



# Les Centres éducatifs fermés

*La part cachée du travail éducatif en milieu contraint*

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

## Synthèse

Janvier 2015

### **Responsables scientifiques du programme de recherche :**

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

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

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

## **Membres du collectif de recherche et du comité technique et scientifique<sup>1</sup> :**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>1</sup> Une présentation détaillée des membres du collectif de recherche et du CST figure dans le rapport.

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

# **Les Centres éducatifs fermés**

*La part cachée du travail éducatif en milieu contraint*

## **Synthèse**

**Janvier 2015**

### **Contexte et orientations de recherche**

Cette recherche, menée sur deux ans, éclaire la singularité des logiques et agencements professionnels et organisationnels qui ont pris forme au sein du secteur associatif habilité par la justice dans le cadre de la mise en œuvre des Centres éducatifs fermés (CEF), à savoir dans un contexte mouvant et fragile de recomposition du traitement de la délinquance juvénile. Partant de là, le projet initial vise à interroger les conditions de production de l'action éducative en milieu contraint.

Les Centres éducatifs fermés ont été créés par la Loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Loi Perben 1, 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 n'ont pas permis d'infléchir le comportement. Les premières ouvertures de CEF ont lieu en 2003 après la promulgation d'un premier texte (mars 2003) qui fixait les caractéristiques et les modalités de fonctionnement de ce nouveau type d'hébergement. Aujourd'hui, on dénombre une soixantaine de structures sur le territoire français.

Les CEF ne sont ni des prisons (contrairement aux EPM créés dans la même période), ni de simples foyers éducatifs, mais constituent plutôt un espace d'enfermement hybride qui soumet les mineurs 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. Aussi et face à une réponse perçue comme davantage répressive qu'éducative, l'apparition (ou réapparition) de ces dispositifs a été particulièrement déstabilisante, notamment pour les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) qui, dans la période antérieure, privilégiaient la relation éducative « librement » consentie comme support de leur action<sup>3</sup>. Cette configuration aura conduit les professionnels du secteur habilité, eux-mêmes empreints d'une culture du *Welfare State*<sup>4</sup>, à multiplier les formes de prise en charge des mineurs récidivistes dans un tel contexte. En effet, la quasi-totalité des Centres Educatifs Fermés (CEF) qui nous intéressent ici sont gérés par les associations du secteur associatif habilité qui se sont organisées et reconfigurées dans l'optique de fournir une réponse éducative malgré un cadre juridique et institutionnel qui heurte les principes mêmes de l'action éducative.

Ainsi, le projet initial proposait de mettre au jour les logiques de professionnalisation des personnels éducatifs des CEF dans un tel contexte. Il s'agissait, dans ce cadre, de repérer les ajustements institutionnels et organisationnels et les recompositions professionnelles et identitaires à l'œuvre. Cet angle d'approche devait nous permettre, outre de produire des connaissances sur un objet mal connu, de développer et de consolider un corpus réflexif au sein d'un institut de formation supérieure en travail social, capable de nourrir le cadre de la formation par une réflexion générale sur l'évolution des modes de qualification et de la formation des intervenants éducatifs en milieu contraint.

---

<sup>3</sup> Salée N., « Les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ pénal* (en ligne), vol. VII, 2010 ; Bailleau F., Gourmelon N., Milburn P., Rapport à la Mission de recherche Droit et Justice « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM et CEF », 2012.

<sup>4</sup> Bailleau F., Cartuyvels Y., *La justice pénale des mineurs en Europe. Entre modèle Welfare et inflexions néo-libérales*, Paris, l'Harmattan, 2007.

## Démarche méthodologique et accès au terrain

La méthodologie d'ensemble de cette recherche s'appuie sur une démarche *inductive* dans une perspective de *théorisation ancrée* (*grounded theory*) théorisée par Strauss et Glaser<sup>5</sup> qui recourt aux *monographies* de terrain et s'inscrit dans la lignée de l'« ethnosociologie<sup>6</sup> » et de la « sociologie ethnographique<sup>7</sup> ».

