité, que, qui s'rait pronée par la famille, voilà.

Mm.

Après, tous les arguments sont bons !

Ouais ouais.

Est-ce qu'ils ont été un peu réfléchi ? Est-ce que c'est pas une stigmatisation « bon beh toi tu fras toujours les taches pourries », voilà, ça permet encore de voir s'il a la même place que les autres, dans la fratrie, ou est-ce qu'il a une place particulière. Alors euh... c'est ça qui m'intéresse. La place du gamin, et quelle est la logique opérée dans la famille, euh... voilà, j'vais poser euh... (elle lit) « est-ce que vous rencontrez des difficultés ? » même pas, j'leur pose pas parc'que les gens... j'la pose jamais j'crois. Parc'que les gens tout d'suite, « Ah beh moi... est-ce que vous rencontrez des difficultés ? » « Ah il obéit pas, il s'lève jamais,... » « Ah bon, le matin c'est pas lui qui s'lève tout seul ? » J'rebondis un peu sur c'que disent les gens. J'ai pas tant d'questions d'ça, mais c'est vrai qu'elles sont ouvertes par contre. Mes questions sont ouvertes, euh... j'dis « oui, mais encore... » j'essaye de relancer, « tout à l'heure vous

m'disiez ça... Est-ce qu'on peut en r'parler ? Qu'est-ce que vous en pensez ? » ou... c'est vrai qu'j'demande beaucoup « qu'est-ce que vous en pensez ? ».

Ouais.

« Il a dit ça, vous êtes d'accord ? C'est sa vision. » Des fois j'les interromps les gamins parc'que eux sont pas d'accord avec leur mère...

(rires)

J'dis c'est sa vision ! Comme, il m'semble l'avoir fait avec David,

Ouais.

Et voilà.

Mais dans les deux sens avec David aussi.

Oui, oui, beh oui.

Parc'que la mère, elle...

Oui, que chacun ait le droit d'donner sa vérité, qu'on puisse se dire « beh moi j'vois ça comme ça euh... » « Vous savez, on peut penser différemment. » C'est-à-dire qu'on peut être... voilà.

Ouais.

Faire un contrôle. Euh... voilà, euh les parents est-ce qu'ils travaillent, effectivement, on en parle un p'tit peu. Mais euh... c'est pas pour dire qu'le travail c'est bien ! Mais c'est... est-ce que ce sont des choix, toujours ça.

Mm.

Euh... voilà, le contexte familial, c'est plutôt l'quotidien, le climat à la maison euh...

Ouais. Les règles de vie à la maison ?

Les règles de vie, oui des fois j'demande une journée normale, quand il rentre de l'école, comment... ou aussi pendant les vacances, ça s'passe comment euh...

D'accord.

J'fais comme ça, voilà. Essayer de sentir un peu, l'atmosphère. Euh...

Alors y a quelque chose qu'y a pas forcément ici (dans la trame qu'elle regarde), c'tait le cas dans d'autres RRSE,

Ouais ?

C'tait tout c'qu'est... socialisation, et euh...

Ah oui.

Euh... (j'en lis un autre) Santé, scolarité, environnement et socialisation du mineur.

Ouais. C'est le sport et tout ça ?

Ouais, (je lis) « club ou associations, activités non organisées, centres d'intérêt... »

Ouais, parfois ils ont rien, y a rien hein ! Voilà. Euh... mais après quand y en a, c'est intéressant d'savoir, voilà, c'qui...

Aussi sur les amitiés parfois ?

Oui, voilà... comment ils s'inscrivent socialement, euh... beh justement le gamin pour lequel j'ai finalement changé d'conclusion, il a... y avait ça aussi que... après relecture, il n'avait eu que de relations que des gamins qui f'saient de la musique avec lui. Donc finalement, animer par la même passion.

Ouais d'accord.

Et pas forcément animés euh... entre individus, 'fin d'une relation qu'on a envie d'poursuivre entre qu'individu. Et c'était ça aussi qui m'avait fait penché sur euh... Parc'que j'me dis « Tiens, euh... il m'parle de c'lui-là », puis j'avais pris des notes, parc'que c'est un gamin qui f'sait beaucoup... qu'intervenait dans beaucoup d'orchestre, donc j'avais mis orchestre 1, untel et untel, et au fur et à mesure, j'me dis « putain, y a qu'des gamins qui... avec qui il fait d'la musique. »

Mm. D'accord.

Aucun gamin d'la scolarité, aucun gamin... et c'est vrai qu'sur le coup, dans l'échange, comme cette passion prenait beaucoup de temps, euh... j'me dis tiens... bon... et... après ça m'a questionnée ! Ouais mais... des copains volontaires quoi...

Mm.

Des relations, un ou deux copains de la scolarité ? Même s'il est pas... il en n'avait aucun ! Bon, j'me suis dis « Tiens, est-ce qu'on va se... s'en questionner... » Donc j'avais marqué « Peut-être que... voir dans la relation en dehors du champ d'un média euh... »

Ouais ouais.

Comme, comme... qui sert comme base à la communication. Voilà... après euh... j'sais pas c'qui... c'qui d'viendra d'ça ! Parc'qu'on peut p't-être aussi avoir que des copains liés à une passion, j'en sais rien, mais en tout cas ça m'avait questionnée. Donc si ça m'interpelle, je l'note.

Ouais, un cas d'un gamin qu'a pas forcément d'amis, ou qu'est pas capable de...

Ouais, qu'a besoin d'passer par le foot pour... pourquoi pas, c'est p't-être une bonne entrée en matière, mais j'trouvais qu'là c'était trop... y a quelque chose qui m'interpellait. Et je... voilà,

je... j'suis à une période de mon existence où j'me fais confiance un peu professionnellement, et si y a un truc que je sens, j'le marque, après, ce s'ra p't-être euh... invalidé par l'collègue qui prendra, il dira « Non, non euh... »

Ouais ouais.

« C'est sa façon d'procéder. » Mais je... si c'était atypique, voilà, j'l'ai noté.

Ouais ouais, c'est une intuition.

Voilà. Après, elle va p't-être être évacuée. C'est pas... c'est pas grave, moi je note.

D'accord.

Dans tous les cas c'est noté. Donc pour rev'nir, oui beh la socialisation, si... y a des choses qui lui fait... Moi j'fais souvent aussi pour le gamin... « Tu bosses en cours, mais qu'est-ce qui t'fait respirer quoi ? »

Mm.

Cette fameuse, ce fameux équilibre qui nous semble être nécessaire à toute euh... à la construction d'tout être humain, c'est... qu'à un moment si j'fais des efforts, c'est aussi contre-balancer par des plaisirs. Alors où est-ce que tu trouves ton plaisir toi ? Est-ce que c'est les jeux vidéos ? Est-ce que c'est d'sortir avec des copains ? Et est-ce qu'y a des plaisirs ? Voilà. Parce'que autour de moi il doit y avoir du plaisir. Et ça c'est important. Parce'que le gamin qui... qui a pas... le week-end, dans l'emploi du temps, y a pas du tout d'plaisir, beh...

Mm.

Beh oui, y en a qui fument du shit et qui essayent de... voilà, plus faire rien d'autres, j'comprends un p'tit peu (rires). Tu vas trouver ta... ta p'tite bouffée quoi.

(rires).

Donc voilà, c'est intéressant... Après y a des gamins qui, qui pour l'instant disent « Beh non, j'parle pas d'ça. J'ai pas envie euh... »

Ouais, « ça a pas sa place ici » euh...

Voilà.

Mm.

D'accord hein.

Et c'est des questions qu'tu poses au gamin ?

Ah oui !

Pas forcément, pas... aux parents quoi.

Ouais. En fait, euh... j'les r'marque souvent les parents... j'dis quand... Ah si ! Quand... j'interpelle les parents souvent quand y a une rupture sur un sport. Quand ça fait six ans qu'il f'sait du sport, il a arrêté, j'lui d'mande, et là « Et vous qu'est-ce que vous en pensez ? » Et c'est pas rare... « Oui, mais parce que maint'nant il a d'nouvelles fréquentations. » ou ils nous disent « Beh oui, mais maint'nant il est dans ses études. » Euh... ça d'venait plus compliqué, il faut aussi des temps d'repos, des temps où on s'retrouve en famille, et ils m'expliquent pourquoi eux-même n'ont pas forcément insisté pour la poursuite, en m'disant « Beh il reprendra plus tard, ou... voilà. » Mais ils donnent leur version. Quand y a un arrêt, souvent... ouais.

D'accord.

J leur demande quel est leur avis, est-ce qu'ils trouvent qu'y a eu un effet bénéfique, ou pas.

Mm.

Comment ils ont t'nu, sout'nu ça quoi. Mm.

Et euh... j'imagine que par rapport à ça, les parents sont pas tous euh... ont pas tous les mêmes dispositions ou ressources pour expliquer leur choix, pour verbaliser...

Mm.

Dire « Beh nous, on l'a pas... » par exemple, si on prend cet exemple du sport, « Nous, beh quand c'est arrivé, on l'a pas forcément aider parce que... 'fin on l'a pas forcément euh... » comment dire... j'cherche mon mot, 'fin inciter à...

Beh y en a ils disent « Ben il l'a décidé, beh nous on a dit voilà hein ! C'était sa décision, bon bah... »

Ouais, ils vont pas forcément dire euh... bon beh voilà.

Oui, non, voilà, y a pas toujours d'explication hein !

On l'a pas poussé parce que ci, parce que ça...

Voilà, non, non, mais c'est... y en a ils disent « Beh ça s'est fait comme ça ». Bon voilà c'est tout hein ! Euh... y a pas besoin non plus d'élaborer tout hein ! Ça s'est fait comme ça, bon... j'demande « Vous trouvez qu'est bien, ou vous trouvez qu'est pas bien ? » Parce que ça ils peuvent y répondre.

Mm.

Est-ce qu'y a eu des effets positifs ? Ils disent « Beh non, pareil » ou « Beh oui, il a pu plus penser aux devoirs », « beh non, il est sorti encore plus avec ses copains. » ça ils peuvent dire.

Ouais ouais.

Sans élaborer... en disant « j'trouve qu'y a une différence entre avant et après » tout ça... ou dire « non, beh j'ai pas trouvé qu'y avait d'changements. »

D'accord OK.

Mais c'est l'incidence de l'arrêt du sport. Voilà. Quand y en a qu'a une passion, les parents m'le disent. « Ah ouais, il y est tout l'temps, ils parle que d'ça. » Ouais, voilà.

Mm.

On n'a pas d'parents quand même qui s'en foutent de leurs gamins, c'est pas vrai ! Ça existe pas ça, même si ils vont trouver que le foot est trop envahissant, ils vont dire « Ah ça prend trop d'temps ! il nous emmerde avec ça », mais ça veut dire qu'ils savent la proportion qu'ça prend. Ils ont une idée d'la proportion qu'ça prend. Y a pas d'parents qui... qui savent pas, qui découvrent des trucs euh...

Ouais ouais.

Bon, ils découvrent qu'il a fumé du shit mais... c'est autre chose.

Mm.

Sinon, les gens sont quand même assez bien au courant.

Et tu questionnes les parents sur euh... sur les fréquentations du... sur les amis du jeune, est-ce qu'ils les connaissent...

Ouais.

Ouais ?

Ouais, bien sûr... Mais ça on l'évoque quand on parle du contexte familial, des horaires de rentrée, de sortie, euh... avec qui il est... quand il sort, est-ce qu'il demande la permission, j'leur dis « Expliquez-moi, comment ça s'passe. C'est vous qui définissez l'heure ? Ah déjà... alors c'est défini en fonction de quoi ? » Ça c'est quand on leur demande leurs journées quotidiennes. Alors ils m'disent, « quand c'est les vacances, il rentre jusqu'à telle heure », bon alors après, il va où ? euh... chez qui euh... vous avez les parents en ligne ? C'est pour ça j'leur pose des questions organisationnelles quoi, ni plus ni moins.

D'accord.

J'fais comme pour les miens !

(rires)

Voilà, qui c'est qui décide ? Vous les connaissez ? Vous les avez appelés ? « Ah bah, on va pas... » Parc'que bon, « on n'a pas besoin d'connaître ! » J'dis si si ! Ça fait parti d'ses devoirs. Ouais,...

Quand tu dis j'fais comme pour les miens, c'est comme pour mes enfants ?

Ouais ! Ouais, j' imagine que... beh... voilà c'est... j' imagine que ma recette est la bonne et j'essaie de voir si...

Mm. Et t'as combien d'enfants ?

Trois.

Trois. Qui sont jeunes aussi ?

Oui ils sont jeunes oui.

D'accord.

Pour l'instant ils m'écoutent.

(rires)

Mais euh... mais voilà c'est pas... je pense qu'on oublie ça, quand ils sont petits, tu sais à quel anniversaire ils vont, puis en grandissant, y a comme si euh... la vie des gamins devenait tellement privée que... les parents ont plus de droit à... à y j'ter un œil. Mais c'est au-d'là des droits, c'est leur devoir quoi ! De... je sais plus quel... quel texte euh... le code pénal poursuit les parents en disant que... y a une obligation de connaître les fréquentations euh... y a un droit d' regard sur les fréquentations, j'sais plus euh...

J'savais pas que...

On en parle à la... à la... à la, sur l'expo 13-18, t'sais notre expo 13-18 là, tu connais ?

J'les jamais vue celle-là. Non.

L'expo 13-18 y a à un moment une carte « est-c'que... » donc euh dans cette expo y a un support où on explique la procédure pénale euh... des mineurs, et puis après y a un autre support, sur des cartes, certaines mettent en situation des, des... comment dire, des infractions poursuivies par le code pénal, infractions, crimes, poursuivis par le code pénal, et puis y a d'autres cas qui rapportent, qui s'approchent plus au code civil, mais aussi au code pénal sur les relations entre jeunes, sur les relations des jeunes avec leur famille, euh... les relations du jeune face à la santé, face à la loi, etc. D' façon plus, plus générale, et y a une carte qui dit euh... « Puis-je fréquenter qui je veux ? » ou « Mes parents ont-ils le droit de regarder qui j'fréquente ? » et y a une explication tout à fait sur « Oui, les parents ont le devoir euh... d'savoir avec qui tu es, en termes de sécurité, en termes d'autorité, donc y a une réponse euh... qui m'échappe sur euh... les mots exacts, mais euh... c'tait ça.

D'accord, qui s'inscrit dans le...

Ouais, et à chaque fois les gamins sont surpris. Beh oui, les parents sont des parents, ils sont là pour assurer ta sécurité entre autres, euh... physique, morale, euh... de santé etc. et euh... et voilà, dans cette sécurité y a aussi voir euh... contrôler, pas que toi, les autres jeunes que tu rencontres. Ouais.

D'accord.

On considère qu'ils ont une expérience, une capacité à pouvoir euh... te, faire la prévention, te conseiller, c'est leur boulot.

Ouais. Juste euh... t'as employé l'mot moral qui m'a... qu'est-ce qu'on entend, qu'est-ce que t'entends par sécurité morale ?

Beh sécurité morale, moi j'entends quand même plus euh... une sorte de sécurité liée au fait qu'ils n'ont pas été affectés. Par exemple, j'pense à la... pornographie, j'pense à, j'pense à la... aux images de guerre, j'pense à... peut-être des convictions politiques, où l'gamin ou même religieuses, où les gamins beh peuvent se laisser entraîner, ils sont très influençables nos gamins, donc quelqu'un qu'a une, une bonne, une belle parole, euh... c'est vrai que il peut le... les... délivrer des informations, l'gamin va dire « Ah bah oui, c'est d'la magie ! » Puis si les parents sont pas un p'tit peu... au fait de qui bah... leur enfant fréquente, se... passer à côté d'une sorte de (marque une pause) ouais, de... comment dire, lobotomisation j'ai envie d'dire. Bon, moi j'arrive de Seine-Saint-Denis aussi, donc forcément j'ai vu quelques exemples dans mon répertoire, de parents qu'ont pas vu euh... qu'ont pas vu certains d'eux enfants s'faire endoctriner, et... malheureusement aller un peu loin quoi, jusqu'au refus d'leur parler parc'qu'ils pratiquaient pas la religion, parc'que... comme on leur avait qu'elle devait être pratiquée. Donc c'est des exemples qui m'ont marqué, parc'que... des familles euh... quand j'suis allé à Bretigny avec des familles d'Afrique, qui, qu'étaient assez récentes sur euh... sur l'territoire, et qui ma foi avaient continué à pratiquer leur religion traditionnellement, comme en Afrique, avec la différence que beh... les pays d'où ils v'naient, euh... beh euh... j'pense particulièrement au Congo, ou ma foi euh... tout l'monde était dans l'village, chacun observait bidule, tout l'monde se connaissait, et ils sont arrivés avec le transfert de ce type de fonctionnement mais dans des bâtiments.

Mm.

Où là les gamins ils sont en bas quoi. Ils sont en bas, et y a plus personne qu'a l'oeil, tout l'monde croit qu'y a la tante de machin, de bidule, qu'y a là, mais y a plus personne qu'a l'oeil.

Mm.

Et là euh... pff... ils s'font happer mais euh... à une vitesse euh... pour peu qu'ils aient pas grand chose à faire et qu'ils soient en liberté euh... c'était d'une facilité troublante quoi. Mais quand est-ce qu'on a... protégé cette intégrité morale, la possibilité pour eux d'se construire tranquillement en fonction d'arguments multiples,

Ouais ouais.

Beh là... rien quoi. Et les parents étaient dépassés parc'qu'ils ont ni plus ni moins parc'qu'ils ont transféré un modèle, qu'ils avaient l'habitude depuis des générations d'avoir, à une autre situation géographique. Et du coup, le modèle il a été obligé d'passer par une phase d'adaptation, et pour certains qu'a échoué quoi. Parc'que bah... il faut, il faut peut-être une génération pour que...

Ouais ouais. Pour intégrer les codes...

Voilà c'est ça. Il est pas question dans mon propos les parents ont mal fait, mais la transposition d'une façon d'fonctionner, dans un pays où tout est à plat, et tout l'monde se croise, tout l'temps, et qu'y a pas un inconnu qui entre sur l'territoire, il est identifié tout d'suite quoi. A un... système, voilà, avec la fourmilière où... euh... en plus avec beaucoup moins d'place, où bah voilà les gamins ils s'retrouvent en bas, euh... croiser n'importe qui, beh oui.

Mm.

J'pense que dans ces cas là, oui, y a... la sécurité morale n'est pas... là, la possibilité pour le gamin d'se construire au fur et à mesure, d'être protégé euh... par différents types d'arguments, voilà c'était... elle était pas assurée cette sécurité.

Ouais. Et les jeunes auxquels tu penses,

C'était des jeunes hein !

Ça s'tait passé avec euh... avec l'influence de quel, quelle autre personne, quelle...

Ah beh c'était des religieux hein ! 'fin des religieux, des pseudo-religieux ! Voilà.

Mais des jeunes aussi ? Ou pas forcément ?

Ah non, c'était plutôt des 18-20 ans.

D'accord ouais.

Et nous ils avaient 13-14 ans. Donc en plein dans la construction, « j'veux être un grand » euh... on était en plein d'dans quoi ! « J'veux être un grand, et j'ai aucune connaissance du monde qui m'entoure, en termes de culture, beh... j'découvre, et puis j'suis très... malléable quoi ! En plus j'commence à décrocher un peu d'l'école parc'que l'école c'est chiant euh... » On était en plein là-d'dans quoi. Puis t'as deux trois gars, 18-20 ans, un peu d'assurance, qui eux-même ont forcément... voilà été influencés par d'autres, aller on va de plus en plus à la mosquée, moi j'me souviens, j'en am'nais un, parc'qu'à un moment j'ai dit attends, y a un truc qui va pas là, donc j'l'ai am'né, pour voir un peu... de quoi il en r'tournait.

D'accord.

J'l'ai am'né comme ça, comme on les am'nait au foot ! Parc'que pareil tu vois... le foot, tu t'dis mais qu'est-ce qui s'y passe au foot quoi ? On va les emm'ner, les ram'ner pour un peu les... discuter avec le coach et tout, parc'qu'y a aussi celui qui s'fait monter la tête, « j'vais faire ci, ça... C'est pour ça, j'arrête les études. » Attends... on va y aller, on va voir si tu es l'fameux espoir, le futur Zidane,

(rires)

Et euh... et parfois ouais, les parents ils peuvent plus la sécur..., assurer cette sécurité-là, parc'que eux-même, euh... beh doutent d'eux !

Mm.

Donc euh... ils laissent un peu l'autorité à d'autres adultes euh... qui voilà, sous l'aspect d'assurance euh... « Oui, oui, votre fils est comme ci. » Moi j'en ai eu un hein, on lui a promis monts et merveilles, et il est parti euh... ben.. on va dire y a un an d'ici là, il est parti dans une école de foot là, il a eu une pubalgie, il a été foutu dehors, c'était... j'crois qu'c'est ça ouais ? Un truc ici là (elle me montre son aine), un muscle euh...

Le pubis ?

Oui, c'est ça, c'est un muscle entre euh... là j'sais pas où, et la jambe, et ce muscle là, j'sais pas la pubalgie, soit ça le...

Ouais, y a eu une inflammation, une...

Oui voilà, une inflammation, ils l'ont mis dehors. Il a pas été soigné et tout ! Et les parents qu'avaient rêvé Zidane eux aussi, ils l'ont complètement désinvesti l'gamin.

Ouais.

Il a pas été soigné, derrière, beh oui, ils en n'avaient plus b'soin pour le foot, donc, pour marcher on s'en foutait. Là, dans ces cas-là, ils assurent plus la sécurité d'leur gamin, euh... et là pour le coup morale parce que ils le mettent en... pâture quoi ! Sans s'en rendre compte. C'est parce que, leur autorité, leur autorité, ils la... au lieu d'continuer à croire à leurs convictions, leur autorité ils la mettent de côté, parce que tout à coup, ils donnent de la valeur à...

