

Ahmed Nordine Touil et Catherine Lenzi

## Éduquer et contraindre : de l'esprit de la loi aux ressorts de l'action

L'idée d'une éducation contrainte ou d'enfermer des mineurs dits délinquants dans une finalité éducative n'est pas nouvelle. Jacques Bourquin (2007) énonce que cette idée prend sa source dans la Révolution française (1789), contexte de bouleversement de l'ordre établi, puis ne se réalise que sous la monarchie de juillet (1830-1848), avec la création des premières maisons de correction pour garçons et d'établissements religieux pour filles. La question n'est donc pas tant celle de savoir si l'intention d'un enfermement et d'un traitement répressif des mineurs difficiles, dans une finalité éducative, est nouvelle ou ancienne, mais de regarder à quel moment, et de quelle façon, cette action contrainte (ou correctionnelle selon l'époque) s'inscrit ou ne s'inscrit pas dans une voie éducative, et permet qu'émerge une pédagogie de la responsabilisation (Milburn, 2009) destinée à la prise en charge des mineurs multirécidivistes qui relèvent de l'incarcération et de la peine.

À partir de ce constat, l'appel à auteurs en vue de constituer le présent numéro mettait l'accent sur les transformations de la justice pénale des mineurs depuis les années 90, et l'émergence d'une nouvelle catégorie d'action publique engagée dans la prise en charge des mineurs difficiles, à travers l'apparition de plusieurs dispositifs fondés sur le principe d'une action éducative contrainte.

Pour mémoire, créées en 1996 dans le cadre du pacte de relance pour la ville, les unités à encadrement éducatif renforcé (UEER),

rebaptisées Centres éducatifs renforcés (CER), connaissent un développement important à la fin des années 1990. Ces centres accueillent de six à huit mineurs délinquants multirécidivistes pour un « séjour de rupture » de trois à cinq mois destiné à enrayer la spirale de la délinquance et à inaugurer une nouvelle dynamique éducative. Le développement de ces dispositifs s'est fortement ralenti durant la dernière décennie au profit du développement des Centres éducatifs fermés (CEF), créés par la Loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Loi Perben 1. Les CEF ont été pensés pour répondre aux exigences sécuritaires de la période politique et pour fournir un cadre de « sanction éducative » selon ses termes, à des mineurs qui commettent des infractions de manière répétitive et dont les prises en charge éducatives classiques – en milieu familial ou placé en établissement éducatif – n'ont pas permis d'infléchir le comportement. Plusieurs établissements ont été créés au fil des années, et il existe aujourd'hui en France une quarantaine de centres en activité. Précisons que les CEF ne sont ni des prisons, ni de simples foyers éducatifs, ils constituent plutôt un espace d'enfermement hybride destiné aux mineurs placés pour faits délictueux, soumis à la double contrainte de la restriction de leurs libertés dans le présent et de l'obligation de participation à des activités pour préparer leur avenir (Lenzi & Milburn, 2015b). Une des questions attenantes à la forme même de ces dispositifs est liée à la manière dont, entre expériences intimes et/ou personnelles, contraintes institutionnelles et juridiques, objectifs éducatifs, ces derniers peuvent se constituer parfois comme « marqueurs négatifs des acteurs qui les traversent » (Touil, 2014, p. 179).

Le texte de loi initial prévoit également la création d'Établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM), véritables prisons dédiées aux mineurs et incorporant des services éducatifs et scolaires dont 6 ont été mis en service depuis 2006, les mineurs pouvant être incarcérés dans ce cadre lorsque le tribunal l'estime nécessaire.

L'ensemble des dispositifs dont nous venons de rappeler brièvement l'existence émerge dans un contexte brouillé de l'image de la jeunesse et de recomposition des interventions publiques à son endroit (Bequemin, 2007). Partant de là, nous avons souhaité que ce numéro 'hors série' interroge le pari impossible qu'est celui d'éduquer et de contraindre à la fois, et puisse éclairer autant l'esprit (au sens de l'esprit de la loi) de ces dispositifs, les expériences et épreuves de réalité (Boltanski et *al.* 1990) desquelles émergent les ressorts de l'action éducative, que les caractéristiques des mineurs concernés. Sans prendre part au débat pour ou contre ces dispositifs, le projet de ce numéro est d'explorer « par le bas » (Frauenfelder et *al.*), à travers les réflexions, les analyses et les témoignages de praticiens, de chercheurs ou encore de chercheurs-praticiens, l'action en train de se faire qui rend compte, malgré tout, de la part possible du travail éducatif dans un cadre répressif. Cette démarche s'inscrit dans une perspective pragmatique qui vise à éclairer les *arts de faire* et *bricolages inventifs* (De Certeau, 1990) qui s'inventent au quotidien face aux incertitudes des contextes d'action, et des nœuds et tensions que génère le principe même d'une éducation sous contrainte. Précisons que la volonté d'approcher ce réel à partir d'une sociographie de l'éducatif contraint, telle que le propose ce numéro, porte l'ambition de traquer l'invisible et de rendre compte des multiples *savoir-faire* des intervenants en milieu contraint dans les ressorts de la relation.