L'intérêt de la monographie réside par ailleurs dans le processus de recherche qui favorise « la découverte plus que la confirmation<sup>8</sup> ». Elle donne une place importante aux savoirs expérientiels et permet l'interaction et le dialogue entre chercheurs et acteurs du milieu (intervenants et jeunes). Elle favorise de cette façon l'engagement de tous les acteurs dans le processus de recherche<sup>9</sup>. La monographie s'inscrit donc assez naturellement dans une approche non déductive qui permet de suivre un processus qui vise à « générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène, en procédant à la conceptualisation et la mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives<sup>10</sup> ».

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

---

<sup>5</sup> Glaser B., Strauss A., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

<sup>6</sup> Lapassade G., *L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes*, Méridiens Klincksieck, coll. « Analyse institutionnelle », 1991.

<sup>7</sup> Dubar C., « Le pluralisme en sociologie : fondements, limites, enjeux », in *Socio-logos*. Revue de l'Association française de sociologie, 2008.

<sup>8</sup> Merriam S.B., *Case Study Research in Education : a Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1988.

<sup>9</sup> Jacob S., Ouvrard, L., « L'évaluation participative. Avantages et difficultés d'une pratique innovante », Québec (Canada), *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, n° 1. PerfEval, 2009.

<sup>10</sup> Paillé P., « Qualitative (analyse) », dans Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996 (2004 et 2009), p.184.

Ainsi, nos bilans, mémos et requêtes construits progressivement à partir des relevés de terrain ont permis de livrer une analyse progressive et transversale des phénomènes observés et de voir émerger, à partir de la mise en relation des données, les régularités, les concordances, les oppositions aussi et leurs modalités plurielles.

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

Au regard de ce panel, le recueil des données lors de la première phase d'enquête (février-octobre 2013) s'est donc organisé avec la réalisation de trois monographies de trois dispositifs CEF qui combinent des phases longues d'observation *in situ* et des entretiens semi-directifs et récits de vie<sup>11</sup>.

Les monographies ont porté sur deux CEF dits classiques et sur un CEF dit expérimental qui a développé des pratiques de santé mentale. Nous avons fait le choix de retenir trois CEF issus de trois associations différentes et situés géographiquement dans trois départements distincts au sein de la région Rhône-Alpes.

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

---

<sup>11</sup> Bertaux D., *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*, Paris, Armand Colin, 2005.

### 1<sup>ère</sup> phase de la recherche

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

Les **intervenants en milieux éducatifs contraints**, issus de différents groupes et champs professionnels : le personnel éducatif, le personnel médical (infirmier, psychologue, psychiatre...), le personnel d'intendance et d'entretien (cuisinier, maîtresse de maison...).

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

Les **jeunes** placés en CEF.

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

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

### 2<sup>ème</sup> phase de la recherche

Par la suite, une vingtaine d'entretiens formels et informels ont été réalisés auprès de deux autres CEF<sup>12</sup>, avec deux directeurs de CEF, quatre chefs de service, deux psychologues et une douzaine d'intervenants. Concernant les deux autres CEF qui ont fait l'objet d'un travail d'enquête, ceux-ci ont été retenus à titre d'analyseur et en vue de mesurer un niveau de généralisation des processus observés.

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

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

---

<sup>12</sup> La seconde phase de collecte des données n'a pas porté comme prévu initialement sur les trois autres CEF de la région Rhône-Alpes. Un des CEF au moment de l'enquête a connu une fermeture temporaire et par conséquent est sorti du panel.