Leur autorité à un tiers quoi.

Beh ouais. Ils donnent de la valeur à un coach, à un représentant euh... voilà, de telle communauté religieuse ou autre.

D'accord.

Ça voilà, l'autorité morale, l'autorité morale et bien... pareil pour la... pornographie hein ! Voilà quoi, les parents qui laissent traîner des DVD ou des cassettes euh... ils sont pas là l'soir, beh oui hein ! C'est sûr que l'gamin... il est pas débile hein !

Mm.

Voilà est-ce qu'il est prêt à c'moment-là... euh... alors là on va plus loin, on va dans la sécurité affective. Après voilà, est-c'que...

Mm. Et ça c'est des choses que t'abordes des fois en RRSE aussi où ? Parce que c'est pas forcément dans les trames cette dimension morale...

(pause) Beh, ça va être abordé... C'est l'discours des gens qui va nous l'faire aborder.

Ouais.

C'est pas forcément, tout est pas dans la trame hein. Parce que c'est vraiment... c'est... un support quoi.

Mm.

Quand t'es dans l'fonctionnement, quand j'dis par exemple « Racontez-moi une journée... une journée d'vacances » euh... beh c'est là qu'j'y vais. J'vais dire « Tiens, vous l'connaissez, ils font quoi ensemble ? Ils ont des activités communes ? », « Ah beh il va chez son copain

et... », « Ah bon, beh les parents sont présents ? », j'veux dire... voilà, 'fin j'demande toujours, « Mais ses parents ils sont au courant ? Comment vous l'savez ? Vous les avez au téléphone ? » Oui, parc'que bon, quand ils sont présents euh... qu'est-ce qu'ils font alors les jeunes entre eux ? » J'laisse les parents m'dire c'qu'ils en pensent quoi !

Mm.

« Beh, on sait que... c'est garanti que... il fait pas une bêtise euh... ? », « Quel type de bêtise il pourrait faire, entre jeunes... ? » Puis là j'fais « Mais souv'nez-vous ! » Euh...

(rires)

Puis, un coup sur deux, y a un moment où le même il va pas... il va pas aller... « On fait les cons, bah oui c'est vrai des fois... » « Mais qu'est-ce que vous, » Alors les parents « Mais qu'est-ce que vous faites alors ? »

Ouais ouais.

Pour ce gamin là, euh... pour lequel j'avais changé d'avis, euh... j'avais parlé de... d'éducation sexuelle. J'ai dit « Mais où est-ce qu'il trouve dans votre euh... votre fonctionnement, dans son quotidien, où est-ce qu'il trouve des réponses à son éducation sexuelle ? » Et la mère elle me dit « J'vais quand même pas lui ach'ter, on va quand même pas tomber sur euh... sur euh... » Parc'que j'ai dit, l'exhibitionnisme, c'est quand même pas n'importe quel type d'acte ! Euh... « Est-ce que vous y avez réfléchi messieurs dames ? Qu'est-ce que ça vous renvoie ? Euh... » « Ah bah on va quand même pas aller lui ach'ter des journaux pornographiques euh... pour qu'il s'sente bien ! » Et... j'arrive j'ai dit mais si c'est ce dont lui il a besoin ? Alors on va p't-être pas aller dans la pornographie, mais si lui a besoin d'sensualité, s'il a besoin d'érotisme euh... pour se construire, où est-ce qu'il va le trouver ? »

Mm.

Voilà. J'ai posé la question.

Ils ont pas répondu ?

Non, mais dans un RRSE, ça j'leur dis,

Ouais c'est des...

J'attends pas des réponses, moi je sème pendant le RRSE. Par contre je l'dis à mes collègues, j'écris.

D'accord.

Voilà, que j'me questionne sur où est-ce... comment, quels outils il a, pour construire son identité sexuelle, pour construire, pour trouver un plaisir sexuel quoi ! Parc'que c'gamin là il avait p't-être besoin d'voir une femme à poil !

Ouais.

Ou est-ce qu'il les trouve alors ?

Mm.

(pause) C'est vrai qu'j'vais pas parler d'sexualité... spontanément si y a pas d'souci. Par contre on va en parler dans les mesures après, quand on va faire santé, sexualité, dans toutes les mesures, j'parle de sexualité.

Mm.

Ouais ouais. Mais là dans le cadre du RRSE c'est quand on est au... sur une infraction sexuelle ?

Ouais, quand j'suis sur une atteinte sexuelle ouais.

D'accord OK.

Ou s'il a une p'tite copine, j'en parle un p'tit peu. « Mais alors, comment ça s'passe ? Alors vous l'équipez madame ? »

(rires)

« Il fait ça tout seul ? » Voilà, parc'que par contre j'le présente comme une euh... évidence.

Mm.

Parc'que je trouve que ça... ça, (pause), ça casse des barrières quoi. Parc'que j'pense que les gens peuvent être mal à l'aise, plutôt d'dire « alors comment... est-c'qu'il est équipé ? » Euh... j'vais dire « Alors, il est équipé. Comment il fait ? C'est vous ? C'est lui ? Comment ça s'passe ? » Voilà, je l'pose, j'attends qu'il me... j'rentre pas dans les... « Oui, moi j'trouve qu'il est trop jeune. » Beh moi j'pars de l'évidence, dès les 16 ans, « Comment vous l'équipez ? Comment il s'équipe ? »

(rires).

Et donc des fois ça a été « ça va pas... Non mais... ».

Ouais ouais.

Parc'que des fois, bon c'est vrai qu'j'essaie d'faire réagir aussi parc'que il faut qu'j'avance ! Quand j'vois l'temps... j'suis un peu plus...

Ouais ouais.

On survole un dans le RRSE.

Ouais ouais, c'est on tente des hypothèse, on...

Ouais, ouais.

D'accord. Euh... alors c'est quelque chose qu'y a pas dans la trame, mais qu'apparaît toujours quand même, c'est le retour sur les faits.

Ouais ?

Alors j'avais voulu savoir euh... si... comment dire... si ça diffère déjà selon la nature des faits, selon les gamins, selon... et comment c'est abordé ? Et quel objectif ?

Déjà ça diffère aussi selon qu'on le connaît.

Mm.

Parce que le RRSE on est censé pas les connaître. Sauf qu'y a des jeunes qu'on connaît déjà.

Ouais.

Dans l'cadre du RRSE, parfois, tu l'rencontres pour un énième fait d'la même nature, donc euh... pff...

Mm.

Si c'n'est qu'il va t'dire « C'était c'jour là,... » la nature en elle-même des faits, elle prête pas tellement à... on va s'dire « Ah, encore ! Bon, euh... » Des fois, c'est... d'une fatalité !

Mm.

« T'as à nouveau volé ! Qu'est-ce que tu peux m'en dire cette fois ? »

Mm.

Des fois ça donne rien. « Ouais c'tait comme ça, j'avais besoin d'thunes. » ça va vite quoi c'est...

Ouais. Ça va pas plus loin.

Des fois ça va pas plus loin. Mais, t'as autour... il a complètement décroché du CFA, ou non, il a retrouvé un patron... Donc ils t'disent « Beh non, j'recommencerais pas, parce que j'ai r'trouvé un patron. » Voilà, ça c'est un moyen. C'est c'qui t'amène derrière « Oui, mais... » Voilà.

Mm.

C'est vrai qu'c'est jamais, c'est rarement sec le discours des jeunes. Ils, ils... ouais, c'est pas sec, ils vont pas dire « Ouais, j'ai fait ci, j'ai fait ça. Ou c'est à cause de ci, c'est à cause de ça. » ça c'est quand on connaît déjà les jeunes du coup beh... on a tous les éléments quoi, on s'voit, on s'voit vraiment pour se voir. Euh... quand on connaît pas, si les faits sont abordés, après ils sont p't-être pas toujours abordés d'la même façon. C'est-à-dire que parfois comme ça d'jà été commencé, d'aborder sur un autre chapitre, j'vais dire « Bon, on revient aux faits, et on poursuit. Des fois, c'est... les gens ont attendu. Bon beh voilà, quand j'arrive au chapitre, j'dis « Tu es là pour tel, ou tel fait, est-ce que tu peux en parler euh... voilà. Et là euh... Le jeune il va parler euh... soit d'manière historique « ça s'est commencé comme ça,... » ou soit « Bon,

actuellement où pour les gamins, la justice euh, 'fin plutôt la souffrance de l'autre ça peut paraître virtuel.

Mm.

Et... pour moi y a pas d' deuxième chance à ça. Ils faut les faire travailler tout d'suite là-d'ssus. Faut pas attendre un autre délit. « Là p't-être que là cette fois il va avoir de l'empathie ». Non !

Ouais.

Non, c'est considéré l'autre comme un objet, à un moment si tu l'as déshumanisé, euh... si y a pas un travail de fait, tu vas pas l'rhumaniser comme ça...

C'travail ça prend la forme de...

Alors ce travail, beh

D'une mesure de réparation collective ?

Oui, ou une mesure de réparation individuelle, ou euh... individuelle ça... collective, j'ai du mal à en parler parc'que... ces mesures de réparations collectives, elles sont liées à un flux important qu'on a eu.

D'accord.

Donc j'suis pas satisfaite du contenu qu'y a eu.

D'accord. C'est d'abord la nécessité,

Ouais.

D'prendre plusieurs gamins en même temps ?

Ouais.

Qu'a conduit l'choix de...

Beh j'en ai eu 35 en même temps, 'fin 27, plus 8, qui sont arrivés deux s'maines après, donc ça veut dire 35 rapports, 35 jeunes arrivant à la même échéance, sans parler des mesures en r'tard, donc évidemment...

C'est 25 euh... le temps plein ?

Oui, normalement c'est 25 le temps plein. Et tu sais qu'moi j'ai 20 % en RRSE, et un mi-temps à la classe relais !

(rires)

Donc ça voulait dire qu'j'avais 10 %, 3 jeunes. Et j'en ai 35. Donc évidemment j'fais du collectif. Donc j'ai du mal à parler d'ça. C'est pas ma pratique, quotidienne, même si pour moi

y a du sens, et que j'ai plein d'idées pour faire quelque chose de beaucoup plus complet. Mais pour revenir sur euh... le travail pour l'humanisation, c'est l'travail avec la victime, qui le permet. Dans un sens ou dans un autre. C't-à-dire direct, ou pas direct. Humaniser, c'est aussi aller sur une population en difficulté, et pourquoi pas le handicap, et pourquoi pas les gens qui sont à la banque alimentaire, qui sont bénéficiaires de la banque alimentaire, moi j'travailles sur du concret.

Mm.

Ce sont des gens en difficulté. Tu sais pas c'que c'est qu'la difficulté, beh tu vas v'nir avec moi, tu vas la découvrir.

Oui oui. C'que tu m'expliquais un p'tit peu avec euh... la travail qu'a été fait avec le deuxième qu'on a vu...

Voilà, tout à fait, tout à fait.

Ouais.

Et puis, l'idéal c'est d'travailler avec la victime. C'est... réussir au moins à, si c'est possible, les faire se rencontrer, ou les faire s'écrire. Comprendre, demander à la victime d'écrire c'qu'elle a ressenti, et de travailler cet outil, avec le jeune. On avait avant un partenariat avec une association qui s'appelait l'AJUDEVA, L'Aide aux Justuciables De la Varenne.

Ouais ?

Donc c'était des gens qui accompagnaient euh... les victimes, d'infraction, crimes etc. Euh... du moment d'la plainte, euh... c'était ceux qui le désiraient, bien sûr, les victimes, du moment d'la plainte, du dépôt d'plainte, à l'audience du jugement, donc parfois pour des périodes très longues.

D'accord.

Et c'était, c'était un partenaire vraiment intéressant parc'qu'ils venaient avec des, des, des situations concrètes, parler aux jeunes des différentes conséquences euh de certains types de délits. Euh... par exemple, un cambriolage, c'qui pourrait paraître qu'une conséquence matérielle,

Mm.

Beh présenter aux jeunes tous les, tous les... tous les incidences périphériques euh, collatéraux, hein, tu t'es fait voler, la bague que ta grand-mère t'avait laissée, euh... ou un truc voilà qui du coup a une valeur sentimentale.

Mm.

Et c'était une bonne façon d'travailler avec eux, parc'que c'est aussi un autre partenaire, qu'a une autre façon d'présenter les choses, et qu'a un certain nombre d'exemples, euh... plus fournis qu'les autres, euh... c'est un partenaire qui n'existe plus, mais euh... j'ai gardé quelques façons d'fonctionner qu'ils avaient.

Ouais ouais. Un peu dans c't'idée d'la philosophie d'la justice réparatrice,

Oui, restauratrice.

Restauratrice oui.

Ouais, tout à fait.

D'accord.

Tout à fait. Donc euh...

Donc là c'est plutôt la réparation ? Stage de citoyenneté c'est pas l'objectif ?

Beh moi j'en propose pas des stages de citoyenneté, c'est vrai. Euh... je reconnais qu'j'en propose pas.

Qu'est-ce qui fait la spécificité de l'une par rapport à l'autre ? Parc'que j'ai l'impression qu'on les présente comme deux choses qui, où on va travailler plus les faits, 'fin... par rapport au passage à l'acte.

Ouais, ouais. Moi c'qui m'dérange entre guillemets, dans l'stage de citoyenneté, si j'le proposais avant l'jugement, c'est qu'c'est quand même un gros truc. C'est un gros module.

Ouais.

Euh... et du coup, en termes de temps, j'me dis que... ça d'mande plus à un gamin. Donc euh...si j'échel... si j'continue dans ma logique d'échelonnage, beh ça vient pas au même niveau qu'une mesure de réparation.

Mm. La réparation c'est plus léger.

Beh c'est souvent présentenciel. Ou quand c'est postsentenciel, on va faire un truc un peu plus costaud, mais la,... le stage de citoyenneté d'emblée, il est plus costaud.

Mm.

Donc on va pas faire une formule euh... light euh... pour ceux qui sont en préjudiciel, donc du coup moi je l'propose jamais.

D'accord OK.

Si c'n'est en jugement.

Mm. Et après quand tu...

Mais c'est p't-être une erreur hein !

Quand tu conduis ta mesure de réparation, tu fais un bilan en rapport, etc. et tu l'donnes au juge qui l'prends en compte c'que t'as mis.

Mm.

Puis tu vas l'exprimer à l'oral.

Mm.

D'accord.

Oui, c'est une mesure. Beh souvent, on a une LSP avec, on a rarement une réparation comme ça, sèche.

Ouais, la LSP c'est la base,

Mm. On a souvent une LSP avec.

D'accord.

Parc'qu'on sait qu'dans l'temps, si ça met huit mois et la réparation quatre euh... le gamin, tu vas l'laisser tomber jusqu'au jugement quoi.

Ouais.

'fin c'est comme ça que ça fonctionne ici.

D'accord. Et sur... on a un p'tit peu abordé la proposition éducative du coup, on l'a abordée un p'tit peu avec les histoires de... l'histoire familiale, la problématique familiale à creuser, etc.

Mm.

Y a aussi le coup du passage à l'acte où... ça va plus être une mesure de réparation. Est-ce qu'y a des... 'fin... qu'est-ce qui détermine, qu'est-ce qui pèse un peu dans le déroulement du RRSE le plus j'dirais dans ta proposition, ou...

Beh c'est c'que j'disais, c'est la prise de conscience des conséquences,

Ouais ?

La prise de conscience des conséquences, le... l'intérêt pour le projet professionnel, si y a un réel intérêt, s'il est investi, j'me dis bon beh... il a compris qu'faut s'construire quoi !

Mm.

Euh... et puis le positionnement, le positionnement des parents.

Ouais.

Bah évidemment, là l'ambiance entre l'parent et l'jeune c'est aussi important hein, c'est... si les parents ont mis une punition, (elle baille) et que l'gamin il écoute pas, et il a pas... il a pas.. il l'a pas respectée, c'est pas juste le fait qu'ils se soient positionnés, qui peut suffire à dire « Bah

ils s'ont positionnés, c'est bon, ils ont pas besoin d'moi. »

Ouais ouais.

C'est trop facile. Ils ont p't-être besoin d'soutien. Après y a des jeunes pour lesquels j'veais aussi proposer euh... des remises à parents hein !

Ouais.

Pour lesquels, ils pouvaient être jugés tout d'suite en chambre de conseil pour lesquels il m'semblait que... voilà, ils avaient cheminé, euh... des fois les RRSE on les a au bout d'un mois, mais des fois on les a au bout d'quatre mois !

D'accord.

Donc y a eu parfois un travail qui s'est fait entre les parents, le jeune, même parfois l'établissement scolaire si c'est là où, par exemple s'il a fumé du shit en établissement scolaire, des fois il a déjà réparé dans l'établissement scolaire. Et il sait, il sait t'en parler. On va rien lui am'ner d'plus quoi ! Il est en terminale, il est investi, il est à l'école euh...

Mm.

J'ai rien à lui am'ner d'plus moi !

Ouais.

J'ai eu une mesure de réparation, j'ai eu une mesure de LSP une fois pour un gamin, euh... qu'avait volé deux canettes de soda, euh... dans un camion d'pizza, donc qu'était... plus ou moins ouvert,

Mm.

Effectivement il avait un peu forcé la porte mais il a pas... 'fin ça a pas commis, causé des dégradations... parce que j'suis obligée moi d'donner aussi en termes de... euh... j'anticipe, j'me dis bon, qu'est-ce que... quelle réponse va apporter la justice ? Quand y a des dégradations, qu'ça a coûté les yeux d'la tête, évidemment que j'veais pas t'dire qu'on peut l'juger tout d'suite, parce que je sais déjà qu'ce s'ra pas fait, le temps que les experts aillent mesurer, le coût des réparations, que l'assurance ait donné son p'tit certificat,

Ouais.

Donc je sais bien.

Ouais donc vous êtes obligés d'intégrer les contraintes judiciaires.

Evidemment, évidemment ! Euh... bon des fois, j'ai vu des mômes, d'toutes façon, lui il aura ça, ça, ça. Après c'gamin-là, effectivement donc y a eu... ils ont un peu mener l'enquête,... d'la serrure du camion... Un père militaire, une mère euh... une mère secrétaire, euh... le gamin qu'a une sœur de 25 ans, il était en terminale,... et y a eu une LSP. Et j'ai jamais compris pourquoi !

Mm.

(d'une voix plus faible) Après c'est la réponse euh... à tous les actes, là aussi. On s'fait un peu piéger parfois, j'trouve, par les juges, faut donner des réponses.

Ouais.

J'l'ai accompagné six mois, je...

(rires)

Franch'ment, j'lui d'mandais... alors avec lui, oui, on parlait des p'tites copines, on parlait de la relation à l'autre, on a parlé des études... pff... j'ai servi à rien ! Je n'ai servi à rien ! Ah si, c'était sympa, j'pense qu'il a p't-être pu avoir un adulte avec qui il a parlé de choses qu'il aurait p't-être pas parler avec ses parents !

Ouais.

Mais bon...

Est-ce que ça nécessite qu'on mobilise les moyens d'la justice...

Ouais !

En termes de... de nature des faits pour lesquels les gamins sont... les jeunes sont... présentés, tu vois des évolutions, tu vois des...

Ah beh oui, moi j'ai vu des évolutions ! Beh déjà... euh... en RRSE particulièrement, moi j'ai trouvé que y avait... des gamins plus jeunes. Moi j'ai rencontré en RRSE des gamins euh... pff... pour des trucs euh... touche-pipi quoi !

Mm.

J'sais bien qu'faut poursuivre les actes sexuels mais bon, là, franch'ment... j'me souviens d'un gamin là, non, y a deux situations qui m'ont marquée. Euh... pas l'année dernière, l'année d'avant, alors un gamin qu'j'rencontrais pour menaces de mort, un gamin de 12 ans. Sixième. Il a écrit euh... sur son... il avait pas, il avait pas appris ses leçons. Il avait un... devoir, j'vais dire de français, mais j'suis plus sûre.

Mm.

Il arrive, il dit j'veux pas faire le contrôle, j'ai pas appris ma leçon. Le professeur le met dans un coin, « tu fras tel exercice ! » Le gamin retourne sa feuille, et il dessine le prof écrasé sous une voiture « Ah ah, c'est bien fait pour toi, hi hi hi. » et euh... « t'es mort » en gros. Et c'est qualifié d'menace de mort. Et quand j'regarde ça, j'dis voilà ! Alors moi il m'semblait qu'la menace de mort pouvait être caractérisée par la capacité d'la personne à mettre en acte sa violence.

Mm ?

Peut-être son stylo... (ironise)

(rires)

Et au-d'là d'ça, pour dépasser l'ironie, j'trouvais qu'éducativement c'était bien qu'il l'ait écrit, sa colère.

Ouais.

'fin voilà !

Mm.

Et j'étais vraiment surprise, un, que ça soit pas juste repris par, par... l'école.

Par l'établissement oui.

Voilà. Deux, que ça monte jusqu'à nous quoi !

Mm.

Mais vraiment quoi. Les bras m'en tombaient. Bon, première situation. Euh... voilà euh... alors j'sais pas c'qu'il a écopé, j'sais même pas s'il a écopé quelque chose. Et lui, j'connais même pas les suites. L'autre, qui m'a étonné aussi, 13 ans, cinquième, dans le gymnase euh... dans le gymnase euh... dans les vestiaires du gymnase ils prennent leur douche, les gamins ils sont quatre. C'est là que y a un peu malaise. Et euh... lui, c'est une jeune homme, petit garçon, papa qui est militaire, et j'trouve que l'approche des enfants dont les parents sont militaires, est pas évidente. C'est comme si dans leur inconscient la guerre c'est bien, la guerre c'est bien.