Pour ce faire, et d'un point de vue du mouvement de ce numéro, son architecture propose de combiner les mots contraindre et éduquer sur le mode de la *multi-référentialité* (Ardoino, 1990). Des voix plurielles s'y consacrent : juristes, sociologues, psychologues, professionnels de l'éducatif au sens large, formateurs, enseignants, chercheurs, et proposent des conjugaisons à géométries plurielles de ces deux items *a priori* antinomiques. Ce dernier se dessine sous les formes d'une *peinture* avec un traitement en *trois dimensions* :

- Le *dessin*, qui permet de rendre compte des cadres d'expériences, juridiques, professionnels ;
- Les *sujets*, avec un accent mis tout particulièrement sur les acteurs de ces schèmes éducatifs ;
- La *composition* qui mettra en exergue la manière dont les acteurs composent dans le périmètre des limites, ainsi que le *canevas* qui rend compte des figures visibles, invisibles et projectives que génère cette composition.

Si ce numéro approche l'esprit des dispositifs, raconte qui sont ces mineurs difficiles et rend visibles les ressorts d'action informels des acteurs dans un tel contexte, une des ambitions qu'il pourrait avoir dans les réflexions et débats auxquels il peut ouvrir, est d'interroger la fabrication et la stabilisation des *collectifs de travail* dans la façon dont ils peuvent ou non soutenir les ressorts d'action des intervenants, quand bien même ceux-ci s'inscrivent en marge des cadres prescrits. C'est ici porter la focale sur les *pouvoir-faire* institutionnels transmis aux intervenants pour reconnaître leur *savoir-faire*, marges d'autonomie et capacités d'innovation (Alter, 2000) dans la façon de recomposer les cadres d'action et d'instaurer des espaces de délibération propices à la part d'appréciation et au jugement expert des professionnels (Lenzi, Milburn, et al. 2015).

En même temps, la démarche réflexive qui habite ce hors série nous invite à mettre en perspective liberté et contrainte. Comment dès lors ne pas se souvenir de la proposition de Kant dans son traité de pédagogie (Kant, 1803) : « Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire ! Mais comment cultiver la liberté par la contrainte ? Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à faire bon usage de sa liberté. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme ; l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre à

connaître combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquiescer de quoi se rendre indépendant (...). » Au fond, éduquer ne suppose-t-il pas tout d'abord de dresser un individu pour ensuite l'élever ? Notre numéro aurait alors pu s'intituler : *dresser* (imposer des comportements et apprendre à maîtriser ses pulsions) et *élever* (« l'autoriser » (1) à devenir lui-même) !

## Bibliographie

- Alter, Norbert, *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.
- « L'analyse multiréférentielle des situations sociales » in *Psychologie clinique*, PARIS VII 1990-3
- *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villard, 1977
- Bequemin, Michèle, « Pour une critique de la prévention », in *Informations sociales*, n° 140, 2007/4.
- Boltanski, Luc et Thevenot, Laurent, *De la justification : Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1990.
- Bourquin, Jacques, « De la correction à l'éducation », in *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, Hors-série, 2007, pp. 219-258.
- Certeau (de), Michel, *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, Paris, Gallimard, 1990.
- Frauenfelder, Arnaud, Bugon, Géraldine, Nada, Eva, « S'ouvrir sur l'extérieur : une réforme saisie par les professionnels d'un centre éducatif fermé », in *Espaces et Sociétés*, n°162, *Les espaces d'enfermement*, juin 2015/3.
- Kant Emmanuel, « Traité de pédagogie », in *Éléments métaphysiques de la doctrine de la vertu suivi d'un traité de pédagogie*, traduction Jules Barni, Paris, Editions Auguste Durand, Libraire, numérisé par google, (1855), pp. 200, 201.
- Lenzi, Catherine et Milburn, Philip (a), « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint », rapport final remis au GIP Mission de recherche Droit et Justice (Ministère de la justice et CNRS), janvier 2015. *Cette recherche a mobilisé dans sa réalisation : collecte, analyse des données et production des rapports, une équipe de 9 personnes, dont les deux directeurs scientifiques du programme (Catherine Lenzi et Philip Milburn), 5 formateurs de l'IREIS, un docto-*

---

(1) *Principe d'autorisation* que Jacques Ardoino définit comme « la capacité de se faire son propre auteur » (Ardoino, 1977, p. 74).

*rant et un acteur du champ professionnel (Yves Darnaud, Léo Farcy-Callon, Daniel Lepecq, Frédéric Mazereau, Sandrine Sanchez, Ahmed Nordine Touil, Luc Trouiller).*

Lenzi, Catherine et Milburn, Philip (b), « Les Centres Educatifs Fermés : de la clôture institutionnelle à l'espace éducatif », in *Espaces et Sociétés*, n°162, *Les espaces d'enferment*, juin 2015/3.

Milburn, Philip, *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse, Erés, 2009.

Touil, Ahmed Nordine, « Quand l'institution réparatrice devient fabrique à stigmates et stigmatisés, quand l'expérience en CEF/CER disqualifie » in *Les porteurs de stigmates, entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives*, ss la dir. de Stéphane Heas et Christophe Dargère, éd. L'Harmattan, coll. DesHautsetDébats, 2014.