### Les outils de collecte des données

Concernant la constitution du corpus des données, au cours de la collecte des données monographiques (phase 1 de la recherche) comme au cours de la seconde phase, nous avons eu recours à une méthodologie qualitative. L'objectif étant de décrire, le plus précisément et finement possible, l'ensemble des logiques et processus qui fabriquent les compétences des professionnels, nous avons mobilisé différents outils d'enquête relevant de cette méthode :

Des temps d'observation *in situ* consignés dans les carnets de terrain ;

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

Des *focus groups*, ou entretiens collectifs.

### Des binômes d'observateurs et le principe du « regard croisé »

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

Immergés ensemble, sur des temps longs, au sein d'un même microcosme, le chercheur disciplinaire et le praticien-chercheur observent et consignent sur leurs carnets de terrain leurs premières impressions issues de temps d'observation communs et conduisent ensemble les entretiens avec les intervenants et les jeunes des CEF. Ces multiples temps d'immersion en binôme autorisent des confrontations et frottements pluriels en fonction des différents savoirs capitalisés antérieurement (savoirs issus de l'expérience et savoirs disciplinaires). Cette approche plurielle et complémentaire dans la captation des logiques à l'œuvre au sein des CEF autorise un *espace dialogique*<sup>13</sup> au sein du collectif de recherche au cours des différents temps d'élaboration et de maturation du modèle d'analyse. *Espace dialogique* qui rend possible une plus fine *traduction*<sup>14</sup> des phénomènes observés par la conjugaison de l'*engagement* et de la *distançiation* des chercheurs et praticiens-chercheurs, nécessaire à l'élaboration du savoir réflexif issu de l'expérience.

---

<sup>13</sup> Callon M., Lascoumes P., Barthe Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

<sup>14</sup> *Ibid.*



## Eléments d'analyse

L'approche ethnographique et inductive mobilisée a permis de regarder les pratiques et les activités développées à l'intention des jeunes dans le CEF, telles qu'elles sont, et de les rapporter aux objectifs pédagogiques qu'elles se fixent et aux règles institutionnelles qui les encadrent. C'est le lien entre logiques pratiques, logiques éducatives et logiques institutionnelles qui a constitué l'objet de notre examen, non pour y déceler des contradictions, mais pour saisir les conditions de possibilité de la mise en œuvre de réalités quotidiennes du suivi des jeunes, compte tenu des contraintes multiples qui s'imposent aux acteurs.

À l'aune des éclairages produits, le double pari visé par la démarche, à la fois scientifique et pragmatique, semble tenu. Pour autant, la démarche de théorisation ancrée que nous avons adoptée a permis, à partir de l'émergence progressive des données de terrain, une redéfinition des questionnements initiaux et fait apparaître des lignes d'analyse qui n'étaient pas perceptibles au démarrage de cette recherche.

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

Tout d'abord, les premiers éléments qui se sont fait jour auprès des différents terrains enquêtés ont permis rapidement de situer l'acte éducatif en CEF moins dans une logique de professionnalisation classique que comme un processus d'apprentissage et d'implication personnelle.

Processus au cours duquel les intervenants mobilisent des ressources propres et activent des ressorts d'action singuliers qui dépassent le cadre formel de l'intervention en CEF. Ce constat nous a amenés à explorer l'invisibilité des ressorts d'action éducatifs forgés dans l'expérience du travail vécu et à considérer la professionnalité des personnels de CEF comme un construit social et une invention qui se produit au quotidien dans les gestes et les savoirs les plus anodins, les plus familiers et les plus imprévisibles aussi et qui pourtant requièrent de véritables aisance et habileté professionnelles.

C'est bien la dynamique de l'activité qui construit le professionnel en CEF et inversement que nous avons cherché à regarder de plus près. Sous ce prisme, il est devenu évident que, s'il s'agissait de circonscrire la professionnalité des intervenants en CEF, celle-ci ne pouvait se situer que dans les marges entre le cadre prescrit et le

réel de l'activité<sup>15</sup>. Là, précisément où s'imprime quelque chose de l'identité des acteurs (identité pour soi au sens d'une personnalisation de l'action) — personnels des CEF comme mineurs. Ainsi, la distance entre le réel et le prescrit de l'activité en CEF a permis de saisir une organisation « clandestine » du travail où s'inventent des espaces à soi, indispensables au développement des pratiques et de la relation éducatives.