D'accord.

Voilà. Même si les parents véhiculent pas ça. Y a... déjà les militaires c'est plutôt quelque chose qu'on, qu'on glorifie un peu.

Mm.

Et dans coup dans le... dans l'inconscient d'un gamin d'treize ans, c'est un peu ça, faire la guerre avec les copains c'est bien.

Mm.

Après tu peux casser ça, et y a des parents qui font du très bon boulot, mais voilà, de façon un peu primaire ils peuvent voir ce... voilà, de faire un peu... le gars qui est fort, il s'la joue un peu...

Ouais ouais. Les gros bras.

Dans la cour, les gros bras... Et c'gamin c'est tout à fait ça. Et ils étaient quatre dans la... dans la... dans les vestiaires, quatre à poil, ils devaient prendre leur douche, puis ils se sont tous un peu « Whoooo, j'ai la plus grosse, j'ai la plus grosse ! » Ils se sont tous un peu... Bon,

visiblement ça n'allait pas plus loin qu'ça. Et sur les quatre, beh y en a qu'en a parlé, 'fin les quatre euh... en ont p't-être parlé aux parents, ça j'm'en souviens pas, mais euh... y en a un euh... ou qu'il l'avait vécu moins bien, pour, pour lequel les parents s'sont un peu alarmés. Et euh... alors que le prof de sport a dit « Aller, c'est bon, arrêtez euh... vos conneries euh... » Euh, le fait que les parents s'soient positionnés, euh... tout d'un coup, l'institution s'est dit « Oh la ! C'lui-là, c'lui-là, c'lui-là, faut les virer ! Euh... ils ont agressé l'autre quoi. Et c'est vraiment comme ça qu'ça s'est passé.

Ouais.

Et tu te r'trouves avec un gamin d'treize ans, euh...

Donc il s'est fait virer d'l'institution,

Il s'est fait virer d'l'institution,

Et en plus qu'a endossé...

Voilà, y a eu dépôt d'plainte.

Donc double peine...

Et à qui t'es en train d'expliquer en RRSE euh... « Alors, euh... tu sais que... avec ton zizi, peut-être que tu as fait euh... peur ou peut-être que... ça l'a gêné, euh... », « Pourquoi euh... », « Beh tu sais, entre garçons euh... peut-être que ça met mal à l'aise... » Et puis, il comprenait rien ! Et je n'savais pas ! J'étais perdu ! Et faire comprendre que c'qu'il avait fait c'était mal, parc'que nous on a une représentation d'adulte pervers, euh... de son acte, mais c'était complètement injuste.

Ouais, ça doit être dur de porter la voix de...

J'compr... j'veux dire il comprenait pas ! Et c'était... compliqué d'lui faire comprendre que c'qu'il a fait ça avait agressé l'autre, parc'qu'il m'disait « J'comprends pas, j'lui ai pas fait mal, il rigolait avec nous, eux aussi... » Mais c'était euh... voilà un truc de bac à sable, et moi j'étais en train de mettre avec des mots, que j'essayais d'trouver les plus... mignons possibles et les plus adaptés, j'étais en train d'lui mettre du vice, dans un truc, qui visiblement pour le gamin n'était pas, rien d'autre qu'un jeu. Alors après j'ai tout d'suite, 'fin rapidement j'ai dit mais, j'suis sorti du truc sexuel, parc'que il y comprenait rien !

Mm.

Pour lui dire « Mais alors lui, il est balèze comme toi ? Il est aussi fort que toi ? Il est moins fort que toi ? », « Il est un peu moins fort », j'dis alors « Voilà, tu l'as taquiné parc'qu'il est moins fort. » Tu vois, j'l'ai ram'né sur un autre champ qui pouvait lui parler.

Ouais ouais.

Mais en même temps j'étais là à parler de... d'une agression sexuelle quoi !

Ouais ouais.

Bon, qualifiée après en atteinte j'crois. Mais donc, on aurait dû l'ignorer quoi ! On n'est pas dans d'agression sexuelle. Faut pas déconner. Euh... et euh... et c'est... et en même temps c'était ça, c'était d'ça, c'est pour ça qu'il était poursuivi, pas pour l'fait d'avoir fait un peu les gros bras et il a un peu bousculé les autres parc'qu'il,

Oui, parc'que t'as chambré ton copain ou...

Voilà. Donc euh... et c'était, d'ailleurs j'l'avais mis dans l'rapport de RRSE, qu'il était pas en compr... 'fin y avait aucune compréhension d'l'acte comme nous on pouvait le... voilà, le percevoir, et puis que lui bon beh il est plus fort que l'autre, et effectivement il reconnaît l'avoir un peu titillé parc'que... mais bon...

Mm. Ça, ça doit être dur aussi de détacher euh... le moment du jugement où... beh là on discute des faits aussi,

Ouais ouais,

'fin de la légitimité de... notamment avec des familles qui r'connaissent pas les faits, alors j'sais pas si y en a beaucoup mais... où... qui discutent en tout cas la qualification,

Mm.

De détacher euh... ça c't'espèce de sentiment d'injustice p't-être, ou de dire « j'comprends pas pourquoi j'suis là. »

Beh j'en ai eu un là, il a eu une réparation là, la s'maine dernière. Pour la mesure de réparation collective, j'l'ai reçu avec la famille, et la mère elle trouvait qu'c'était complètement disproportionné euh... cette réponse quoi, d'la justice, et à la fois j'étais d'accord que pour fumer un joint aller jusque là, c'était... pour moi aussi un peu disproportionné, euh... à la fois, quand il s'est permis d'consulter son portable et qu'elle a pas réagi alors qu'on était en entretien justice, beh là j'me suis dit... Oui, là aussi ta réponse à toi, elle est pas du tout proportionné. Parc'qu'elle a pas du tout réagi.

Mm.

Donc quand on vient en dilettante à l'entretien... qu'on prend son portable, moi j'veux bien mais...

Mm.

A un moment donné euh... c'est justifié quoi ! Bon. Mais... c'est vrai qu'quand elle a dit oui... que y a eu ça, ça, ça et ça, juste parc'qu'il a fumé un joint. Et j'étais d'accord avec elle, j'lui ai pas dit, mais j'étais d'accord avec elle.

Et ça tu te... permets pas d'le dire... Mm.

J'lui ai dit « Vous seriez victime, vos enfants auraient fumé quelque chose de nauséabond, parc'que j'lui ai dit, j'lui ai dit... « Si il va la prendre (?), euh... des toxiques qui sont mis dans l'cannabis qui abîment la santé du gamin, et beh si personne ne dit jamais rien, on va pas r'trouver les gens qui vendent ces saloperies effectivement, euh... vous nous direz « Mais

qu'est-ce que fait l'Etat quoi ! » ».

Mm.

Alors que là, en sanctionnant votre fils, alors j'lui ai expliqué quand même qu'c'était seulement une sanction éducative, j'reviens un p'tit peu sur l'ordonnance de 45, ses valeurs fondatrices, j'dis « A la fois, votre fils avait besoin d'un éclairage, d'une information juste, sur c'qu'il consomme, et puis beh à la fois beh... peut-être que ça va... dire voilà, « Ne participe pas à ça quoi ! », pour faire de l'économie, pour... ouais le danger, pour lui, pour les autres.

Mm.

J'rappelle la vertu éducative. Mais en même temps j'reconnais avec elle, que ça fait beaucoup quoi.

Mm.

Tu vois l'procureur, après tu vois l'éduc', après t'as d'la réparation, après on s'voit pour un bilan, mais bon...

Ça c'est... en alternative aux poursuites ?

Oui, après j'lui dis « Bah là, vous avez peut-être qu'une vision partielle, de ce pour quoi votre... de la consommation de votre fils. » Voilà, après, c'est lui qui sait quoi.

D'accord.

Mais des fois oui, beh le gamin oui, qu'a volé deux canettes de soda euh...

Oui c'est vrai.

Alors lui euh... père militaire qu'était bon... observer la loi, respect, qui m'dit « mais quand même c'est pas un peu beaucoup ? ». J'dis beh vous savez, la procédure hein ! La complexité des procédures...

Ouais. Tu peux pas t' permettre de sortir de...

D'aller faire une pirouette quoi. Beh non, jamais !

Mm.

Jamais ! Mais ils ont tous ça ? J'dis... « Beh, on peut pas... la justice prend en compte... » mais euh... là honnêtement, même moi j'comprendais pas. Mais non, jamais euh... après si j'décrédibilise le juge, après c'est moi qui suis décrédibilisée.

Mm.

Donc euh... non, j'dis qu'le juge à c'moment là, l'juge il a ses raisons, qui sont pas les miennes, et euh...

Ouais.

Voilà, c'est p't-être un exemple, ou c'est p't-être parce que c'gamin il réussit, donc il s'dit « merde il réussit, il a fait l'con, beh pour être sûr qu'il r'commence pas, j'en sais rien... ».

Mm, oui puis qu'après à la limite le jeune a un avocat.

Exactement. Alors ça j'leur dis par contre, j'dis si vous êtes pas d'accord, vous avez un avocat, la décision, si vous voulez, vous pouvez faire appel, « Vous croyez qu'j'devrais ? » J'dis « Ah beh ça euh... voilà, je... je sais pas. Mais en tout cas si vous voulez l'faire euh... faut pas hésiter, »

Mm. Est-ce qu'on a l'temps de rev'nir sur les... sur... les... deux, trois RRSE qu'j'ai vus ?

Vas-y oui !

Alors notamment sur KOUARDI Bouziane qui m'intéresse, parce que j'ai pu l'voir en audience.

KOUARDI Bouziane... moi j'me souviens pas, hein.

J'l'ai vu en audience, c'était 11 décembre 2012,

Ouais, j'peux j'ter un œil ?

Ouais ! En plus je...

Mais KOUARDI Bouziane, c'est une PEAT [Permanence Educative Au Tribunal] ?

Oui.

Alors PEAT... Si, si, PEAT, alors il était à l'EPE.

Voilà. D'accord oui.

Il était avec...

Une des... peut-être l'intérêt, que j'te présente juste l'intérêt de brasser ça, c'est que j'veux voir les spécificités un peu du RRSE exercé dans l'cadre de la PEAT, et les enjeux qui pèsent sur la proposition éducative. Est-ce que... 'fin est-ce que tu fais un même RRSE dans c'cadre-là, que dans l'cadre du jeudi matin par exemple au tribunal ? Est-ce que t'as autant d'liberté dans la proposition, est-ce que...

Non, beh non.

Donc euh...

Beh non, parce que là on est en alternative à l'incarcération.

Mm.

On n'a pas autant d'liberté, d'tout façon t'as qu'une option, c'est d'trouver un placement !

Oui, on t'impose...

Beh c'est l'corps des éducateurs qui s'impose de trouver un placement. Bon alors effectivement on peut rien proposer, puis il ira en taule ! Le risque c'est qu'il peut aller en taule. C'est ça notre intervention.

Oui mais c'que j'voulais dire c'est que... y a pas des... y a des situations par exemple où tu pourrais proposer autre chose qu'un placement ? Où... l'incarcération évidemment, ce s'ra pas ton choix, mais où un placement te paraît pas non plus adapté, puis qu't'irais plutôt euh...

Beh... on l'dit. Mais on répond quand même à la commande.

Mm.

Parc'que j'veux dire notre conviction, elle est bien belle, après faut être réaliste hein ! Tu vois moi j'pars dans ma conviction, et qu'j'me dis j'suis sûr c'gamin là on aura pas du placement, j'ai, une information fragmentée du délit qui lui est reproché, parc'que là il arrive pas avec sa convocation et je sais pourquoi il est poursuivi !

Mm.

J'ai quelques éléments. Parc'qu'entre l'moment où on est saisi par le procureur, ou son substitut, et l'moment où il passe, l'enquête elle se poursuit. Donc ça veut dire que j'vais être interpellée à 9 heures, on a monsieur KOUARDI en garde à vue, pour des faits d'dégradation, qui... puis y a rien d'autre, puis quand il est présenté, tu peux avoir l'information qu'effectivement là, il est là, pour euh... pour dégradation, mais qu'il a aussi donné un coup à l'éduc' et il est par terre. Et tu l'as pas l'info au début quand t'es saisie. Donc bien évidemment, que entre mon positionnement, et j'crois qu'c'est celui des collègues également, si on demande l'alternative à l'incarcération, même si je pense que c'gamin là, il doit pas aller en foyer, j'vais en proposer un !

Mm.

Parc'que si, derrière il lui a donné un coup, pour une raison ou une autre, il est tombé, même si c'est pas volontaire il est mort, alors moi j'suis belle avec mon retour en famille !

Mm.

Et le risque pour le gamin c'est vraiment la taule !

Ouais.

Donc ça ce risque là j'le prends pas. Je cherche à répondre à... à cette commande. 'fin cette commande, c'est pas une commande parc'que eux ils d'mandent pas d'chercher un foyer, ils nous disent « Voilà, on l'met en taule ! Donc maint'nant, vous, votre corporation, elle doit proposer une autre option, en tout cas vous d'vez être présent parc'que dans la procédure pénale il faut le recueil de renseignements socio-éducatifs, sachez qu'nous on l'poursuit comme ça, » donc nous évidemment on n'est pas d'accord pour ça, on cherche une mesure

alternative, après c'est loin d'être satisfaisant parc'qu'on prend celle qu'on trouve. Et pas celle qu'est la plus adaptée.

Mm.

Donc voilà. Après effectivement ça m'empêche pas de dire que ce jeune là, ce jeune là, ce jeune là, il ne... oui il... il n'dépend pas d'un placement, mais qu'un contrôle judiciaire pourra être suffisant par exemple. Ou l'éloignement... voilà, ça j'le faisais beaucoup à Bretigny. Le recours au tiers digne de confiance, à un autre membre de la famille. Ça j'le fsais beaucoup. C'était vraiment... puisque les placements, y avait pénurie, on essayait d'avoir recours à une situation d'éloignement dans l'cadre familial. Euh... c'était plutôt, c'était facile à réaliser euh... après euh... c'était toujours accompagné d'une mesure, voilà, là-bas, on s'récupère le gamin... en piteux état, et les gens font c'qu'ils peuvent ! Non, ils ont une mesure, pourquoi pas une LSP, pour euh... voilà, accompagner la famille qui l'reçoit, ou organiser euh... tout l'reste, sa scolarité, puis gérer tout, un peu euh... l'effet... boomerang, c'est-à-dire, l'gamin il est content d'pas être en taule, mais bon... y a d'autres conséquences aussi, pour lui, pour sa construction, pour son, son bien-être, il s'pose des questions, « qu'est-ce que j'vais d'venir, euh... j'suis p't-être pas loin, pas loin d'la taule » euh... les inquiétudes, les angoisses qu'ont la famille. Voilà. « Il va rester combien d'temps ? » 'fin tout c'côté un peu logistique, puis aussi bah retravailler sur l'acte quand même. Donc euh...

Pourquoi par exemple c'est des choses que tu proposais plus à Bretigny qu'ici ?

Alors ici, en fait, moi je trouve que les gens sont vachement, euh... pas famille !

Ouais ?

Ils sont pas famille... j'sais pas comment le... j'sais pas si... « Il pourrait pas aller chez un oncle, une tante ? Ah non non non, ça on peut plus euh... » J'ai pas trouvé d'famille euh... où y aurait besoin, où y a soutien possible.

C'es marrant parc'que ça inverse un peu l'image qu'on peut avoir du milieu rural...

Mais tout à fait ! Tout à fait !

Où on s'dit « Ils sont plus famille, etc. alors qu'dans la banlieue parisienne...

Ouais, non, non mais c'est...

... y a des individualités...

Mais y a plein d'représentations qui sont fausses hein ! C'est comme j'te parlais d'mes, d'mes p'tits blacks tout à l'heure, alors on disait « Oui, c'est des familles qui sont pas présentes, nananinana... » moi j'ai vu tous les mamans en audience hein !

Mm.

Toujours hein ! Elles fsaient c'qu'elles pouvaient, mais elles étaient là ! « Ah ils en ont 15, ils baissent les bras » moi j'ai jamais vu ! Ils ont des difficultés, beh oui ! Tu les as pris là, ils sont là (avec ses mains, elle mime qu'il y a eu du chemin de parcouru). Bien sûr qu'ils ont des

difficultés ! Nous on s'rait cap nous ? Euh... donc déjà on part pas avec la même commande. Après on est quand même dans des situations où le gamin il est en (en insistant) garde-à-vue !

Mm.

Donc euh... garde-à-vue c'est des situations de stress, pour certains c'est une situation où ils sont très fatigués, donc... la qualité d'mon RRSE, j'vais dire j'vais pas l'emmerder s'il est connu, parc'qu'avant d'partir j'vais vérifier s'il est connu. J'vais pas l'emmerder avec le nom d'ton père, le nom d'ta mère euh... j'vais pas l'emmerder avec ça hein ! S'il a pas les infos, moi je... (elle siffle) et là en l'occurrence, Bouziane, c'est tout à fait ça. Toutes ces infos là, le nom d'ton père, le nom d'ta mère, j'lui ai pas d'mandé. Oui parc'qu'il était placé,

Il était placé,

En plus il était à Palliers. Rien à foutre quoi. Euh... Après Palliers, dans l'cadre de ce RRSE, de ce... oui RRSE-là, ils avaient déjà euh... ils s'étaient d'jà mis en action, pour les orientations possibles de ce jeune.

D'accord.

Donc euh...

Alors là c'est pas évident et je r'gardais sur 2012, j'trouvais qu'y en avait pas mal euh... qui était... qui déclenchaient l'article 12, PEAT, et tout ça, parc'qu'ils étaient placés en EPE en fait. Et y a pas mal d'incidents, des relations... et donc c'est, où c'est la PJJ qui porte plainte, 'fin qui porte plainte tout, et qui amène l'affaire.

Ouais ouais.

Mais c'est la PJJ qui doit proposer autre chose où... et parfois on sent qu'on propose la prison parc'que... parc'qu'il est d'jà en placement quoi. Si c'tait une dégradation dans sa maison chez lui, est-ce que...

Bah, après euh... oui. C'est la détention qu'est proposée parc'que ces jeunes là ils ont déjà eu... aussi, des SME, des...

Mm.

Tout l'panel quoi ! Et que le juge beh... au regard du code pénal il est bien obligé de, 'fin pas... le juge le procureur, il r'garde le code pénal, il est bien obligé de proposer quelque chose de... plus lourd quoi. Pareil... ça semble logique ?

Ouais (dubitatif). Mm.

Pour le procureur. Voilà, la multiplication des actes doit euh... faire que on... on propose une réponse par rapport... croissance quoi, croissante.

Ouais.

Bon bah voilà ! On voit c'qu'est mis en place, mais l'idéal c'est pas... 'fin, des fois c'est pas la

nature de l'acte, c'est... la quantité.

Mm.

Qui fait que... on met en détention quoi. Parce qu'on peut pas... l'arrêter.

Mm.

C'est l' seul lieu qui va l'arrêter, la détention, il propose ça. Alors voilà, KOUARDI ils l'ont souligné hein ! Tu l'as rencontré c'gamin ?

Beh j'l'ai vu en audience en fait ?

Tu l'as vu en audience ?

Pour l'affaire de... c'était une affaire où ils étaient euh... ses deux cousins, Mathieu et... j'sais plus, et ils avaient joué avec une euh... une mini-pelle, sur un chantier, et euh... et les faits étaient qualifiés de vol. Vol avec dégradation parce qu'ils avaient pété un lampadaire, avec le bras, 'fin... Et bon, du coup après la juge a nuancé l'truc en disant « Beh pour moi ça c'est pas un vol, 'fin c'est un... un usage abusif... »

Ouais voilà, un usage abusif.

Donc il était pas du tout là pour des faits... pour des faits euh... 'fin je sais pas, je sais pas c'qu'il a fait... j'veux dire qui comptent quoi !

Ouais ouais. Après voilà KOUARDI c'était un enfant... très cabossé hein ! J'sais pas quelle posture il avait mais... très très cabossé c'gamin là. Il a souffert... donc là beh oui il voulait pas parler, euh... T'as un double ?

En fait, j'me suis rendu compte qu'c'est l'même (j'avais une copie du rapport entre mes mains).

D'accord. Euh... il voulait pas parler, il... il niait les faits euh... 'fin c'tait compliqué quoi.

Mm.

J'étais pas dans l'élaboration d'un projet avec lui hein ! Non non. J'étais pas... Voilà, c'qui a nourri mon... c'qui a nourri mon... mon écrit, c'est les collègues, c'est quand même euh... ouais... c'gamin-là il avait l'air euh... vraiment cabossé. Il a pas trouvé sa place quoi.

Mm.

Et euh... moi ça m'questionnait. Mais euh... donc c'est pas ses propos qu'ont nourri mon écrit.

Ouais.

Mm. D'ailleurs j'l'ai mis, « suite aux échanges que nous avons eus avec l'équipe de l'EPE, une autre orientation est proposée pour ce jeune » (elle tourne les pages). J'sais pas trop quoi te dire sur cette situation-là particulière.

(je lis des passages) « concernant les faits, il dira « Je n'ai rien fait » car il ne veut pas prendre de risque dans l'cadre de son dossier en instruction », « il ne fait confiance en personne, même pour l'avocate chargée de sa défense ».

Là il était vraiment cabossé. Il m'faisait penser à l'enfant sauvage. Il était... il avait cette posture, avec la capuche (elle mime en même temps), très regroupé sur lui même, une sorte de carapace vraiment, euh... Voilà, son pull lui servait vraiment à ça quoi, ce bouclier, « Tu m'atteindras pas » euh... « Je participerai pas à cet échange » euh... J'veux dire... Ses yeux me paraissaient presque phosphorescents. On voyait qu'ses yeux quoi tu vois, c'était... très, ouais, il était mal c'gamin, il était mal. Mais visiblement il est toujours mal donc euh... voilà, c'était pas que c't'événement là. Mais bon, la garde-à-vue, ça les lamine aussi.

Ouais.

Ah ouais. C'est du stress... puis on sait pas comment ils sont vraiment... pris en main par l'officier d'police, parc'que parfois les officiers d'police euh... j'veux dire, ils sont pas toujours, ils sont pas toujours tendres hein !

Ça c'est... vous échangez là-d'ssus, dans l'cadre du RRSE ?

Avec l'officier d'police ?

Sur euh... non avec le jeune, sur commence ça s'est passé, euh... comment...

Oui, la garde-à-vue, comment ça s'passe ? Oui, les réponses, c'est (en marmonnant) « Ouais... j'ai parlé, j'ai pas envie d'parler, j'sais pas » Ils veulent pas en dire grand chose hein !

Ouais.

J'laborde hein ! « Comment ça s'passe ? », « Ouais, ça s'passe », « Ouais, normal ».

Ouais.

Voilà, c'qu'est normal pour toi l'est p't-être pas pour moi !

(rires)

Ouais sinon je... (ne finit pas sa phrase)

Ils ont vu des avocats jusque là ou pas ?

Quand nous on arrive... bah...

Parc'que maint'nant qu'c'est...

Oui, c'est obligatoire... 'fin c'est obligatoire, c'est proposé en tout cas. Euh...

Alors ça, j'sais pas,

Non, j'suis en train d'dire des bêtises, c'est l'médecin c'est obligatoire d'leur proposer. Mais...

est-ce qu'ils ont vu à chaque fois...

En tout cas, ça doit être obligatoire de leur notifier leurs droits.

Ouais ouais.

Mais à quel, à partir de quand l'avocat il est obligatoire dans la procédure pour mineurs ? C'est un truc...

J'crois qu'dès l'départ, « est-ce que tu veux contacter un avocat ? », ça lui est proposé dès l'départ.

Mm.

Maint'nant il est pas présent euh... il est pas présent pour les procès verbaux, l'avocat. Il faut d'mander à c'que l'avocat soit présent. Comme d'toute façon, l'jeune, à tous les coups, il va t'dire non à c'moment-là, même si c'est celui qui pourrait représenter un intérêt pour lui !

Ouais.

Non, j'pense qu'ils voient leur avocat après nous hein ! Ce jour-là...

Mm. D'accord. Et sur la... ça a donné quoi au final ? Tu t'en souviens un peu d'la... la proposition en CEF ?

Non. Non.

Parc'que j'crois qu't'avais proposé une...

Une mise au vert je vois, et qu'il r'vienne à l'EPE... mais euh...

D'accord.

Je... (elle feuillette, change de rapport). Beh c'était la même affaire, THIERS Charlie,

Ah d'accord, ça c'est la même affaire.

Il m'semble oui.

Oui, 11 Décembre. Ah oui donc tu les as vus les deux, un par un quoi.

Beh ils étaient quatre. Donc moi j'en ai vu deux, et je crois qu'c'est... ou ils étaient trois, et Fred en avait vu un autre.

D'accord OK.

Trois ou quatre, moi j'en avais deux, et Fred un ou deux aussi. Je sais plus exactement.

Et euh... pour les trois ou quatre on d'mandait l'incarcération ?

Ah ouais, si on est saisi de toute façon c'est que...

Alors ça c'est quelque chose que j'ai pas compris, parc'que... donc article 12, PEAT, tout l'monde me parle d'alternative à l'incarcération, et j'ai l'impression qu'parfois l'mandat d'arrêt est pas requis.

Alors quand il est pas requis, on n'a pas d'proposition de placement à faire.

D'accord.

On fait juste un RRSE. Mais euh... quand il est requis euh... on est obligé de proposer un placement.

Et j'avais l'impression qu'il était requis euh... pas systématiquement dans les PEAT quoi.

Beh euh... peut-être qu'y en a certaines où il est pas requis, mais la majorité c'est quand même euh...

OK.

Et c'est vrai qu'à des fois, quand c'est un jeune qu'ils connaissent pas, les magistrats, oui, ils demandent d'intervenir euh... effectivement euh... par exemple... plus pour avoir des informations s'il est suivi par monts et par vaux, avant d'être reçu, que... pour qu'il soit placé en effet.

D'accord.

Et comme on a une majorité de jeunes qu'on connaît déjà, euh... pour lesquels c'est un énième euh... fait. Euh... c'est placement. Même si dans la conclusion j'mets euh... Ou sinon on fait la liste de toutes les démarches qu'on a faites, et on dit voilà, « A ce jour, on n'a pas trouvé... » parc'qu'on va pas non plus aller l'placer euh... on dit aussi que... on, on a fait ça, ça, ça, parc'qu'on trouve que ça aurait pas d'sens de l'placer aussi... au bout du monde quoi.

Mm.

Ça on l'dit. Parc'qu'après...

C'est quoi le périmètre qu'est estimé comme raisonnable...

C'qu'on s'était dit... Ah j'sais plus. Mais c'est... ça fait pas très longtemps qu'on s'est dit ça. J'crois qu'on est sur la région euh... administrative. Mais j'peux m'tromper. Mais la région administrative, c'est quand même déjà... on va de Saintes jusqu'à Bordeaux hein ! Et pareil sur les...

Ah oui les régions...

C'est les régions d'la PJJ.

D'la DISP. Ouais, la DISP, la DIRPJJ.

C'est ça, Niort, Angoulême, Saintes, Bordeaux...

Ouais, c'est l'Aquitaine, et le Limousin en plus.

Ouais voilà, voilà. C'est ça.

D'accord ouais. Et donc on fait l'tour de tous les CEF, tous les CER,

CEF, CER... qui sont sur... ouais.

Et dans c'cadre... 'fin t'exerçais pas avant la création des CEF et CER... Si t'as fait ta formation en 2003-2005,

Beh non.

Ça été créé vers la fin des années 90.

Ouais.

D'accord.

Avant j'sais pas.

Et après c'est... oui, y a pas forcément d'préférences, selon le type d'établissements, ou de réflexions sur le... le critère des places disponibles ?

Ah non, normalement, oui ! Oui oui oui. Beh oui, c'est ça hein !

D'accord ouais.

Beh oui.

Donc lui c'tait pareil ? (en montrant le troisième rapport).

Alors lui c'est plus vieux lui !

Ouais. C'est juillet 2011.

C'est sûr j'm'en souviens pas...

« Camp des gens du voyage à Benet ». Et c'est quelqu'un qui... c'est un jeune qui d'vait pas parler français, donc qu'avais un interprète.

D'accord.

Et euh... visiblement assez, assez apeuré et attristé d'avoir attiré l' regard de la justice sur lui, parc'que peut-être sur sa famille (dans le rapport).

Il est parti en taule lui ! Fais voir ?

Ah ouais ?

Ouais (elle lit). Ouais ouais ouais... Ah ouais c'est ça. Ouais ouais avec sa tante. Il est parti en taule. Ouais.

Il était là pour quoi d'ailleurs ?

Alors... ils étaient, ils avaient volé, 'fin la... il était au volant, y avait des gamins à l'arrière, euh... et visiblement ils s'arrêtaient euh... ils s'arrêtaient... alors c'est c'qu'a dit l'procureur hein ! Ils s'arrêtent de maison en maison, c'est un p'tit gamin, un des p'tits qui étaient à l'arrière, ou deux, qui disent « Oui, j'suis perdu ! Nanana. » Les gens ils ouvrent, puis après lui et sa tante, euh... ils... ils mettent la pression et ils rentrent chez les gens.

D'accord.

Y avait ça, ou sinon ils font, ils envoient les gamins pour voir si les maisons sont vides, alors les ils tapotent, les gamins tournent autour, ils reviennent, et après c'est lui et sa tante qui vont dégrader, entrer, c'tait ça l'idée.

D'accord.

Et euh... et il est parti en détention. Parc'qu'ils ont considéré qu'il avait pas d'garanties, euh... du tout de non récidive, pas d'adresse, pas d'garantie d'représentation si jamais il était... convoqué euh... voilà euh... il est parti... combien d'temps je sais pas parc'que son avocate était vraiment mobilisée, j'm'en souviens il était tard le soir, c'tait... épouvantable. Epouvantable. Qu'est-ce que j'avais proposé ? Ah oui y avait un... y avait un placement possible oui. Ils avaient pas retenu. Ah oui j'm'en souviens.

Et ils t'ont expliqué pourquoi ils avaient pas retenu ?

Oui, parc'qu'y avait pas d'garanties, voilà ils estimaient que... même en CEF ils avaient pas assez d'garanties. Qu'sa famille allait l'récupérer,...

Pourtant un CEF euh... un CEF si j'me trompe pas trop, c'est assez fermé pourtant ?

Oui, mais y a des fugues hein !

Ouais ?

Ouais ouais. J'veux dire... on peut pas faire croire au juge des trucs euh... dont ils ont connaissance hein. Y a effectivement des fugues. Après voilà, c'est le mythe des familles du voyage, euh... qui s'tiendront pas et... il est parti en détention. Plus pour l'exemple aussi j'crois.

Ah ouais ?

Ah il pleurait c'gamin ! Ah j'me souviens, c'était...

Ouais parc'que c'est vrai que quand on l'lit,

Ouais j'me souviens.

On a vraiment l'impression que,

J'me souviens bien ouais.

Qu'il d'vait être tout meurtri, tout...

Mais il avait une super avocate ! Qu'avait dit qu'il frait appel euh... Ouais ouais, j'me souviens bien d'ce truc. Ah c'était... triste. Après, si c'est effectivement comme ça qu'ça s'passe, c'est pas terrible son histoire. Nous, on n'est pas là pour voir si c'est vrai, si c'est pas vrai. Moi j'avais un p'tit oiseau hein ! C'était un p'tit oiseau ! Donc après... j'suis pas là pour définir s'il joue la comédie ou pas hein !

Mm. Ça ouais, c'est des choses que le procureur va p't-être euh... d'être sédentaire ou non, qui vont faciliter l'incarcération si...

Beh oui, comme tout à l'heure, l'histoire du gars, s'il a un projet auquel il s'tient. Ça a une résonance chez les magistrats. Eux aussi, à force ils catégorisent euh... ils savent qui apportent plus ou moins d'garanties, là t'as quand même un certain nombre de victimes hein ! Et j'sais plus combien y avait eu... douze ou quinze baraques hein ! C'était un gros truc hein !

Mm.

Si c'était vraiment eux, en face t'as l'poids, l'poids... t'as l'poids quand même des parties civiles hein ! Donc euh... effectivement, il part en foyer alors que on n'est pas sûr sûr qu'il viendra... J'pense que l'juge il faut qu'il ait une bonne assise hein ! Parc'que t'as quinze baraques hein ! Donc des sommes euh...

Ouais ouais.

Ça r'présente hein !

J' imagine qu'ils étaient pas forcément solvables en plus ?

Beh ! C'est clair ! Euh... c'était entre Anion et ici, qu'ça s'était passé. Ou entre Chassenay et ici... j'sais plus mais en fait ils étaient passés sur des baraques euh... pas mal quoi. Genre la Ferrière ou des choses comme ça quoi.

D'accord.

Ils avaient été là où il fallait quoi. Si c'était vraiment ça, c'qu'était quand même décrit, c'était... dans l'sud de la France aussi, euh, dans l'sud de la Varenne aussi y a des coins où y a des... voilà, comme la Ferrière où y a un peu... Ils avaient pas choisi, c'qui a été mis en évidence, c'est qu'ils avaient pas choisi les coins au hasard quoi.

Ouais ouais.

Alors qu'on avait eu une situation un peu similaire où là c'était des gens, ils avaient même volé des boîtes de conserve quoi. C'était des gens qu'étaient dans la nécessité. Là c'était pas

c'qu'était présenté. C'était des choix d'objets euh... bien particuliers.

D'accord.

Et là il s'est fait chopé en fait parc'que c'est lui qu'a pris l'volant. Et... au moment du contrôle, sa tante qui s'était endormie, lui il était mineur et ils se sont faits choper sur cette base là.

Donc pas du tout pour les...

Au départ non. Au départ non.

D'accord. J'avais une question sur le fait de... on a abordé l'aspect tout... rédactionnel un peu, on a parlé des rapports, c'qu'on transmet aux magistrats, etc. Euh, cette fois le fait de... la participation à une audience. Euh... et du coup, le fait de devoir prendre la parole,

Mm.

Pour évoquer un jeune, pour évoquer une situation, euh... qu'est-ce que tu vas mettre en avant ? Quels éléments tu vas mettre en avant ? Est-ce que t'es... j'dirais aussi fidèle que, qu'à l'écrit, ou tu vas tout...

Alors, dans l'cadre de la PEAT ?

Dans l'cadre oui, oui parc'qu'on en est là, et après plus largement p't-être euh...

Alors,

Des prises de parole ou tu as été soit mise en difficulté, ou t'as r'senti un... euh..

Beh, c'qui nous met en difficulté en fait c'est... euh.. l'écart entre c'qu'on sait et la réalité.

Mm.

Des faits qui sont reprochés. Parc'que des fois, moi, j'ai été mise en difficulté par exemple, par un jeune homme, euh... nous on n'a pas accès à la procédure. Nous, quand on a... un peu... les procès verbaux quoi, on arrive à en choper un ou deux. Mais on n'a pas forcément accès à l'intégralité d'la procédure. Et y a pas si longtemps, dans l'cadre d'une LSP, euh, j'ai accompagné un jeune, j'comptais présenter, sur c'que j'ai fait, voilà, sa scolarité, voilà... la réponse de ses parents... ni plus ni moins que c'que j't'ai dit, hein, les pistes sur lesquelles y avait encore des progrès à faire euh... c'qu'il avait compris, c'qui était encore en cours d'acquisition, un peu scolaire, acquis, non acquis, en cours d'acquisition, et puis là euh... (elle tousse), j'ai la juge qui m'présente euh... les procès verbaux d'ses co-auteurs,

Mm.

Ou visiblement quand même, les quatre en dehors de lui, disent que c'est plutôt lui qui a été instigateur. Et ça moi j'lai jamais travaillé. Donc ça m'met en difficulté, pas par rapport à la prise de parole devant la juge, puisque j'ai dit quel travail j'ai fait, euh, sur quelles bases, euh... voilà. Mais j'me dis mince quoi ! Ça j'aurais pu l'travailler avec lui si j'avais su.

Le fait d'avoir été meneur euh...

Oui ! Après que y en ait un qui dise « Ouais, il a eu l'idée », mais qu'les quatre autres disent qu'il a eu l'idée, là effectivement, j'ai tendance à penser qu'y a un peu d'vrai. Sauf si, et même si c'est faux, j'aurais pu dire « Beh, ils t'en veulent, ils... » pour essayer d'comprendre pourquoi tous se s'raient ligués contre lui si toutefois c'est pas lui, s'il considère que c'est pas lui qui a eu cette idée. Reprendre ça, et là j'l'ai pas repris.

Ouais ouais.

J'trouve que c'est dommage.

Ouais, y a des choses que... que tu vois, que t'as râtées,

Mais est-ce que l'gamin a pas voulu m'dire « Ouais, mes copains ils savent que j'ai... » Pff... il a fait son job le gamin hein ! Il s'positionne comme celui qu'a pas trop fait... voilà. Ouais, il reconnaît à minima quoi.

Mm.

Et des fois j'trouve que c'est dommage parc'que... beh moi j'ai pas pu travailler sur c't'aspect, et ça m'gène.

Mm.

Moi j'ai d'la chance, j'ai jamais eu d'juge qui me dit « Vous avez fait du mauvais boulot... » Euh... beh c'tait une MJIE d'ailleurs pour ce jeune là. C'tait une MJIE pénale, beh j'l'ai encore, et heureusement, j'ai eu du nez parc'que j'avais proposé une LS derrière. En fait, j'avais pouvoir le reprendre, ce point là, mais euh... c'est sûrement pour ça qu'elle l'a ordonné, mais euh... voilà moi j'travaille beaucoup avec Madame Vernon, et euh... beh j'avais dit, je dis sur quelles bases je pars, le déclaratif, à quel document j'avais eu accès, voilà, quand j'ai consulté le dossier du jeune, j'ai eu accès à ses procès-verbaux, voilà, donc on est parti là-d'ssus. Sauf que tu prends des notes, t'as pas le procès-verbal avec toi ! Donc euh... même quand il faut r'prendr tes notes, des fois, p't-être qu'on loupe des choses qui s'raient importantes. Euh... on essaie de reprendre fidèlement tout, mais des fois t'as des trucs comme ça quoi. Y a son audition à lui, donc y a pas forcément celle des autres. Et là en l'occurrence j'trouve que c'est dommage parc'que j'aurais pu... pas forcément les lire pour les lire mais « y a quand même un consensus, tes copains ils disent que c'est toi ! Explique-moi, qu'est-ce que t'en penses ? Depuis, tu les vois toujours ? Qu'est-c'que t'en dis ? Ou est-c'que t'as remarqué un froid ? » Travailler tout ça quoi !

Ouais.

Pour avant l'audience ça aurait été bien.

Ouais, dans l'optique aussi de préparer un peu...

Beh oui ! Pas pour dire c'est lui ou c'est pas lui, mais pour reprendre, c'est ça mon boulot, reprendre avec lui !

Pour préparer une éventuelle mise en difficulté le jour de l'audience ?

Beh oui... même pas, j'm'en fous, qu'il soit en difficulté, c'est lui et ses actes. Mais moi si j'travaille pas sur ça, qu'est-c'qu'il va comprendre de... du fait d'avoir été l'leader, pourquoi il a été le leader, parc'qu'il trouvait ça bien ? Est-ce qu'il en a retiré p't-être justement du bénéfice ?

Mm.

Alors ses copains visiblement tout de suite ils l'ont balancé donc... le bénéfice euh... tu vois, il a été... pas longtemps, ça pas été un bénéfice très long !

Ouais ouais.

Reprendre avec lui ! Que ses copains ont pas été dupes et qu'du coup c'est aussi ses copains ils ont eu la bonne intelligence de mettre ça, mettre ça à jour comme ça on peut travailler ça avec lui.

Mm.

C'est voilà, dans l'objectif de... de l'aider lui quoi. Qu'après il soit mis en difficulté, de toute façon il sont mis en difficulté, ils doivent reparler des faits, des fois ils ont oublié, euh... donc déjà voilà, pour... ils sont mis en difficulté, moi j'essaie pas d'leur éviter la difficulté, mais d'pouvoir travailler de façon la plus complète possible quoi.

Mm. C'est qu'j'avais l'sentiment aussi, alors après c'tait sur le RRSE de... le premier de jeudi dernier.

Ouais mais il est atypique c'lui-là.

Où... euh... où tu lui as dit en plus concrètement c'est aussi une répétition du jugement.

Ah oui !

Où... où voilà, où j'vais chercher à...

Là j'étais pas sur un exemple de RRSE hein ! On est d'accord.

Ouais.

Après encore une fois, David, c'est un jeune qu'est en souffrance.

Ouais ouais.

Et il est pas là parc'qu'il a volé plusieurs baraques avec des copains.

Mm.

Voilà, même pas plusieurs baraques, la même quatre fois.

Mm.

C'est pas du tout pareil, donc bien sûr que... Antoine dont il était question, Antoine j'lui ai fait des répétitions, mais après qu'il soit mis en difficulté... Bon, il est pas en souffrance psychique. Donc, bah oui, ça va être... c'est voilà, j'viens à une audience, j'me fais engueulé, c'que j'ai fait c'est pas bien, bon après... ça fait parti du truc hein ! Pas besoin d'édulcoré ! David c'est pas ça.

Mm.

David c'est d'la grande souffrance quoi. C'est pas un truc qu'il a fait avec une bande de potes pour délirer euh... alors il connaît les gens, ils sont partis quatre fois en vacances, et quatre fois il y va. David, on n'est pas sur l'acte gratuit, la rigolade et j'm'en fous d'c'qu'il pense ! Non. Non David c'est autre chose, il souffre quand il fait ça.

Ouais ouais.

Ça s'voit. Il prend aucun plaisir ! C'est pas une game boy ! Donc euh...

Ouais quand tu vois l'histoire familiale...

Puis, quand tu lui d'mandes « Ouais qu'est-ce que ça fait, y a pas d'plaisir... Il dit même pas qu'il a été écoeuré, il dit rien ! Il aurait pu dire « Ouais, ça pue. » Rien ! Y a rien !

Mm.

Tu sens la mécanique quoi ! Ouais, comme si c'était un passage obligé. Tu vois euh... et il en ressent rien.

Ouais, on sentait ce fatalisme...

Avec derrière aucune euh... même là « Beh ça sent pas bon ». Parc'qu'il aurait pu dire ça ! Rien ! Rien ! Rien ! Rien ! Troublant ! Il fallait passer par là. Mon père l'a fait, j'le fais. 'fin tu vois c'est... on est dans autre chose.

Ouais.

Evidemment qu'j'vais pas... il faut l'préparer, il faut l'ménager. Parc'qu'il va être bousculé. C'est pas question qu'il s'effondre en plus quoi. Alors là beh... c'est des ressources aussi de chaque jeune hein ! T'aménages aussi en fonction de... 'fin moi j'les préparer pareil, j'leur dis comment s'habiller, j'dis « elle va poser tel et tel type de questions », j'leur explique, « tu vas prendre la parole... »

Tu leur dis comment s'habiller ?

Ah bah oui, j'vérifie ! Ah beh y en a un il s'est pointé en tongs et en... une fois en tongs et en, bermuda. Alors tu penses bien qu'depuis j'fais super gaffe quand même. J'leur dis « Tu comptes t'habiller comment ? » Voilà.