Aussi et de la même façon que nous avons été attentifs aux *dispositions* des acteurs dans la mobilisation qu'ils peuvent avoir de leurs ressources individuelles et personnelles, il nous a fallu regarder avec la même intensité du côté des *dispositifs* CEF et des logiques organisationnelles qui activent et fabriquent les agirs professionnels. Sur ce point, il est apparu que chaque contexte d'action (à savoir chaque CEF) contient ses logiques propres, fabrique ses propres règles, marges de manœuvre, espaces invisibles et active des dispositions à agir qui révèlent autant de ressorts d'action individuels et collectifs différents d'un site à l'autre, d'un groupe à l'autre, d'un intervenant à l'autre, d'un mineur à l'autre. À cet endroit, la démarche ethnographique que nous avons suivie a permis de rendre lisibles, à partir de temps d'immersion longs en CEF, la singularité de chaque dispositif au sein desquels prennent forme les processus professionnels et organisationnels que nous cherchions à révéler. Ce qui explique aussi pourquoi certains centres réussissent là où d'autres ont échoué.

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

Pour autant, malgré la grande variabilité des contextes d'action, une donnée constante s'est imposée à l'analyse sur l'ensemble des CEF, à savoir la part prépondérante de l'informel dans la construction des agirs professionnels et des collectifs de travail. Cette part informelle et invisible du pouvoir d'agir des intervenants renvoie à une autre réalité, tout aussi frappante de ces dispositifs, qui correspond à la façon dont ils opèrent sur leurs membres (personnels et mineurs) une clôture mentale et symbolique qui tend à enfermer les potentialités et subjectivités de chacun dans une hyper normalisation du cadre.

Ainsi, l'informel et la place centrale qu'il occupe dans la construction des agirs en CEF sont apparus, au cours de l'analyse, comme le pendant de l'intensité avec laquelle le pouvoir de l'institution fige les rôles et les places de chacun. *In fine*, les

---

<sup>15</sup> Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, op. cit.

logiques de sur implication et d'engagement subjectif dans le travail autorisent une extériorité de soi, là où l'institution génère de l'intériorité et de l'objectivité dans le contrôle des affects<sup>16</sup>.

Dans la lignée de ce constat, la deuxième partie du rapport a permis de cerner la portée générale de l'analyse qui rend compte de *l'ouverture dans la fermeture*. Il a tout d'abord été question de saisir comment est définie cette fermeture en CEF : une fermeture juridique et non pas physique, telle qu'indiquée dans la loi. Cette notion, certes ambiguë est devenue essentielle pour comprendre la façon dont cette fermeture, qui n'en est pas une à proprement parler, instaure dès le démarrage de ces dispositifs, à l'endroit même de l'esprit de la loi, une ambiguïté et dans le même temps une opportunité pour le secteur associatif d'expérimenter des dispositifs d'un type nouveau. L'idée d'une fermeture juridique qui ne soit pas physique, à l'instar de la prison, implique de fait, dans la mise en œuvre de ces dispositifs, une traduction de la fermeture nécessairement symbolique.

À partir du constat d'une fermeture relative, nous nous sommes employés à mettre en évidence ce qui *fait fermeture* au sein des CEF. Sur ce point, il est ressorti de nos observations que les membres des CEF intègrent le cadre spatial de la contrainte à travers un « sentiment » de fermeture précisément dans l'*exacerbation* de l'emprise<sup>17</sup> qu'exerce l'institution sur ses membres.