Donc c'est quoi les p'tits conseils euh...

Beh non, après comme ils sont quoi ! J'sais pas, tu t'habilles comme dans la vie civile quoi ! T'arrives pas en tongs quoi ! Et à chaque fois j'dis « j'en ai un qu'est arrivé en tongs ! » Depuis qu'ça m'est arrivé, c'est un truc que j'pense à chaque fois.

Mm.

Et puis t'arrives à voir aussi pour eux, qu'est-ce que ça r'présente. Est-c'que ça r'présente une instance un peu officielle, ou euh... ils sentent qu'y a un enjeux, ou est-c'qu'ils s'en foutent ! Y en a ils disent, « Vous pensez qu'j'dois r'tirer ma boucle d'oreille madame ? », j'dis « Beh peut-être. C'est toi qui vois. », « Peut-être... », « Tu t'sentiras mieux sans ? », « Ouais, j'aurai l'impression que... » ou « ouais non j'pense pas ».

Ouais. Après sur la manière de répondre, sur le ton...

Voilà, sur le ton, j'dis « Fais attention quand même ! », « Sois convaincu », et d'ailleurs quand ils sont pas convaincus au début, j'leur dis « Alors là tu m'as pas convaincue hein ! » Là... il m'dit (en marmonnant, sans conviction, imitant le jeune) « Ouais... mon patron j'l'aime bien, ouais j'aime bien y aller. » Euh... bon, j'dis « Alors moi tu vois, j'me suis pas sentie emballée là, par ton histoire. Faut m'en mettre un peu... hein, tu m'en donnes un peu plus. Pour le juge là tu... t'y vas à fond ! »

(Une collègue entre, l'attend pour manger, lui dit qu'il est presque 13 heure, nous blaguons sur le fait que nous nous sommes déplacés pendant l'entretien, on est passé de côte à côte auprès du bureau, à face à face, puis côte à côte sur l'autre bureau au moment où nous avons regardé les rapports de RRSE posés dessus).

Euh... ouais ouais, j'les prépare, bien sûr, j'les prépare. Ouais, c'est important, bon, ceux qu'c'est la deuxième fois, j'les prépare plus, mais si c'est la première, oui. Oui, j'les prépare. J'trouve qu'ça fait parti du truc quoi.

Ouais. C'est quelque chose qui m'avait un peu frappé au départ dans les RRSE, ce... j'avais l'impression qu'c'était une audience inversée finalement. Dans une audience y a toujours l'examen des faits, etc.

Mm.

Et après donc y a un examen d'la personnalité. Et... là le RRSE ce s'rait un p'tit peu l'inverse, où...

Beh c'est la préparation...

Où y a l'examen d'la personnalité qui est centrale, et après, on parle toujours des faits après.

Beh oui, mais nous on vient pas travailler les faits. On l'travaillera après, comme tu dis. Et euh... pour revenir à c'que tu disais, donc là j't'avais présenté une situation lambda, euh... dans le cadre des RRSE, on n'est pas présent lors de l'audience, après.

Oui, d'toute façon...

On n'est pas présent à l'audience, et dans le cas d'une PEAT, euh... donc euh... prendre la

parole en audience, effectivement là c'est presque d'la défense du jeune quoi. Ça a pas du tout l'même impact, parc'que comme il est question de faire valider un placement, ou en tout cas une orientation qui s'ra pas celle de la détention, j'vais être très attentive à c'qui est dit, déjà parc'que je n'suis pas au courant des faits.

Mm.

Parfois j'ai quelques éléments. Donc j'vais être très attentive à c'qui est dit, et fait, et... quand par exemple je dis qu'il nie les faits, j'vais beaucoup rappelé l'contexte. Que beh il est fatigué, que là les choses s'embrouillent, que y a de l'angoisse, j'vais insister sur ces... sur ces choses-là, c'est pas que dans une situation normale, j'vais pas insister dessus, mais... j'vais avoir eu plus le temps de dire au jeune, « dis qu'd'être là, ça t'inquiète », j'vais compter sur la parole du jeune.

Mm.

Un p'tit peu plus. Même si derrière j'vais l'reprendre parc'que j'interviens après. « Alors là, il vous a pas dit qu'il est très inquiet ». Alors que là, il est fatigué, moi j'pars du postulat que c'est une situation pas normale. Et qu'il va pas donner l'meilleur de lui-même, 'fin il va pas pouvoir, c'est pas qu'il va pas donner l'meilleur de lui-même, il aura pas tous ses moyens.

Il a pas l'temps d'le préparer déjà.

Voilà. Il aura pas tous ses moyens, donc j'y vais quoi, j'y vais ne rappelant l'contexte, en... disant dans quel état il est, s'il nie, c'est p't-être pas... voilà, ça reste un adolescent, qu'essaie de s'défendre comme il peut, qu'a p't-être pas les bonnes stratégies. Alors j'insiste beaucoup là-d'ssus, sur tout...

Mm.

Tout c'qu'est périphérique hein. Les faits... j'les connais pas ! Donc de toute façon, j'vais m'faire balader, ridiculiser, donc bon... c'est pas forcément un truc euh... Et je suis sur, pourquoi j'crois dans la proposition qu'je fais. Cette structure, qu'est-ce qui va pouvoir être travaillé,

C'est c'que tu vas mettre en avant par exemple ?

C'que j'vais mettre en avant par exemple, si c'est... si c'est... en groupe, beh l'fait que là il est plus avec ces jeunes-là, et qu'on sait bien que, dans l'cadre d'un placement, euh... classique, beh les jeunes ils peuvent à un moment, se r'trouver et s'égarer sur leur projet, que là les moyens des CEF, les moyens humains... y aura au moins quelque chose de... de centré autour de lui. Euh... voilà euh... Qu'est-ce que j'vais proposer... le soutien psychologique si c'est l'cas. Que dans l'cadre des CEF il est obligatoire.

Mm.

Voilà, c'est une contrainte, soit, mais qu'le jeune il va... rejeter s'il a... si j'ai... évoqué avec lui, et qu'il est d'accord, et qu'ça veut bien dire que dans l'CEF il entend bien cette obligation, et qu'il est prêt à l'tenter.

Ouais, tu vas apporter des garanties un peu...

Voilà.

Au procureur, au...

Voilà euh... ouais c'est ça, des garanties.

D'accord OK.

Après y a des jeunes qui disent « Je suis contre l'CEF », je l'dis aussi. Et j'explique pourquoi, me semble-t-il, c'que ça r'présente pour eux.

Mm. Ouais. Et les jeunes qui sont contre l'CEF,

Beh d'ailleurs moi j'le propose pas.

Ils sont conscients que... qu'ils vont aller en prison tout ça ?

Oui, oui. Mais des fois y en a qui t'disent, alors ça c'est plus quand j'étais à Bretigny, « Ouais, c'est bon, moi la prison j'connais ! »

Mm.

« On m'en a parlé, ça va aller ». Parc'qu'y en a qui calculent. 15 jours de prison, 6 mois en CER.

Mm. Oui c'est vrai que...

Beh oui.

Ouais ouais. Moi ça m'a toujours... j'ai toujours trouvé...

Si t'es dans l'calcul... Beh tu mets pas un mois à construire un projet hein ! Tu mutes pas en un mois hein. Ah c'est sûr qu'la prison ça fait muter plus vite hein ! Après faut voir.

C'est là qu'on voit un peu les.... le hiatus parfois entre le temps judiciaire, puis le temps éducatif quoi.

Beh oui.

Ou des fois, le temps on considère que c'est une sanction, et que du coup y a une espèce de proportionnalité, un peu comme la prison, 15 jours, un mois, etc.

Mm.

Ou on considère que c'est un temps nécessaire pour une action éducative, et là.. on hésite pas à mettre six mois ou..

Ouais, à mettre six mois ouais. Alors après c'est... l'juge j'sais pas s'il s'rait d'accord que l'CER

dure six mois, mais c'est la contrainte qui leur a été imposée.

Mm.

La session c'est six mois. Après ils prient pour que ça marche.

Ouais. Alors juste, parc'que du coup on n'a plus trop d'temps, p't-être des éléments un peu plus ponctuels, biographiques.

Mm.

Euh que tu peux aussi ne pas m'dire si tu considères qu'ça t'regarde. C'est qu'j'm'intéresse au parcours des gens.

Ah oui d'accord !

Si on r'montait vite fait, donc, au niveau des dates, t'es arrivée à Palliers euh...

Alors, euh... j'ai fait l'concours en 2003-2005, j'pars au SEAT de Bretigny, parc'qu'il m'a fait la même tout à l'heure, monsieur Machin mais j'l'ai oublié (elle a eu un entretien avec le directeur du service juste avant). J'crois qu'j'dois arriver en septembre 2007.

D'accord, donc t'as passé deux ans à Bretigny ?

Euh... non, un peu moins, parc'que j'ai... mais bon importe, j'ai eu un rapprochement d'conjoint. Et en fait quand j'suis arrivée ici, j'avais pas d'poste à... à Palliers, donc j'étais un temps sur... sans... sans être ici, en f'sant autre chose.

D'accord. T'as eu une autre activité professionnelle ?

J'travaillais chez PLIE (la structure associative habilitée PJJ sur Palliers), le secteur habilité.

Ah d'accord !

Ouais ! Ils m'ont embauché.

C'est marrant ça, de passer...

Y avait d'la place... Oui, c'est une grande chance que j'ai eue. C'est très bien, qu'ce s'soit passé comme ça. Parc'que j'ai travaillé du coup avec le juge aux affaires familiales, euh... j'ai appris à faire les enquêtes sociales donc euh... avec les gamins, donc les parents quand ils m'parlent de procédure, euh... d'instance de divorce, pour moi ça résonne quoi. Puis tout d'suite euh... des fois, y a des malentendus, y a des incompréhensions, j'peux rectifier. Et puis j'connais très bien nos collègues, et ça c'est aussi un grand avantage pour moi.

Ouais. Ça j'ai pas du tout creusé ça cette année, les rapports entre le secteur associatif, et l'secteur public, mais j'vois que...

Beh il est là ! (elle me fait une figure avec ses mains pour me faire comprendre que c'est deux mondes bien distincts).

(rires).

Il est là, il est là. Il est juste là (rires).

D'accord. Donc ouais, t'as eu ton poste là après ?

Ouais donc j'suis arrivée en septembre 2007 ici, et... j'ai commencé par... beh j'ai fait des mesures comme tout l'monde, mais j'avais aussi, j'étais aussi détachée sur euh... le quartier mineurs, de la maison d'arrêt d'Palliers.

Ah oui, y avait un quartier mineurs à Paul Lebon ?

Oui tout à fait. Oui, y avait un quartier mineurs. Et... puis beh au fur et à mesure, comme y a eu la... euh... le projet Villefranche, on était censé euh... déménager sur Villefranche, mais comme les ados ça fait pas beaucoup d'sous, et qu'les filles plus, ils ont un quartier femmes, mais pas d'quartier mineurs. Donc mes missions euh... d'intervention auprès des mineurs incarcérés a disparu sur euh... d'autres... UEMO.

Et ton boulot c'était plus euh...

Beh euh...

L'animation d'temps collectif ?

Oui, y avait ça. Effectivement, y avait les entretiens éducatifs, et faire le lien avec euh...

Avec les familles ?

Avec les familles et... les partenaires, qui pouvaient pas forcément v'nir euh...

Et t'avais fait le choix d'bossier en prison ?

Ouais ouais ouais. Ouais ouais. Beh moi j'suis issue d'ça hein ! 2003-2005, c'était euh... la naissance des EPM hein ! On nous prépare à ça hein ! « Ah vous travaillerez en quartier mineurs, et après vous verrez localement... » Y avait un mouvement, un mouvement euh... contre euh... une grande partie du corps éducatif, mais je participais pas à c'mouvement, parce que moi j'considère qu'ou sont les jeunes, on doit y être. Donc euh... voilà.

Ah ouais, tu veux dire... pas forcément contre... tu t'es pas posée la question en termes de... contre... est-ce que c'est légitime, de mettre des gamins en prison.

Non, non, parce que j'suis pour le coup là, moi aussi, assez fataliste. Et malheureusement quand une loi est votée je sais qu'elle va... elle va au moins s'appliquer. Donc j'ai... j'ai été fataliste, j'me suis dit d'façon, on y est, c'est voté, et je... je vais pas aujourd'hui faire la révolution, nouveau... nouveau... p'tit soldat qu'je suis. Mais par contre, j'vais essayer d'faire au mieux pour que c'temps là soit utilisé réellement pour... proposer aux jeunes euh...

D'accord.

Après dix ans après, voilà, mon discours s'rait p't-être différent. Mais au moment où j'sors de

l'école moi je milite pas.

Mm.

Non, pas du tout.

Alors quand tu dis dix ans après, ce s'ra p'têtre différent, mais on est dix ans après presque...

Beh là on est dix ans après et... j'pense que pour certains jeunes, oui, c'était une erreur. Et pour d'autres non. Moi j'ai vu des jeunes hein, qui venaient une semaine euh... ils ont tellement pleuré que... j'les ai jamais r'vus quoi. Mais y en a, non, ça s'borne pas juste au passage euh...

Mm.

En détention.

Et juste, alors juste avant ta formation, à l'ENPJJ, tu...

J'travaillais en hôpital psychiatrique.

D'accord. En quelle qualité ?

Euh... agent hospitalier. J'faisais des études en même temps. Donc j'étais à 72 % (rires). A l'époque c'était des découpages... donc là j'ai eu un contrat et...

Alors 3/4 temps à l'hôpital, et tu faisais des études en même temps ?

Beh oui, mais dans un hôpital tu peux travailler la nuit aussi, et l'week-end. Donc en fait euh... voilà. Et j'faisais des études de psycho, et voilà. J'ai travaillé sept ans dans cet hôpital.

Et t'as fait quoi comme cursus en psycho ?

Euh, une maîtrise. Mais j'travaillais à l'hôpital avant de commencer mes études de psycho.

D'accord.

Parc'que j'faisais philo avant.

Ah t'as fait fac de philo ?

Fac de philo, et après fac de psycho.

Ah ouais, donc t'as un parcours universitaire assez long...

Beh non, la philo ça été assez long... assez bref pardon, parc'que j'ai vite été frustrée. Moi j'pensais que dès la première année j'allais révolutionner là pour le coup, et donner des idées... j'avais des très bons résultats au bac, j'étais... euh, j'suis une philosophe dans l'âme, euh... (rires) J'avais pas percuté que toute cette première année, c'était d'abord euh.. tu t'alimentes de tout c'qu'ont fait les autres. Donc ça été une frustration insupportable.

D'accord.

Insupportable. Et donc j'ai, j'ai cessé, j'ai eu un an d'attente où j'étais encore à l'hôpital, parce que je suis rentré à l'hôpital par le biais de l'animation.

Ouais ?

Et puis en fait y a plus eu besoin, et puis ils ont proposé d'passer le concours d'la fonction hospitalier, qu'était... euh... vraiment basique, et après j'intervenais sur le service, et comme j'avais un attrait pour le médical, j'dis beh allons-y ! Et puis... puis, voilà, philo, les grands philosophes, psychologues, euh... en philo on avait un peu de psycho, après j'me suis dit « Ah oui, psycho c'est p't-être pour moi » donc j'y suis allée, et puis donc ouais, j'ai revu, j'ai revécu cette première année mais je savais, qu'elle serait frustrante aussi du coup (rires).

Ouais.

(rires) J'ai avalé tout l'monde, Piaget, Freud, j'ai tout bouffé, c'est bon. J'les ai... ça y est, c'est quand qu'j'suis psy moi ? (rires) et en fait ça a pas du tout correspondu à c'que j'voulais, parce qu'en fait, en septembre, euh... bah pendant six ans... parce que la première année j'ai fait plutôt d'animation, euh... beh les moyens qu'étaient dévolus à toutes les activités sociales, parce qu'on était quand même le secteur fermé, donc on avait un certain nombre d'animation pour... l'éveil musical, tempérer si tu veux... certaines bouffées délirantes, euh, on passait par beaucoup de médias culturels, et puis pour certains qu'étaient schizophrénique, on leur réapprenais à aller chercher l'pain, prendre le bus euh... des gens qui pouvaient être réinsérés, et en dix ans d'temps, on a plus donné des cachetons que... que.. des moyens pour ça, et moi j'ai démissionné.

Ouais. Mais c'est quelque chose que tu considérais comme... parce qu'au départ moi j'avais compris qu'c'était un job un peu alimentaire,

Oui mais non parce qu'après quand tu...

En parallèle des études.

Bah oui parce que quand tu commences les études, tu commences à... à te dire « Ah ouais, j'aimerais bien qu'la psychologie ce soit ça ! » J'me proj'tais,

D'accord ouais.

J'me proj'tais dans les soins, j'me proj'tais dans les thérapies... et puis en fait, quand j'voyais les moyens finalement qu'étaient... à un moment qui r'venaient peu d'chagrin, beh non, beh... ce s'ra jamais c'que j'veux quoi. Et puis j'avais pas encore l'idée de... travailler dans le libéral, 'fin j'avais pas c'genre d'idées là non plus quoi. J'me voyais dans une équipe, j'ai toujours voulu bosser dans une équipe donc euh... J'me voyais pas tout seule dans mon coin à faire mon taf. Et euh... du coup voilà, c'est d'venu insupportable, on était d'moins en moins nombreux, y a eu conseil de discipline parce qu'on a coupé les ch'veux, des trucs de fou quoi, des potins de parents parce que beh y avait... y avait... des activités sexuelles, mais les gens c'est pas parce qu'ils sont malades qu'ils ont pas l'droit d'avoir d'activité sexuelle avec... 'fin bon des trucs de fou quoi. 'fin bon, laisse tomber, on n'est plus dans l'soin là on est... dans... le parking et... autant les tuer hein ! 'fin honnêtement à un moment, mieux vaut faire ça quoi,

que d'eux filer des cachetons et... qu'ils couchent pas, qu'ils s'endorment... Les parents étaient à l'affût, alors qu'ils v'naient pas les voir, 'fin bon ça d'venait insupportable quoi.

Mm.

Donc j'ai, j'ai démissionné.

Donc t'as quitté la psychiatrie, t'es arrêté euh... les études de psychologie.

Complètement.

C'tait une maîtrise de... dans quelle branche ?

Euh, pathologie.

D'accord.

Ouais.

En psycho..

Psycho-patho.

D'accord.

Voilà.

C'est tout c'qu'est psychanalyse un peu ?

Oui c'est ça. Oui oui oui.

OK.

C'est vraiment le comportement, l'étude du comportement. Et euh... et j'ai arrêté et puis voilà.

Et t'as passé l'concours euh...

Ouais, ça s'est pas fait instantanément, mais oui, c'est voilà. J'ai fait une rencontre, et... passé c'moment, voilà. J'partais en vacances, avec une copine, parc'que j'avais les boules. Elle m'a dit « Beh écoute, viens en vacances à la maison euh... » En fait, j'l'ai devancée, pour aller... elle habitait en Guadeloupe. Ça va y a eu pire comme destination.

(rires).

Et en fait sa maman était éducatrice de Protection Judiciaire d'la Jeunesse. Et j'suis arrivée p't-être cinq six jours avant mon amie. Et euh... elle m'a dit « Beh écoute, viens là, tu t'ennuies, viens au foyer euh... »

D'accord.

Et voilà,

T'as mis le pied...

(rires) Voilà. Mm.

OK. *Et... qu'est-ce que tes parents exercent, ou exerçaient comme profession ?*

Alors, mon père il est dans la restauration, voilà.

Il est employé ou...

Euh... oui, c'est, c'est... oui, il est employé il, il travaillait pour différents traiteurs. En tant que maître d'hôtel. Donc il est indépendant. Parce qu'il s'lève pas tous les matins, et il s'lève l'matin en disant j'avais travaillé chez untel,

D'accord.

Euh... 'fin si il le savait chez qui il travaillait, mais c'tait pas forcément le lundi chez untel, et le mardi chez... Tu vois, c'était... Voilà. Et puis ma mère elle, elle travaille pas.

Mm.

Voilà. Bah... elle a eu quatre enfants.

Ah vous êtes quatre ?

Ouais (rires).

T'es l'aînée, t'es...

Non, j'suis la deuxième. Mm.

Et tes frères et sœurs, ils bossent dans des secteurs euh...

Commerciaux. Et la toute petite dans l'art.

D'accord.

Voilà, non...

Oui, des parcours assez différents.

Oui, plutôt. Et beh... j'ai un mari qu'est dans l'commerce, et personne ne comprend mon travail (rires).

(rires). *C'est vrai.*

« Qu'est-ce que tu veux aller t'emmerder avec ces gens ? »

C'est marrant, tout un environnement familial dans l'privé, et...

Ah oui mais ça c'est... là faudrait plus que cinq minutes de...

(rires)

Mais nous on est... « Qu'est-ce tu vas aller t'emmerder avec ces gens qui racontent leurs problèmes toute la journée ? » C'est... *(rires)*. Ah partout, d'une façon ou d'une autre...

Et une autre question aussi que j'pose, c'est est-ce que t'as eu des expériences personnelles avec la justice ? Donc la du coup...

Avec la justice non.

Ou alors des proches, très proches, qu'ont eu à faire avec la justice, soit parc'qu'ils avaient commis un acte euh...

Non. Moi j'ai volé une fois dans un magasin.

(rires).

Voilà, et j'me suis faite choper. Et j'ai passé un mauvais moment. J'tais pas très fière. Mais c'tait pas hier hein. C'est vrai qu'j'm'en souviens pour le coup. Euh... c'est pour ça des fois y a des jeunes, j'me dis mais c'lui-là, celui qu'avait volé deux canettes de... il s'rait passé d'avant un bon vieux gendarme, il lui aurait tiré les oreilles.