Ces observations nous ont autorisés à dépasser la seule conception de l'enfermement comme clôture juridique pour tenter de rendre lisibles les rites d'enfermement inscrits de façon symbolique dans des espaces d'interaction entre le personnel et les jeunes.

Ainsi, nous avons pu voir que l'effet total des CEF ne se traduit pas par un enfermement pur, mais par un jeu sur les rares espaces de liberté sur lesquels l'éducatif est amené à s'appuyer pour en jouer en les élargissant progressivement jusqu'à la sortie, qui constitue l'objectif affirmé. Une des conclusions intéressantes de ce travail a donc été de constater que les membres des CEF ne sont pas réduits à ce que l'institution leur impose comme statut (« délinquants » pour les mineurs et « contrôleurs » du cadre pour les éducateurs), mais obtiennent une part d'autonomie à travers l'investissement d'espaces intermédiaires, ceux qui acquièrent, dans les interstices de l'institution, le statut d'*espaces clandestins* où se produit un processus d'extériorité de la personnalité, tant du point de vue du jeune que de celui de l'intervenant.

---

<sup>16</sup> Référence à Elias sur le contrôle des affects.

<sup>17</sup> L'emprise au sens que lui donne E. Goffman au sujet de l'institution totale.

De cette façon, l'observation des situations révèle qu'il existe des espaces et des *arts de faire*<sup>18</sup> informels à travers lesquels le personnel éducatif déploie des modes relationnels et d'action singuliers, que ce soit pour gérer des situations de crise ou pour animer la vie quotidienne. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que de constater que les intervenants en CEF doivent se situer dans des espaces clandestins qui fonctionnent comme contrepoinç pour l'action éducative, lesquels mobilisent un idéal de l'extérieur et des pratiques à la marge du cadre formel comme ressort de l'action éducative.

Par ailleurs, on a pu voir que ces espaces qui relèvent de l'informel et de l'implicite où l'acte éducatif acquiert sa pleine portée sont difficilement objectivés et objectivables par les acteurs. Pourtant, loin d'être anecdotiques, ils nous sont apparus comme l'essence même du travail éducatif en CEF. En effet, l'aménagement d'espaces intermédiaires ou clandestins inscrits dans les marges du cadre forme des contextes déclencheurs qui exacerbent et favorisent chez les intervenants la mobilisation de registres et de répertoires d'action qui ont à voir avec l'intime, l'émotionnel, le relationnel et l'identité. Cette part de soi que les intervenants intègrent dans les agirs professionnels correspond à la *part sensible*<sup>19</sup> et spontanée de l'acte éducatif en CEF et active, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, une logique d'engagement de la part des intervenants.

Donc l'un des enseignements significatifs de ce rapport est d'avoir mis en lumière que les normes de travail en CEF, telles qu'elles se trouvent énoncées et incorporées dans les pratiques, renvoient moins à la compréhension et à la maîtrise d'un système connu et intégré par tous qui formerait un ensemble de connaissances et de savoirs techniques exigés par la profession et liés à un profil de poste qu'à des exigences cognitives générales et un engagement spontané et personnel dans l'action<sup>20</sup>.

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

En outre, cette part d'engagement et de surinvestissement de soi qui construit l'acte éducatif en CEF semble aller de pair avec une absence de qualification. En effet, il est ressorti de façon unanime dans l'ensemble des CEF rencontrés un déficit de professionnels diplômés. Cette situation trouve sa justification à plusieurs niveaux.

---

<sup>18</sup> Certeau (de), M., *L'invention du quotidien*, tomes 1 et 2, *op. cit.*

<sup>19</sup> Cette formulation est choisie en référence aux travaux de Joëlle Libois lesquels sont plusieurs fois cités dans le rapport sur la part sensible de l'acte en intervention éducative.