Mm.

Ça aurait p't-être bien été suffisant. Mais euh... non. J'connais personne dans mon entourage qu'a...

Mm.

Non. Après le cousin d'ma grand-mère, c'est Roger Hanin. Et lui il a fait une émission euh...

(rires)

(rires) Un feuilleton, où il est commissaire.

Le cousin d'ta grand-mère ?

Ouais *(rires)*.

Ça c'est pas commun.

Donc à part ça...

J'sais pas si ça rentre dans l'analyse sociologique.

(rires) Non non mais voilà.

On pourrait intégrer Roger Hanin mais...

Non, non, personne. Après...

Non, des fois y a des expériences qui peuvent marquer. Aussi loin, aussi loin qu'j'men souviens, des copains qui fumaient du shit, euh... oui j'en ai connus. Euh... un gars qui... volait, volait des voitures au lycée, oui. Mais c'tait pas un proche de moi quoi.

D'accord OK.

Désolé d'fausser les statistiques (rires).

Et... on n'est pas là pour confirmer des hypothèses....

Oui, non mais j'sais bien.

On teste... un peu comme dans un RRSE.

Ouais, (rires) exactement oui.

On tente des pistes. Beh merci beaucoup en tout cas.

En tout cas de rien. Bon bah...

C'est vrai que... 2h30 !

Ah oui ?

Je coupe le dictaphone. Héloïse rejoint sa collègue pour aller manger.

Annexe 10 : Entretien Hester, le lundi 8 Avril 2013.

Lieu : UEMO Palliers, salle d'entretien.

Horodateur : 13h-14h

Durée de l'enregistrement : 50 minutes.

L'entretien a été écourté, il était prévu sur la pause déjeuner, 12h-14h, elle est arrivée à 13h, ce qui ne nous a laissé qu'une petite heure. J'ai fait le choix de centrer l'entretien autour de sa pratique du RRSE. Elle est l'une des deux éducatrices chargées de la conduite des RRSE dans le service, ce qui m'a poussé à privilégier cet aspect au détriment de son parcours, de l'évolution de ses pratiques professionnelles, etc. Par conséquent c'est assez incomplet.

Nous sommes allés fumer une cigarette juste avant. Elle m'a expliqué qu'elle habitait à 60 kilomètres de Palliers, qu'elle a des enfants. Elle partage son temps dans la semaine entre le Pôle d'Accueil de Jour (lundi, mardi, vendredi) et les RRSE (le jeudi), ses mercredis étant libres. Normalement, elle ne devrait pas avoir de mesures en plus à assurer. En ce moment, elle a également des MJIE au civil (donc des audiences au tribunal), et une Liberté Surveillée (après jugement), ce qui fait qu'elle a pris du retard dans son travail, notamment sur la rédaction des rapports de RRSE. Elle me dit qu'elle devrait en faire un peu chez elle, mais elle ne le souhaite pas (elle dit même faire de l' « anti-jeu »). Elle paraît assez débordée, et je comprends mieux pourquoi elle préférerait faire l'entretien sur une pause du midi alors que j'avais sollicité un temps sur une demi-journée.

Je lui demande depuis quand elle est dans le service. Elle est arrivée en Août 2007 sur le CAE, mais était en congé maternité (ou parental) donc n'est venue qu'à partir d'Avril 2008. Elle a travaillé avant à l'EPE de Palliers. Je lui ai demandé comment se passait les affectations, et si le milieu ouvert était plutôt réservé aux professionnels qui avaient de l'expérience. Elle m'explique qu'il s'agit d'un classement national. On pouvait faire le choix de privilégier le milieu ouvert, mais c'était au détriment du choix de la région. Elle souhaitait revenir sur Palliers, donc a demandé l'ensemble des services autour de Palliers, Orléans, etc. Et elle a été acceptée à l'EPE. Elle a bien aimé travailler en hébergement collectif, mais elle est très bien en milieu ouvert, « ce n'est pas le même confort de vie quand même ». Elle m'explique que l'année pendant laquelle elle a passé ses concours (2002) était celle de la création des CEF, que la majorité des titulaires ne souhaitaient pas y aller, donc que c'était plutôt les jeunes recrues qui y allaient.

Sur l'entretien, nous nous sommes mis dans la salle d'entretien de l'UEMO. Elle m'a paru très à l'aise pour parler de son vécu professionnel. Au tout début de l'entretien elle me demande de lui rappeler le sujet de ma recherche, et ce que j'attends d'un entretien. Je lui explique que je m'intéresse plus à leurs pratiques réelles, qu'à la description du dispositif, que je commençais à cerner de toute façon. Mais que je souhaiterais qu'elle évoque ses manières de faire à travers des exemples concrets, des jeunes en particulier que je l'invite à me décrire.

Dans ses pratiques actuelles, nous ne nous sommes pas arrêtés sur la phase de rédaction des RRSE, ni sur d'éventuelles prestations orales au tribunal. Puis nous n'avons pas du tout évoqué son parcours professionnel et de formation, je n'ai quasiment aucune données sociographiques sur elle, je ne l'ai pas questionnée non plus sur ses pratiques parentales, sur ses activités culturelles, politiques, etc. Pour ce qui est des rapports écrits, je compte regarder le rapport qu'elle va produire suite au RRSE que j'ai pu observer et qu'elle a commenté au

cours de l'entretien, afin de cerner ce qu'elle a mis en avant dans son écrit, ce qu'elle a occulté, etc. Peut être une phase de retour sur cet écrit, lui faire expliciter les choix qu'elle a fait, etc. A ce propos, elle m'a dit que ça l'intéressait d'avoir les notes que j'avais prises à cette occasion.

Je commence par lui présenter l'exercice, en rappelant l'objet de mes recherches, le dispositif méthodologique dans lequel s'insèrent les entretiens, et des thèmes qui pourront être abordés.

J'propose toujours au départ de commencer par euh... d'inviter l'éducateur à me définir assez succinctement son métier. C'qu'il fait...

D'accord. Alors moi je suis arrivée à la Protection Judiciaire de la Jeunesse en 98, euh... sous, j'étais emploi jeune. Donc j'étais un contrat de droit privé mis à disposition du droit public. Et euh... ça m'a offert l'opportunité d'observer sur le terrain c'qu'était effectivement le métier d'éducateurs à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, et d'préparer l'concours. Donc euh... voilà. Alors le métier d'éducateur à la Protection Judiciaire de la Jeunesse, c'est tout sauf une vocation, parc'que... parc'que si c'en était une, j'pense que y aurait des dégâts chez les professionnels, donc c'est pas une vocation, par contre c'est un métier à forte teneur symbolique, dans son action. C't-à-dire qu'pour qu'un éducateur se sente bien, parc'que l'éducateur il peut être traversé par plein d'états d'âme, tout l'temps. Et pour qu'il s'sente bien, il faut lui rappeler qu'il est détenteur de cette mission symbolique. On travaille pas avec n'importe qui, on travaille avec la jeunesse. On travaille pas avec des anciens, on travaille pas avec des machines, on travaille avec la jeunesse, qu'est quand même, porteuse d'espoir, qu'est quand même... à mes yeux ! Après c'est p't-être moi qui le voit comme ça hein, mais euh... qui est notre euh... notre salut. C't-à-dire que je trouve que la jeunesse c'est le meilleur thermomètre pour savoir comment va la société, et je crois qu'aujourd'hui elle nous montre que la société elle va pas bien, parc'que notre jeunesse va pas bien. Et moi ce public-là m'intéresse. Parc'que ça va p't-être te paraître un peu dur, mais... parc'qu'avec les autres, pour moi c'est trop tard. Mais c'est, c'est, le choix, le choix professionnel que j'ai fait, parc'que ils sont encore à l'âge où ils peuvent rêver leur vie, et y a encore la possibilité d'mettre des choses en place. J'ai jamais travaillé avec les adultes, donc bien évidemment qu'y a des choses à mettre en place avec les adultes.

Mm.

Mais dans ma conception à moi, la jeunesse elle est porteur de quelque chose d'assez euh... précieux.

Mm.

Pour tout l'monde. Donc euh... donc voilà, et c'est, c'est la symbolique de cette mission là, elle est importante, parc'qu'on est confrontés à des situations compliquées, on est souvent des fois face à des enfants qu'ont trois fois plus vécu qu'nous, euh... voilà, par rapport à leur parcours, on a quand même le rôle aussi de rappeler la loi, parc'qu'il faudra bien à un moment que, ces jeunes qui ont dévié ponctuellement puisse rev'nir, parc'qu'on en aura besoin demain. Donc voilà, moi, le métier d'éducateur à la Protection Judiciaire d'la Jeunesse, c'est les aider à dev'nir les citoyens d'demain.

Mm.

En partie.

Alors tu dis c'est tout sauf une vocation, et en même temps au départ, t'avais une idée assez précise d'une mission, 'fin... en tout cas, un public...

De la symbolique de la mission d'éducateur PJJ mais pas vocation en fait.

Alors comment tu...

Parc'que la vocation ce s'rait j'suis faite pour ça. Non, je fais ça en c'moment, je sais pas du tout si dans 10 ans je pourrai l'faire et... je l'savais pas encore y a 20 ans que j'pouvais l'faire.

Mm.

Donc j'ai pas, euh... c'est, c'est une idée qu'a fait son ch'min et c'est les rencontres avec les gens qui m'ont fait découvrir ce métier là, j'le connaissais pas non plus à la base.

Mm.

Après la seule certitude que j'ai, avec peut-être euh... c'était d'bosser avec des enfants, avoir envie d'travailler avec des enfants. Après sous quelle forme... c'est la vie puis les expériences qui m'ont...

Mm.

J'aime bien la loi en fait (rires). J'suis p't-être un peu psychorigide mais j'aime bien. Non, non, mais ça m'parle bien, je, je... euh... voilà, parc'que j'trouve que... le parcours adolescent et le rapport à la loi, on est dans du pur éducatif. Et je suis pas du tout sure que, beh parc'que j'ai pas été formée pour ça, mais j'me projette pas du tout sur ce travail-là avec des petits par exemple.

Mm.

Je... pour faire quelques mesures d'investigation sur des petits, j'vois bien mes limites. Euh... sur la façon d'entrer en relation avec eux, le fait d'avoir des éléments à vérifier, beh comment tu peux les vérifier avant l'entretien, qu'est-c'que, quel outil tu as... quand c'est des petits, c'est, quand c'est des petits petits, c'est, ça fonctionne pas pareil.

Ouais ouais.

J'parle l'adolescent couramment, (rires) mais j'parle pas le petit, euh... le petit couramment. Donc euh.. voilà, j'trouve que éducatrice à la Protection Judiciaire de la Jeunesse c'est vraiment un métier très particulier. Qui dénigre pas les autres hein !

Mm.

C'est un métier qu'a une vraie spécificité. Dans sa connaissance de la justice des mineurs, dans sa connaissance de, de l'évolution psychique d'un adolescent... voilà. Après on est vraiment spécialisés, nous.

Ouais.

Contrairement à un éduc' spé qui l'est pas. Qui peut bosser avec tous les publics, euh... non, moi j'suis formée pour mineurs.

Mm.

J'saurais pas si...

D'accord. Donc par rapport à... après j'ai un... dans la forme de l'entretien, y a une partie qu'est plus sur les pratiques professionnelles, comme j'te disais, rev'nir sur les pratiques etc. une autre qu'est plus sur l'parcours. Donc là selon l'temps, 'fin... selon le temps qu'on a aujourd'hui, p't-être on va cibler plus sur... plus sur les pratiques professionnelles actuelles dans un premier temps, puis on verra pour la suite si on a l'temps ou pas ?

Mm.

Donc, est-ce que tu peux m'parler du... en m'donnant un maximum d'éléments de contexte et à propos du jeune, etc. de ta dernière mesure de RRSE par exemple.

Alors, mon dernier RRSE, c'était un jeune homme, qui, alors, c'est pas moi qui d'vait l'avoir, c'était ma collègue, c'est moi qui l'ai pris parce qu'elle était en arrêt euh... c'est un RRSE qui m'a interpellé avant même de r'cevoir le jeune puisque c'est la procureure qui est v'nue m'voir. Puisqu'on avait la réunion avec les magistrats.

Ouais ?

Donc elle en a profité pour v'nir me voir en me donnant le PV d'audition de... de l'affaire. Euh... et en m'disant voilà, « pour ce gamin-là, euh... on est plutôt sur l'placement euh... » donc ça m'a assez surprise puisque quand elle est sortie j'ai regardé le collègue en disant, « Mais elle vient d'me donner la conclusion ! » Voilà, je, je...

Mm.

Normalement c'est quand même bien... Après sachant, euh... sachant que quand on reçoit, quand les RRSE sont organisés, on a juste un tableau qui nous donne le nom, l'adresse, et la date de... devant lequel il va passer devant le juge. On n'a pas les faits.

Mm.

Donc pour connaître les faits, on leur demande les convocations. Convocation qu'on leur remet suite à la rencontre au tribunal, au... commissariat. Ils sortent avec deux convocations, la convocation pour nous rencontrer nous au tribunal, et la convocation pour rencontrer l'juge.

D'accord.

Et donc on leur demande de s'munir de ces convocations-là. Et c'est à partir de c'moment-là en entretien, donc j'ai déjà l'gamin, je... j'ai la famille, j'leur ai présenté qui j'étais, j'leur ai présenté le moment d'la procédure dans laquelle ils se trouvent, très brièvement dans quel type de service ils sont, et, quel type de rapport j'vais remplir. Donc moi j'ai fait tout c'travail

d'explication sans savoir pourquoi l'gamin est d'avant moi.

Mm.

Voilà. Et je lui dis bien qu'je le sais pas, j'lui explique bien hein ! Que j'le saurai après, au fur et à mesure. Et donc euh...

Et ça c'est... ça c'est un choix qu'tu fais, ou c'est, ou t'as un déroulement type de RRSE qu'on, qu'on, qu'on t'invite à...

Beh.... c't-à-dire de pas prendre connaissance des faits avant d'expliquer ?

Oui par exemple.

Non, beh j'explique parc'que de toute façon cette explication là elle se f'ra dans tous les cas, et j'trouve que c'est une façon aussi de... souvent, plutôt d'rassurer les parents, que les enfants. Les parents sont souvent plus impressionnés par la procédure que l'adolescent. Pas parc'que l'adolescent s'en fout, mais j'pense que l'adolescent il a tout un côté technique et connaissance de l'acte qu'il maîtrise pas.

Mm.

Ils ont pas cette projection, le... les parents eux sont sur, ça peut, ça peut... d'abord combien ça va coûter, de... si il est condamné, y a un casier judiciaire, ils sont beaucoup plus dans la projection...

Mm.

... des conséquences de la procédure sur le dev'nir de leur enfant, que pour l'adolescent c'est encore trop flou. C'est pour ça j'trouve que c'est intéressant de commencer par l'explication de « Voilà pourquoi vous êtes ici. » euh... le procureur avait la possibilité d'être en alternatives aux poursuites, il l'a pas pris, vous êtes à c'niveau-là ». C'est, c'est important parc'que... d'abord c'est, faut qu'ils s'approprient la procédure, parc'que ça les concerne.

Mm.

Moi, que j'la comprenne, à la limite, on s'en fout. Mais il faut qu'eux, ils sortent d'ici en ayant compris c'qui s'est passé, ici. Et euh... après j'repars sur les faits, j'le fais pas avant, alors j'ai pas l'impression en y réfléchissant d'le calculer, parc'que dans tous les cas il faut l'faire, après je pense que en fonction des faits, si j'avais connaissance des faits dès l'début, en fonction d'la qualification des faits, ça pourrait modifier moi, peut-être, ma façon d'interpréter la non-compréhension d'l'ado, si par exemple il lève les yeux au ciel ou... tu vois ?

Mm.

Et de rentrer p't-être dans un rapport de force. Euh... donc j'pense que c'est plutôt bénéfique pour l'gamin, qu'on soit au début sur quelque chose de neutre, parc'qu'après y a des qualifications qui peuvent pas m'laisser indifférente.

Mm.

Moi j'ai une qualification d'attouchement sexuel sur une gamine de quatre ans, voilà. Je peux pas... alors mon boulot c'est pas d'juger, et puis j'm'en garde bien, mais c'est vrai qu'dans mes questions, dans la réaction des parents, j'avais p't-être avoir des seuils de tolé, de, de... d'exigence plus élevés que pour un vol, que pour euh... voilà.

Ouais.

Dans, dans... quand j'ai un gamin pour attouchement, j'te l'dis parc'que c'était pas l'dernier, c'tait l'avant-dernier, quand j'ai un gamin pour attouchement, c'est perturbant parc'que général'ment physiquement l'gamin il le porte pas sur lui, et c'est des gamins adorables, très calmes, très... voilà. Pour en avoir suivi plusieurs en hébergement, c'est... les agresseurs sexuels ne font pas d'bruit.

Mm.

Ils font pas d'conflit, ils font pas péter l'groupe, ils testent pas l'réglement, ils sont plutôt... ils s'fondent dans la masse quoi.

Ouais.

Et... et du coup, quand y a des faits comme ça, je s... faut que, quand ils sortent d'cet entretien là, il faut qu'j'puisse percevoir chez l'adolescent qu'il a percuté que là, c'qu'il avait fait, c'était non seulement interdit par la loi, ça c'est une évidence, mais qu'y a une victime.

Mm.

Et que pour cette victime-là, le fait qu'il reconnaisse les faits fait partie d'sa construction. Donc que c'est important c'qu'il fait, parc'que même s'il le vit mal, même si c'est compliqué, là il est déjà en train d'permettre, euh... (son portable vibre) il est déjà en train d'permettre à la victime de... de s'reconstruire.

Mm.

Parc'que si la victime elle est entendue pas ses parents, et que l'auteur reconnaît les faits, on sait qu'la reconstrution elle s'ra... elle s'ra p't-être pas évidente, mais elle s'ra, en tout cas tout est rassemblé pour qu'elle puisse continuer à bien grandir.

Mm.

Euh... c'est, le RRSE c'est aussi l'moment où euh... en fonction des attitudes des gamins, j'vais les pousser, parc'que si j'sens des gamins fragiles, alors je, j'pense à un gamin, pour consommation de stup', c'était vraiment l'exercice de s'rappeler d'mémoire, c'était extrêmement dur, donc j'ai fait sortir ses parents, et j'ai poussé, et j'ai poussé pour qu'il, qu'il lâche, qu'il craque, parc'que d'toute façon il était tellement sur le fil, que ça allait arriver euh...

Mm.

... pour qu'il craque, parc'qu'on a pu discuter après.

Alors, comment ça s'manifeste « pousser », comment tu le...

Et beh en fait, c'est, c'est l'attitude fermée, ça c'est l'gamin qui t'regarde pas quand tu lui parle, c'est l'gamin qu'a l'menton qui... qui tremble, c'est l'gamin qui fait des phrases très courtes parc'qu'on sent qu'il devait parler plus, il craquerait. C'est un gamin qu'était dans la maîtrise, qui cherchait à maîtriser, et c'était d'autant plus surprenant qu'ses parents étaient très très prévenants, ils étaient présents alors ils justifiaient, ils excusaient pas l'fait, mais comme on était sur d'la consommation de stup' les parents étaient complètement sur le versant thérapeutique, « Le gamin nous a fait peur, il a changé d'humeur, il allait pas bien du tout euh... on n'a rien vu, on aurait dû voir euh... mais maint'nant on a tout mis en place euh... niveau psy, voilà. » Et l'gamin j'trouvais qu'il... qu'il répondait d'manière agressive, alors que la mère, y avait pas d'agression, donc j'me suis dit, bon. Il est pas bien, mais c'est pas... c'est pas un conflit parental. Il est pas bien là

Mm

Mais c'est p't-être par rapport à la procédure. Du coup, je fais sortir les parents, et là je bouscule. « Et j'veux pas en parler ! », « Mais si faut qu't'en parles », « Je veux pas en parler », « Il faut qu't'en parle », et là il craque un bon coup, et j'lui dis « Voilà, j'préfère qu'tu craques devant moi, que dans une semaine devant l'juge.

Mm.

Parc'que la juge elle va t'poser les questions. Il va falloir qu'tu lui répondes. Donc autant qu'tu t'libères de ça, et puis... » et après on a pu discuté, et j'ai surtout pu découvrir un autre gamin parc'que c'est ça aussi. Soit j'reste sur ma première impression, « Il veut pas parler, il est dans l'refus ». Et j'envoie au magistrat. J'dis voilà « Gamin pas à l'aise, impressionné par la procédure, il a fallu faire sortir les parents pour qu'il puisse aussi un peu lâcher la pression, et après cette pression a été lâchée et voilà, il rentrait dans la conversation, il acceptait l'échange » et... voilà.

Mm.

Et j'pense que mon boulot en RRSE même si on est que sur un entretien, c'est quand même de prendre le temps. Essayer d'comprendre quand même un p'tit peu c'qui s'passe quoi. Après c'est plein d'frustrations parc'qu'on peut pas l'garder six heures. (rires)

Ouais.

Donc de toute façon on saura pas tout.

Mm.

Donc euh... et c'est là l'intérêt d'appeler euh... le collègue euh... voilà.

D'accord.

Différents...

Et par exemple, cette décision de faire sortir les parents, là tu l'as prise euh... donc tu m'as expliqué un p'tit peu pourquoi tu l'as prise, mais euh... est-c'que... 'fin, j'prends par exemple le RRSE qu'j'ai pu observer, à aucun moment t'as décidé d'faire sortir euh...

Non.

La mère et la grand-mère.

Non, non.

Quels...

Non, parc'que j'sais pas si t'as r'marqué dans le RRSE, mais euh... Viltë regardait toujours sa maman.

Mm.

Y avait un...

Mm.

Donc elle commençait... alors j'aurais p't-être dû pour voir c'qu'elle en avait compris et tout ça, et en même temps, euh... j'les ai pas séparés parc'que c'est une maman qui m'avait envoyé trois, quatre, cinq textos avant. Parc'qu'on a changé l'rendez-vous,

D'accord.

Qu'était à mon avis très inquiète par la procédure, beaucoup plus que sa gamine.

Mm.

Et c'était important pour elle d'entendre. Donc j'les ai pas séparées. Mais j'ai pas senti, après on peut s'tromper hein, parc'qu'on n'a pas la science infuse, mais j'ai pas senti qu'la présence de la maman, empêchait la parole de la gamine.

Mm.

C'est vraiment ma motivation. Si je fais sortir les parents, c'est qu'je sens qu'y a des sujets euh... je sens qu'le gamin peut pas... n'arrive pas à prendre la parole, mais pour plein d'raisons hein !

Ouais.

Ça peut être pour pas décevoir, pour pas... voilà, les motivations elles sont pas automatiquement... après t'en a c'est parc'que leurs parents savent pas tout.

Mm.

Plus embêtant. Mais en général, faut qu'je voie, faut qu'je voie une gêne. Si j'perçois une gêne, mais c'est pareil, ça m'est arrivé à demander à des parents d'sortir quand la maman elle craque.

D'accord. Mm.

En disant... écoutez, les toilettes sont juste au fond, allez-y, sortez, rev'nez, tranquille, parc'que

y a d'la honte, y a d'la... y a d'la gêne quoi. Et si j'laisse une maman qui pleure, l'gamin il parlera pas hein !

Ouais.

(rires)

Et à l'inverse, est-ce que ça t'es déjà arrivé d'demander au jeune de sortir ou...

Oui...

Oui c'est vraiment euh... ouais...

Ça m'est arrivé une fois, euh... parc'qu'en fait, si tu veux, dans l'rapport, le rapport t'as une trame qui nous est imposée au national.

Ouais.

Tu vois donc on peut pas en sortir spécialement. Les premières parties c'est l'état civil. Ça c'est... la deuxième partie c'est situation des parents. Et ça peut m'arriver, de demander si c'est un sujet délicat.

Mm.

Alors c'est pas... j'le fais p't-être pas à chaque fois, mais en tout cas, voilà, situation des parents, quand j'vois qu'une maman... « Est-ce que c'est compliqué ? » « Ouais » « Oui, un peu ? » et puis une maman qui m'dit « Oui oui oui, non non, on n'en parle pas », et donc là j'ai fait, sortir le gamin parc'que c'était des... c'était des faits d'violences conjugales, où l'gamin avait assisté au viol de sa mère par son père et... un truc lourd lourd lourd, et le gamin était là pour atteinte sexuelle. Donc euh... c'était voilà... donc du coup j'l'ai fait sortir, parc'que d'abord j'avais un gamin qui s'énervait, j'avais un gamin qu'arrêtait pas de trifouiller devant, 'fin j'sentais que... niveau tension interne, c'est, c'était pas mal, après dans l'rapport, j'ai précisé dans la partie quand j'ai rédigé, que ces éléments-là, j'les avais recueillis en dehors de la présence du jeune,

Oui.

De façon à c'que la juge elle sache qu'y a certains échanges qu'ont eu lieu en dehors d'la présence du jeune, de façon à c'qu'elle les aborde pas p't-être comme ça... tu vois euh... un peu abrupte en audience, en pensant que ça été échangé, alors que ça l'a pas été. Donc euh... donc voilà. Ça c'est quand y a des situations familiales compliquées.

Mm.

Ça peut...

Ouais d'accord. Et euh... j'reviens sur le jeune dont tu m'parlais, l'avant-dernier qu't'as eu, pour agression...

Oui alors, donc du coup, c'était pour, c'était pour des faits de... viol. Et en fait, un gamin très

fermé, très très très fermé, donc je lui explique que... le papa est là, le papa explique que le gamin dépend d'IME, donc bon, ça veut dire qu'il faut qu'il fasse attention à comment j'formule, ça veut dire qu'il faut qu'il sois assez claire, et un gamin pas spécialement accessible à l'humour, parc'que c'est pareil, ça sert des fois l'humour pour baisser la garde un p'tit peu, ça va pas enl'ver du côté solennel à c'qui s'passe.

Mm.

Mais c'qu'est vraiment solennel c'est c'qui va s'passer après.

Ouais ouais.

Donc moi mon objectif c'est d'expliquer c'qui va s'passer après, mais on a quand même un angle éducatif, donc du coup, moi il faut qu'ils parlent, faut qu'je crée quelque chose en peu d'temps, faut qu'je crée, faut qu'je crée quelque chose. Et là, le gamin qui répondait pas, très très très fermé, après quand on a commencé à parler du professionnel, oui, il s'est ouvert, quand on a commencé à parler à la maison, oui j'l'ai senti plus détendu, mais dès qu'on parlait des faits, j'avais... une carpe, une carpe euh...

Il répondait pas du tout à tes questions ?

... devant moi. Il répondait pas du tout, alors il m'regardait hein, il était dans le... dans l'action, il m'regardait fixement, mais impossible... j'veux dire, le pourquoi, impossible d'y répondre, le comment, impossible d'y répondre, euh... alors il est pas spécialement tout seul, mais la difficulté avec ce gamin-là, c'est qu'il est euh... il est, il est multirécidiviste ! C't-à-dire qu'même... la justice elle peut pas aller plus vite, donc là les faits sont pas jugés. Donc tant qu'ils sont pas jugés, il peut pas être considéré récidiviste,

Mm.

On est récidiviste que si on a été condamné une première fois.

Mm.

Mais rien que... moi j'l'avais pour une histoire de... il avait cassé une vitre d'une voiture pour récupérer un paquet d'tabac dedans.

Mm.

Quand on fait l'historique déjà, il est passé deux fois d'avant l'délégué du procureur, il a d'jà eu une mesure de réparation, et avec le juge, là, j'l'ai encore, normalement les RRSE c'est pour les primo-délinquants hein, qu'on connaît pas. Là je l'ai encore, et euh... pour des faits de janvier, et il avait r'connu les faits, donc il s'arrête pas !

D'accord.

C'est un... il travaille, il est en... pré-apprentissage là, mais il ne s'arrête pas. J'ai eu que l'papa parc'que la maman euh... elle a porté ça l'année dernière elle a... elle a... elle a péty un plomb, cure de repos, euh... et l'papa il m'dit « C'est moi qui reprend depuis parc'que j'pense que j'ai laissé ma femme en première ligne », mais y a une telle incompréhension du passage à l'acte,

et il en dit tellement rien !

Mm.

Pourtant hein, on a énuméré, j'ai énuméré l'nombre de victimes, j'lui ai dit « Tu vois, ça fait sept victimes ! »

C'est les mêmes types de faits à chaque fois ?

C'est des, des vols, ou des dégradations... il est pas dans les atteintes aux personnes, y a eu une ou deux menaces avec arme, mais au final c'était pas une arme, mais euh... à partir du moment où la victime a pu penser qu'c'en était vraiment une, le chef d'inculpation c'est... comme un...

D'accord.

Même si vous avez un crayon d'couleur en poche, c'est une arme. A partir du moment où on a joué sur la peur de l'autre, à partir du moment où la victime elle a cru qu'c'était une vraie arme, et beh on est inculpé pour avoir, avec une arme euh... menacé... Ah il était pas tout seul, mais on sent qu'y a aucune réflexion, euh... de... avant l'acte, y a eu un, y a eu une petite fugue, euh... c'est un gamin qui est vulnérable, dans, dans sa capacité d'élaborer. 'fin c'est un gamin qui peut être embrigadé qui effectivement peut... ma foi, faire ça, puis il va l'faire, il va pas... et du coup j'suis embêté parc'que j'dis qu'le placement c'est p't-être un peu... je sais pas si l'placement il... c'est ça qu'est compliqué dans le RRSE, dans les réponses, c'est qu'j'pense que la procureure elle est... elle fait son taf, sa fonction c'est d'protéger l'ordre public, donc elle est là-d'dans, donc si elle pense au placement, j'pense qu'elle pense à ça, parc'que les victimes s'accumulent.

Mm.

Maint'nant c'est un gamin qui bosse, c'est un gamin qu'a des parents qui tiennent la route, j'me dis que... de, de, de l'placer comme ça, j'suis pas sure qu'ce soit très productif, j'suis pas sure que ce soit une vraie garantie d'non-récidive. Parc'qu'on est là-d'dans hein.

Mm.

Donc j'pense que j'vais partir sur une mesure éducative en vue, effectivement, en vue d'préparer un placement si les passages à l'acte continuent.

D'accord.

Mais j'ai l'droit d'proposer un placement suite à un RRSE mais j'm'en donne moi pas le droit, parc'que pour moi, avant d'placer un gamin, on l'déplace de quelqu'part. Donc de toute façon, c'est pas un travail qui peut s'faire en 15 jours.

Mm.

C'est automatiquement quelque chose où il faut avoir l'adhésion sinon ça fonctionne pas. Y a que pour les alternatives à l'incarcération, là moi si... voilà, les PEAT, comme Alexandre, où, on sait qu'y a un mandat d'dépôt qu'est requis, où effectivement, j'vais pas chercher et j'vais appeler... tous les lieux d'placement de France et d'Navarre pour avoir une place.

Ouais.

Pour lui éviter l'incarcération.

Oui, parc'que le postulat d départ est pas l'même quoi.

Ah oui oui, là, l'acte aussi au départ est pas l'même. Parc'que PEAT article 12, mon boulot, c'est ça, c'est d'proposer une l'alternative à l'incarcération. Mon intervention elle est là. Elle est... 'fin, au... quelque soit les, les délits commis moi mon boulot il est là. Moi après, euh... en fonction des réquisitions du proc', au juge de décider après c'qu'est possible. Des fois, nous on doit prouver qu'on s'est donner les moyens de. Parc'que des fois y a pas d'places.

Oui.

Quand y a pas d'places, y a pas d'places. Mais on doit pouvoir justifier toutes nos recherches.

D'accord.

Moi les RRSE c'est pas ça. Le RRSE je trouve que c'est un moment stratégique parc'que c'est la première rencontre avant l'magistrat.

Mm.

Donc euh... y en a certains où j'leur mets une belle soufflante hein. Mais parc'que c'est la première fois qu'on les voit. Donc c'est aussi, c'est aussi là... c'est aussi là qu'faut marquer l'coup. C'est... si ça d'vient un moment trop agréable, ils vont pas y r'noncer. Faut pas qu'ce soit trop trop agréable.

Mm.

Après ça dépend des gamins.

Et là tu disais par exemple, « les parents ça t'nait la route », ça c'est quelqu'chose que t'as pu évaluer au cours du RRSE, c'est quelqu'chose que tu savais déjà parc'que c'était un gamin qui...

Alors, c'est au cours...

Comment tu...

Oui c'est vrai qu'ça peut paraître un peu définitif, « les parents tiennent la route », alors déjà quand les parents se... quand les parents se déplacent. Quand les parents savent de quoi on parle, c't-à-dire qu'ils sont capables de situer les délits d'leur gamin. Moi j'ai des parents qui m'disent, « Non, c'est son problème à lui ! » Voilà. En fonction d'la connaissance euh... comme on a un paragraphe sur la santé, en fonction d'la connaissance des problèmes de santé d'son gamin.

Mm.

A peu près. Euh... par rapport à... à la sanction posée. Là pour le gamin dont j'te parlais là,

qu'arrête pas d'poser euh... des actes (son portable vibre) il était, y a eu interdiction euh... une interdiction d'sortie, qu'était posée.

D'accord.

Alors ça peut paraître euh... un peu facile, mais si eux ils la prennent pas euh... au jour d'aujourd'hui j'vois pas qui est habilité à la prendre donc euh... si, si ils ont pris, si y a eu des sanctions parentales, si... y a un, y a un travail de réflexion, c't-a-dire qu'y a eu un dialogue, ils en ont parlé, euh... voilà, pour moi ça peut t'nir la route.

Oui oui.

On sent une vraie implication euh...

Et ça t'arrive à l'appréhender en...

Ah beh oui ! Oui parc'qu'on peut avoir des enfants qui excusent vite, des parents pardon qui excusent vite.

D'accord.

« Oui non mais c'est pas sa faute hein, puis les policier ils lui ont fait du mal hein. » C'est, c'est... j'ai eu, on l'voit assez vite alors, ça veut pas dire qu'c'est des parents qu'aiment pas leurs enfants, c'est euh... c'est des parents qui couvrent leurs gamins.

Mm.

Ça c'est pas pareil que... donc euh... l'amour est régulièrement présent, après la capacité éducative à t'nir un ado, voilà.

Mm.

Quand vous avec une euh... par exemple, en général j'dis voilà « Est-c'qu'y a des sujets d'conflits ? », « Oui, les sorties. », « Alors qu'est-ce qui s'passe ? », « Et ben euh... il sort euh... mais il rentre à pas d'heures, c'est du n'importe quoi, j'en peux plus. », « D'accord, il rentre à pas d'heures. Mais à quelle heure il est censé rentré ? », « Ah beh t'façon il est toujours en r'tard donc j'lui donne plus d'heure. », « Oui, donc si vous lui donnez plus d'heure, si vous fixez pas la règle, y a plus d'transgression ! »

Mm.

« Donc il rentre à pas d'heure, ça vous embête, mais lui il est en r'tard de rien puisqu'y a, y a pas d'règles à l'avance ». Donc c'est là aussi, où on s'rend compte un p'tit peu du fonctionnement familial. Alors on l'règle pas.

Mm.

On règle pas tout. Mais au moins, on peut... on peut à peu près voir quels sont les axes qui pourraient être à travailler. « Oui, j'ai un gamin, mon gamin toute la nuit il est sur Internet ». « Ben, vous éteignez l'ordinateur. », « Ah oui, mais non, il ferme sa chambre à

clé. », « Ah bon ? L'ordinateur est dans sa chambre ? », « Oui. », « Et ben alors ? », « Beh alors quoi ? », « Vous prenez l'ordinateur une fois qu'il est à l'école et vous l'mettez dans l'salon. Et qu'il peut aller sur l'ordinateur que dans l'salon. », « Ah ouais, j'y avais pas pensé. » Et souvent on a des parents qui ont perdu confiance en eux, qui pensent plus qu'ils ont une maîtrise.

Mm.

Et quand on a des gamins, moi j'ai... (rires) un gamin en RRSE pour histoire sur fond d'vol, 'fin c'est un vrai caïd quoi. Il a quinze piges, il est... très très inquiétant hein ! Et il m'explique que son projet c'était d'prendre un appartement ! Et il a 15 ans ! Et il est adulte. Et moi j'ai rien à lui dire.

Mm.

Il m'fait « Mais... j'sais m'occuper d'moi ! », « Oui, tu sais t'laver, tu sais t'habiller, tu sais t'faire à bouffer, d'accord, tu sais aller, p't-être mettre une machine, OK. Tu sais remplir une déclaration d'impôts ? Tu sais remplir un contrat d'bail ? Tu... », « Beh non. », « Et beh oui beh... y a une raison. (rires) On peut pas tout savoir, très vite. » Et euh... donc euh... donc voilà, et là c'qu'est compliqué avec ce gamin-là, parc'que j'pense qu'on va y aller vers un placement, on va pas y aller sans l'travailler, mais on va y aller parc'qu'il va continuer ! Mais euh... à poser des délits, donc y a un moment... Mais c'gamin il a été... concerné dans une affaire de séquestration, euh... sur Chassenay, il a un contrôle judiciaire, contrôle judiciaire pour moins de 16 ans c'est qu'on est en matière de crime, en fait. Ça veut pas dire qu'il s'ra juger par une cour d'assises. Ça peut être correctionnalisé mais... pour qu'il ait déjà cette condamnation, sur la tête.

D'accord, ça j'savais pas que l'contrôle judiciaire c'était...

Alors, au-d'ssus d'16 ans, c'est une peine qui concerne au-d'ssus d'16 ans.

D'accord.

En-d'ssous d'15 ans, en-d'ssous d'16 ans, on peut la prendre que, en cas d'affaire très très grave. Donc c'est... donc il a un contrôle judiciaire avec une obligation d'trouver une formation, si effectivement il trouve pas, il peut y avoir révocation du contrôle judiciaire, puis c'est détention aussi, où alors, Centre Educatif Fermé. Donc euh... il avait bien compris hein, qu'ça avait chauffé pour lui, d'façon il était impliqué avec des majeurs, et tous les majeurs sont à Villefranche [là où se trouve le Centre Pénitentiaire de Palliers] donc j'crois qu'il a bien compris que...

D'accord.

Mais, euh... pas d'remords, dans son discours, pas d'remords du tout, là ça me... et puis euh... pour lui euh... et beh il s'est affligé son auto-punition parc'qu'il sort plus,

Mm.

Alors c'est là où j'ai questionné la maman, « c'est vous qui avez posé l'interdiction d'sortir ? » Et elle me dit « D'façon il sait qu'il a l'interdiction d'sortir ». « Pourquoi il le sait ? », « Ah,

parc'qu'il manqu'rait plus qu'j'le laisse. », « Oui, mais rien n'a été dit ! »

Mm

C'est, c'est... euh... moi mon taf ça va être là si tu veux. Ça va être de... de te... est-c'que les choses elle sont claire, est-c'que c'est du non-dit, est-c'qu'il faut qu'il comprenne tout seul qu'au final, il a pas l'droit d'sortir, est-c'que... parc'que du coup j'ai dit « Beh il sort pas parc'que lui l'a décidé. Mais l'jour où il fra beau, euh... qu'il voudra r'ssortir,

Mm.

... vous en êtes où par rapport à ça ? » Parc'que... alors c'est pareil des fois y a des parents qui sont trop sév, 'fin trop sévères... non. Mais tellement vexés par la procédure, tellement vexés qu'leur gamin soit impliqué dans une affaire alors que eux ils ont tout fait pour éviter ça euh... voilà. Qu'il... qu'ils ont tout donné, il l'punit d'tout, (rires)

(rires)

Et là, de manière surprenante des fois, j'fais l'boulot inverse. J'dis « D'accord, vous l'avez puni, il faut. Faut... Mais il faut, y a un... Faut fixer un délai à cette punition-là. Parc'que, sinon, euh... on, 'fin... vous allez pas en sortir. Parc'que si vous fixez une échéances, quand la sanction est terminée, ça veut dire à tout l'monde, et parents, et enfants, qu'on passe à autre chose. Alors ça veut pas dire qu'on oublie, parc'que maint'nant la confiance elle est touchée, alors voilà, mais ça veut dire qu'on, qu'on estime que la punition, pour marquer l'coup, c'est terminé. Et là il passe à autre chose. Comment j'peux r'trouver confiance, comment on s'organise, voilà. Refixer des horaires, tu n'sortiras plus tous les soirs...

Mm.

Voilà. Mais on reprend, parc'qu'on a soit voilà, des parents très très en colère, soit des gamins complètement bouffés,

D'accord.

Qui rentrent, faut dire «Pfff, souffle un coup, on va voir la juge, tu tiens la route à l'école, tu... voilà.

Mm.

Tu risques pas non plus de... de... d'aller en, d'aller en prison, tu t'détends, euh... par contre c'est une erreur de parcours, que j't'y r'prenne pas. Donc euh... donc voilà. Donc le boulot, il est de... d'essayer de, c'est c'que j'dis aux familles, c'est vraiment une photographie, j'peux passer à côté d'plein d'choses, euh... J'peux m'laisser embarqué aussi dans l'discours des parents, parc'que l'gamin, dont j'te parlais, pour consommation de stup' euh... où j'ai fait sortir ses parents, beh quand j'ai r'lu les notes que j'avais prises, curieusement pour c'lui-là alors qu'j'le fais à chaque fois, j'ai pas abordé les faits. J'ai pas abordé comment s'sont déroulés les faits.

D'accord.

J'le fais très rapidement mais d'habitude j'leur demande de m'raconter, et en fait, on est tellement resté sur l'versant thérapeutique de c'gamin, faut pas qu'il fume, parc'que ça va l'faire vriller, pour l'moment, euh... moi j'en oublie presque l'côté judiciaire.

Et ça c'est plutôt des parents qu'ont... j'dirais... pas imposé en tout cas mais...

Oui, puis l'mal être du gamin.

Ouais.

L'mal être du gamin, j'pense qu'on est vraiment resté sur ce versant là au final euh... Après je lui ai dit hein, qu'il risquait cinq ans d'emprisonnement, euh... 75 000 euros d'amende, divisible par deux parc'que c'est un mineur,

Mm.

Que mon boulot c'est ça, que c'est aussi lui dire qu'y à un moment où... beh la loi, il faut qu'elle s'arrête, que on n'est pas tous égaux par rapport aux produits, que c'qu'il vend, c'est certainement d'la merde, et euh... et que il s'est quand même mis dans la vente, pour être euh... pour pouvoir s'payer sa propre conso. Donc on est en plus sur une relation d'dépendance.

D'accord.

Donc voilà. Mais, le versant, le versant, ouais, le, le... le versant thérapeutique a pris vraiment l'dessus, les parents ont très très peur qu'il bascule quoi.

Ouais ouais.

Parc'qu'apparemment il a eu des gros gros chang'ments d'comportements euh... donc euh... et là les parents les parents avaient besoin d'être entendus, pour le coup, parc'que j'avais eu une prof de sport, et un conseiller euh... d'orientation psychologue. Donc des sachants, par rapport à d'autres familles, et du coup qui... qu'ont vraiment mis cartes sur table quoi. En disant mais... « voilà on s'est inquiétés au mois d'novembre parc'qu'on a eu un gamin qu'a changé complètement d'attitude et c'est juste à c'moment-là, qu'on s'est, qu'on s'est dit qu'il était p't-être dans une consommation », la mère qui m'dit « Mais j'sais même pas à quoi ça r'ssemble. Donc j'ai app'lé info drogues... » Donc eux ils m'ont expliqué toutes les démarches, et, et toutes les peurs, toutes les angoisses hein, j'veux dire... en trouvant des bouteilles de plastique

Ouais ouais.

Sans pouvoir mettre de sens à c'que c'était... ils trouvaient des...

Ouais, les usages qu'en sont faits...

Oui c'est ça, c'était donc ils ont eu effectivement très très peur. Et ça c'était dans la deuxième partie d'l'entretien quand le gamin était ouvert à l'échange ! Le gamin, rigole à un moment rigole, 'fin sourit en disant « Mais non, mais c'est bon, c'tait pas grave, 'fin c'était pas... c'est, c'est... 'fin voilà j'me pique pas avec ! » C'était plutôt rassurant, c'était pour les rassurer,

Mm.

Et du coup, ça nous a permis aussi d'lui renvoyer, « Mais attention, toi tu sais, eux ils savent pas. Donc là, c'qu'ils viennent d'apprendre tes parents, ils sont en train d'refaire toute l'histoire.

Ouais ouais.

Ils sont en train d'se repasser toute l'histoire, à savoir c'qu'ils ont fait, c'qu'ils ont pas fait, c'qu'ils auraient dû faire, c'qu'ils ont dit, c'qu'ils ont pas dit, c'qu'ils ont vu, c'qu'ils ont pas vu... Et pour les parents, c'est extrêmement douloureux, de faire ce travail là. Et encore c'était des parents qu'étaient très... clairs. Mais le papa, euh... a beaucoup remis en question sa relation avec son fils. En disant « j'étais p't-être que sur le scolaire. J'étais p't-être que sur du résultats, j'suis p't-être passé à côté,

D'accord.

... d'autre chose euh... » Et puis y a un décalage d'âge, c'est un papa qu'a 60 ans pour un gamin qu'en a 15, donc bon. Mais on sentait qu'ils avaient r'mis en question.

Mm.

Leur façon d'procéder, mais pour le coup, c'est resté sur l'versant thérapeutique. J'leur avais pas d'mandé quelle sanction parentale ils avaient pris.

Ouais ouais.

Euh...

Ça m'fait pensé un peu à ta réaction après le RRSE de...

De Viltë ?

De Viltë euh... où tu m'disais euh... 'fin tu faisais un p'tit peu l'même constat, où « on a pas mal, on a pas mal parlé d'sa dépression, on a pas mal parlé de... de... du fait qu'elle allait mal depuis l'mois d'octobre, novembre, etc. Et au final euh... 'fin oui, c'était bien, on a entendu tout l'monde, mais final'ment j'ai p't-être pas insisté assez sur...

Sur les faits !

... sur les faits etc. »

Sur les faits, après c'que j'ai compris, c'est que... 'fin si j'me trompe pas pour Viltë, mais tu m'diras, y a eu deux affaires, pour des stup',

Mm.

Y a eu une première affaire, où... elle s'est fait prendre dans la voiture de son copain, et pour couvrir son copain, elle a dit qu'elle était elle qui avait consommé,

Ouais.

Délégué du procureur, réparation alternative aux poursuites,

Mm.

Et, beh... dans l'même mois,

Ouais, quasiment,

Elle se, elle se... fait prendre euh... non, elle se fait même pas prendre en flag' hein !

Non, non, c'était...

C'est son numéro d'téléphone qu'a été r'trouvé sur un numéro d'un gars qui est tombé pour vente...

Avec une trentaine de personnes j'crois...

Voilà.

Mm.

Puis là elle a dû admettre effectivement, qu'elle avait du coup euh... du coup consommé. Donc euh... Sur les faits, à partir du moment où elle m'a dit qu'elle a arrêté, y a un mois, j'suis que sur du déclaratif.

Mm.

J'fais pas d'prise de sang hein ! Euh... qu'elle... y a qu'un mois ! Moi elle m'a fait rigoler avec sa... avec euh... sa remarque à un moment de... « Si c'était v'nu plus tôt, si j'avais eu ma première peine, » J'sais pas si tu t'rappelles ?

Oui, le... le stage de sensibilisation ?

« Si j'avais mon stage de sensibilisation plus tôt, j'aurais p't-être pas été impliquée une deuxième fois.

Mm.

... dans cette affaire. » Et tu t'rappelles c'que j'lui ai répondu ?

Euh... pas exactement non.

J'lui ai dit « mais à partir du moment où tu t'fais arrêtée par la police une première fois, et qu'on te signale que c'est interdit par la loi, t'es pas censée recommencer, même si t'as pas eu l'stage de sensibilisation.

Mm.

Donc elle était très maline, cette gamine-là, alors j'm'inquiète pas non plus tu vois, j'vais d'mander euh... je, je... une remise à parents, une remise à parents... puis voilà. Même euh...

même une rép' j'vais lui prendre du temps, elle va travailler son bac de français, euh... Là y a une rép' collective sur les stup', ça aurait été intéressant, ça lui aurait pris qu'une journée, donc je sais pas. Soit... je, je, j'pense pas qu'elle récidiv'ra. Déjà c'est pas une gamine de trafic. C'est une gamine qui consomme,

Mm.

... qui consomme euh... occasionnellement. Là, avec c'qu'elle prend comme traitement, elle a p't-être pas besoin d'consommer tu m'diras,

Ouais.

Par contre moi ça ça m'a plus frappée ! Que cette gamine-là elle ait un traitement... c'est p't-être pour ça hein, qu'j'ai insisté. 'fin... parc'que... c'est intéressant qu'tu m'dises ça, qu't'as pointé ça, mais c'est vach'ment lourd c'qu'elle avait quoi !

Mm. Ouais c'était...

On parle de dépression, on la met sous médocs,

... à quel point ça été médicalisé euh... tout d'suite quoi.

Ouais, tout d'suite ! C'est... d'abord tout d'suite, on parle de dépression. Et puis... pas d'espace de parole ! Parc'qu'à un moment on mette un gamin sous traitement parc'qu'il dort plus, parc'qu'il avait des troubles alimentaires, 'fin... voilà. Si tu dors pas tu gères pas tes émotions. Tu peux pas r'prendre le dessus. Pour moi, ça me... en soit ça m'choque pas.

Mm.

Mais, j'me... je... je sais pas moi si j'aurais été tranquille de laisser dans les mains d'cette gamine là un traitement aussi lourd.

Mm.

Tu vois,

Ouais, et la phase psycho-thérapie, mais plutôt psychanalyse, elle vient que... 'fin...

Elle vient que maint'nant !

... j'crois...

Ouais c'est ça, elle vient que maint'nant. Et... j'me dis euh... après oui, elle est très très fatiguée euh... oui, j'veux bien, qu'elle soit fatiguée, 'fin, vu l'cocktail qu'elle prend euh...

(rires)

Oui oui, mais non non, on a une gamine, bon elle... euh... qui veut pas d'la nationalité française, euh... pour avoir des trucs moins chers euh... qu'est-ce qu'elle nous a... elle est très intelligente, ça s'voit, 'fin elle est... elle dégage quelque chose. Alors après, elle est

certainement très douée, mais moi j'la vois artiste, bohème, euh... c'est une jolie fille. Vraiment une très jolie fille. Qui est plutôt bien dans ses pompes. Scolair'ment,

Mm.

« Ah j'suis une très bonne élève ».

(rires).

Non, mais tu vois, elle doute pas !

J'ai bien aimé sa définition de « très bonne élève » d'ailleurs. C'était pas forcément « j'ai des bons résultats », mais c'est « si, si j'me mets à travailler beh... »

Voilà c'est ça. Tu la sens super protégée. Elle est super protégée.

Mm.

Ouais. Le seul truc, où... j'suis étonnée, mais à un moment il faut savoir s'arrêter parc'que c'est pas le propos, c'est qu'y'ait aussi peu de complicité entre elle et son beau-père.

Ouais.

Moi ça m'a...

Oui j'ai vu, parc'que j'ai r'copié le RRSE là.

Ouais ?

J'ai vu ce passage là, où...

Tiens j'la veux bien ta copie.

Ouais ouais. Ou t'essaies d'creuser un peu...

Ouais, tu vois qu'j'essayes !

« ça s'passe bien », etc. C'est une hypothèse que... que t'as lancé, et... « oui bah elles sont ni bonnes ni mauvaises euh... »

Oui, ça reste très...

Et la mère qui dit « Oh, ils sont polis entre eux. »

Ouais, voilà, c'est, c'est vraiment super plat ! Alors bon, elle est interne à la s'maine, donc y a pas d'conflits, elle est pas la s'maine, il est sportif, il emmène euh... le p'tit euh... c'est pareil, ça doit être une... 'fin c'est une famille où ça doit bouger tout l'temps. Les week-ends ils sont jamais ensemble euh... Je... mais, mais ça ça constitue pas des éléments de danger.

Mm.

La gamine elle va à l'école, elle est pas bien, on la met sous médocs euh... elle est très très très bonne élève, elle s'donne pas les moyens, mais si elle voulait euh... elle s'rait très très bonne élève euh... Je sais plus son projet, c'qu'elle voulait faire, c'était pas défini j'crois ?

A la fac. Elle voulait partir, elle avait pas un projet professionnel précis, mais j'crois qu'elle comptait faire fac de lettre ou psycho.

Ouais c'est ça.

Ouais ouais.

Et euh... Beh c'est bien, parc'qu'y a des débouchés dans les deux !

Ouais...

(rires) Non, alors que moi à un moment, je sais pas pourquoi, mais comme elle nous a parlé qu'elle souhaitais pas la nationalité française, je la voyais sur le... sur un... un projet d'études à l'étranger. Pas spécialement... mais à l'étranger. 'fin tu vois... erasmus, 'fin j'la voyais bien dans, dans... dans ce type de...

Oui, tu lui as d'mandé combien d'langues elle parlait, etc.

Oui. Alors j'suis assez fascinée, moi, avec les gamins qu'ont, qu'ont, qui sont bilingues comme ça.

Mm.

C'est assez fascinant. Et euh... et puis en plus j'me suis dit tiens, en parlant, en parlant... ces langues là, elle est... elle est même pas sur une fac de langues. Elle est sur fac de lettres ou fac de psycho. C'est pas défini...

Ouais ouais.

Et puis on sent qu'y a l'conflit aussi d'argent, là aussi là, qui commence à v'nir avec le père mais...

Oui.

Ils vont en vacances en Egypte ! (ironisant)

(rires)

Ça va, donc euh... donc pour euh... pour Viltë j'm'inquiète pas. C'est, c'est, c'est compliqué parc'que... c'est aussi la problématique des filles, c't-à-dire les médocs, euh... les chagrins d'amour euh... (rires) Les filles adolescentes, oh c'est lourd pour ça. Dès qu'c'est amoureux t'en tires plus rien !

(rires)

Donc euh... mais sur les RRSE, c'que j'aime bien dans l'exercice, contrairement à... t'as pu

observer d'autres entretiens d'collègues, quand t'arrives dans un entretien pour une réparation, c'est voilà... c'est... un entretien d'réparation. Dans les RRSE tu sais jamais.

Mm.

Soit c'est un vol de carambar, soit c'est euh... 'fin voilà. ça... voilà, on n'a pas les crimes, c'est qui part en instruction. Mais j'veux dire, et... et j'trouve que... beh ça... ça t'demande de tout l'temps t'adapter. Mais je conçois hein, qu'on passe à côté d'plein d'choses quoi. Mais euh... mais en soi j'le trouve super formateur cet exercice-là. Et c'est pour ça que dès qu'on a un stagiaire dans l'service, il passe d'office par le « reuseuseu » (nom donné au RRSE dans le jargon), il passe d'office par le « reuseuseu », euh... parc'que, y a quand même des techniques d'entretien à apprendre, euh... sur une présentation euh... rapide, sur euh... comment on peut aborder la santé, alors après on pique des trucs aux uns et aux autres hein ! Moi au niveau d'la santé, j'leur demande systématiquement s'ils connaissent le nom d'leur médecin traitant.

Ouais ?

Pour qu'je sache moi à peu près, systématiquement j'ai l'gamin qui s'retourne vers sa mère.

(rires)

Euh... mais euh... mais voilà c'est important d'savoir, s'il s'est approprié sa santé, si bon, c'est quelque chose qu'il gère euh... voilà, comme j'leur demande par rapport à leur scolarité, euh... 'fin voilà, moi si j'appelle l'établissement, quel élève on va m'présenter. Puis ils s'font pas d'cadeau. Curieusement ils s'font pas spécialement d'cadeau, les gamins.

Mm.

« Ah, on dira p't-être que j'parle un peu... » (rires)

(rires)

Mais euh... mais voilà, sinon, mais c'est ça qu'j'aime bien dans cet exercice là, euh.. c'est qu'en fonction du, du... des faits, beh tu peux effectivement euh... partir plutôt sur la santé, partir plutôt sur l'organisation familiale, euh...

Alors quand tu dis en fonction des faits,

Partir sur l'insertion...

... c'est... est-c'que t'as des... un peu des schémas-types, que tu dis, tu vois vol par exemple, tu dis « Ah, j'vais plus axer mon entretien sur ça, ou j'vais plutôt creuser là-d'ssus. »

Alors si par exemple, alors après ça va t'paraître un peu schéma, 'fin c'est un peu schématique. Et puis dans les faits c'est pas exactement comme ça qu'ça s'fait, mais global'ment, je sais que pour tout c'qu'est stup', et atteinte sexuelle, mon gros pavé ça va être la santé.

D'accord.

Et j'vais gratter vraiment la santé, si y a un psy, si y a des problèmes de sommeil, si y a des

problèmes de... voilà. Euh... si on est sur du gros trafic, j'peux aussi être am'née à d'mander aux parents s'ils ont... si y a des choses qu'ont disparu, ou pas, ou... voilà.

D'accord.

Par rapport à c'qu'est... euh... c'qu'est plutôt du vol, j'vais plutôt axer sur l'insertion. En disant qu'à un moment on peut pas revendiquer la propriété d'c'qui nous appartient pas. Que c'est normal d'avoir envie des choses que tu lèves la tête, t'es sollicité toutes les deux s'condes, pour avoir le dernier machin, le dernier truc, euh... mais qu'à un moment ça passe par l'travail. Donc là, sur, au niveau du vol, j'vais essayer d'évaluer moi la valeur travail. Savoir un peu si j'ai un gamin qui... euh... parc'que sinon, tant qu'il aura envie, il volera.

Ouais.

Donc faut lui donner d'autres perspectives à un moment. Mais euh...

Mais alors après,

Ou les moyens, les moyens financiers d'la famille.

Ouais. Et tu fais comment pour travailler autour de cette question du travail justement, avec des gamins qui sont... qui sont pas forcément encore concerné par... par la vie active et par...

Non, mais j'ai des gamins qu'ont en général un parcours compliqué avec l'école.

Mm.

Donc le gamin, le gamin qui vole, qu'est dans l'braquage et tout ça, en général au niveau d'insertion professionnelle, ça pêche.

D'accord. Et oui, c'est que dans « insertion », t'englobes euh... en fait euh... tout c'qu'est scolarité et tout ça ?

Beh c't-à-dire que, j'vais passer par le rythme d'sa journée. Avec la maman et l'papa, en disant « ça s'passe comment ? A quelle heure tu t'couches ? », « Pas avant deux, trois heures », « Tu t'lèves à quelle heure ? », « Beh...midi, une heure. », « D'accord, et après comment tu fais tu fumes ? », « Oui. », « Comment tu t'les payes tes clopes ? », alors là ça commence à coincé en général.

Mm.

En général ils sont bien habillés aussi. « Tes fringues là, c'est vous madame, euh... ? », « Ah bah non. », donc c'est, c'est à c'niveau-là, qu'j'vais essayer de...

D'accord.

De travailler le vol sur le... j'vais appuyer sur l'apparence, sur l'fait que bon, et puis après sur euh... sur son insertion, à savoir au niveau d'la confiance et d'estime de lui. Euh... la majorité des gamins sont persuadés d'être des bons à rien.

Mm.

Donc si ils y vont pas comme ça, par un autre biais, ils auront rien. Donc du coup, ils travaillent comme ça, 'fin, oui c'est ça, ils se... ils sont bons dans un domaine,

(rires)

C'est con mais c'est ça. Donc c'est comment je peux, commencer à les am'ner à un fonctionnement d'renonc'ment. Parc'que tous nos gamins qui sont là il faut qu'ils renoncent à la délinquance. Alors, pour des faits d'atteinte, on est sur autre chose, parc'qu'on est p't-être sur une dimension beaucoup plus psy, pour le coup, mais pour des... euh... bons « délinques », des vols, des violences et tout ça, il faut absolument am'ner un fonctionnement de renonc'ment parc'qu'ils aiment ça ! T'as l'adrénaline, t'as... un gamin qui est bagarreur quand il te raconte c'qui s'passe dans ses bagarres, en général il a un smile jusque là, pas parc'qu'il s'fout d'la victime, mais parc'que il a un réel plaisir.

Mm.

Y a un vrai plaisir à enfreindre la loi, y a un vrai plaisir à enfreindre l'autorité des parents, y a du plaisir. Donc ce plaisir il faut... il faut qu'on l'remplace par quelque chose, aussi de valorisant.

Mm.

Qui prendra plus de temps mais aussi valorisant.

D'accord.

Ça t'semble clair à peu près ?

Ouais. Non, mais j'vois...

J'ai, j'ai... mais c'est l'outil qui le permet si tu veux au niveau des trames. Après dans la relation aux autres, euh... c'est souvent dans les activités socioculturelles. C'est « est-c'qu'en dehors de l'école tu fais des choses ? D'accord. Tu fréquentes qui ? D'accord. Madame vous connaissez ses fréquentations ? Vous savez qu'vous avez le droit d'interdire des fréquentations ? »

Mm.

Vous devez savoir avec qui il est. Vous devez savoir à quelle heure il rentre. C'est vous qui lui fixez les cadres, les choses comme ça. Voilà, ça va être au niveau des fréquentations, j'vais passer plutôt sur l'axe des activités socioculturelles. En valorisant les activités en club, quand j'vois des gamins qui s'accrochent euh... au foot, ou son truc... C'est aussi là qu'on parle des équipes de prévention.

Ouais ?

Des maisons d'quartier, aussi, pour, des fois apporter des informations en disant aux parents, « Y a une équipe de prévention, c'est des éducateurs de rue », parc'que tu sais... j'ai des

mamans qui laissent leur gamin 24 / 24 sur la console parc'qu'elles veulent pas qu'ils sortent. Donc ça vient d'une bonne intention si tu veux.

Ouais ouais.

Mais... il va falloir qu'ils sortent (rires).

Ouais ouais.

A un moment il va falloir qu'ils sortent, en respectant certaines conditions, mais il va falloir. Donc c'est les am'ner à ça. Donc c'est un travail de reconnaissance de la fonction parentale, c'est souvent un rappel de « Toi, t'es l'enfant. » Voilà... « T'es grand, mais t'es pas au-d'ssus des lois, et tant qu'tu décid'ras qu'tu s'ras au-d'ssus des lois, et ben tu risques d'perdre du temps à v'nir ici.

Mm.

Ici, au tribunal, ou... donc voilà.

Et quand tu... quand tu fouilles un peu le domaine scolaire, par exemple, tu vas chercher plutôt quel type de...

J'lui d'mande ses points forts, ses points faibles,

Ouais.

Je... s'il est en apprentissage j'lui d'mande de m'dire c'qu'il aime. S'il a lâché son apprentissage, j'lui dis qu'il est stupide (rires)

(rires)

De l'avoir fait sans avoir un plan B.

Mm.

Euh... si moi, avec le PAJ [Pôle d'Activités de Jour] par exemple, j'ai connaissance des réunions d'infos, d'machin, tu vois... j'peux être am'née à proposer en RRSE à aller à la mission locale, parc'que là y a ça, euh... tu peux avoir un boulot d'information. « Il a plus d'16 ans, il est plus scolarisé, vous pouvez aller là. » Aller à la mission locale. Après, « là y a les portes ouvertes des CFA c'est maint'nant, les r'cherches d'apprentissage, faut qu'tu fasses CV, lettre de motivation », « j'sais pas faire », « Beh tu vas à tel endroit, ils vont t'aider à l'faire... » Donc euh...

Ouais, j'me rends compte qu'en fait, c'est vraiment... au départ j'casais ça dans l'aide à... l'aide à la décision,

C'en est une, aide à la décision, et ça reste...

Mais c'est pas si cloisonné qu'ça, 'fin les mesures...

Mais c'est pas pour ça qu'on n'peut pas, déjà, commencer à...

A enclencher des...

Ouais, à enclencher des trucs. C't-à-dire qu'moi si y a des choses euh... j'sais pas moi l'gamin par exemple, bon l'insertion, il a rien fait, si j'lui dis « Beh écoute tu sais... euh... tu dois aller à la mission locale pour t'inscrire », « Ouais ouais, j'vais l'faire », et là des fois, j'prends l'gamin aux mots. « Moi j'l'écris qu'tu vas l'faire.

Mm.

Donc ça veut dire que la juge elle va t'demander si tu l'as fait.

Mm.

Donc t'es au clair là-d'ssus ! » j'l'oblige pas hein ! J'lui dis « Attention, tu... c'est pas pour m'faire plaisir. »

Mm.

Parc'que moi si j'le mets, automatiquement elle va t'demander des comptes.

D'accord.

Et après c'est pour évaluer l'sérieux... des, des...

Ouais ouais. Bon, beh très bien. J'te r'mercie.

Je coupe le dictaphone. Il est l'heure de son rendez-vous, elle doit partir.