<sup>20</sup> Dubar, C, « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *op.cit.*

Tout d'abord, parce qu'il faut reconnaître que peu d'intervenants diplômés sont candidats à ces postes qui subissent un fort discrédit et, quand ils le sont, certaines réticences demeurent toutefois, même si elles ne sont pas majoritaires parmi les personnels de direction, à recruter des salariés ou futurs professionnels diplômés au motif qu'ils seraient moins « armés » pour travailler dans ce type d'institution que des profils davantage issus du terrain. Nous avons pu voir que cette idée, somme toute faiblement présente chez les personnels de direction, est fortement répandue chez les intervenants éducatifs, lesquels survalorisent systématiquement les acquis issus de l'expérience dont les effets sur la pratique sont jugés plus pertinents que les savoirs institués ou déclaratifs, tels qu'ils sont enseignés et intégrés au cours de la formation initiale d'éducateur spécialisé. Cet élément justifie pour les équipes éducatives l'inadéquation du diplôme d'éducateur spécialisé pour exercer en CEF et s'enracine dans l'idée que les intervenants diplômés abandonnent plus vite, résistent moins et quittent les CEF rapidement pour exercer leurs fonctions dans des lieux moins difficiles.

Bien qu'omniprésente dans la pensée commune, cette donnée n'a pas été vérifiée systématiquement dans l'ensemble des CEF que nous avons visités. Nous avons même pu constater, dans certains centres, que les intervenants les plus outillés en termes de bagages théoriques étaient souvent très à l'aise pour contourner le cadre formel et composer dans ses marges un bricolage inventif en termes de relation éducative. Pour autant, ce constat n'induit nullement que les intervenants non diplômés sont moins inventifs et moins enclins à dégager des espaces informels de travail en CEF mais doit nous permettre de dépasser le clivage théorie/pratique posé par les intervenants, pour saisir plus fondamentalement ce qui se joue en termes identitaires dans cette opposition. En effet, le point d'ombre concernant les intervenants en CEF semble moins être celui de l'apprentissage des savoirs (institués par la formation initiale ou situés et acquis par l'expérience) que la façon dont l'absence de diplôme accuse une moindre valorisation des ressorts d'action qu'ils mettent en scène au quotidien. Dans les discours émis par les intervenants, comme par les personnels de direction, même si nous avons pu relever une survalorisation des acquis de l'expérience, ceux-ci sont rarement identifiés, on parle de « feeling », de « qualités » propres à la personne, voire d'« aptitudes personnelles » pour exercer ce métier, sans jamais réellement nommer et caractériser les savoirs qui fondent la professionnalité. Dès lors, nous pouvons analyser la survalorisation de l'expérience professionnelle chez les intervenants en CEF comme étant la marque d'un besoin qu'ils expriment, consciemment ou non, d'une reconnaissance de leur travail quand les ressorts d'action qu'ils mobilisent sont passés sous silence.

Ainsi, un autre apport intéressant de ce rapport renvoie à l'essentialisation des ressorts de l'action éducative en CEF qui ne permet pas de prendre en compte les façons de faire des professionnels en termes de qualification et rend de fait difficile et peu pertinente l'approche des trajectoires des intervenants en termes de professionnalisation<sup>21</sup>. Cette impasse, comme nous l'avons relevé plus haut, ne signifie pas pour autant, tant s'en faut, qu'il ne se produit rien du côté des agirs professionnels et de leur inscription dans une dynamique de construction identitaire.

Par conséquent, de la même façon que le diplôme et la qualification sont des éléments essentiels de la professionnalisation, il est ressorti de ce travail que les savoirs issus de l'expérience, qui forment l'essentiel des ressorts d'action des intervenants en CEF, sont constitutifs de la professionnalité. De la même façon, nous avons pu considérer que les jeux d'équilibriste dans lesquels se trouvent les intervenants éducatifs en CEF, afin de mener tant bien que mal leur mission, sont source d'« épreuve » au sens d'« épreuve de professionnalité<sup>22</sup> » et peuvent générer une usure mentale si les contournements du cadre et les effets positifs de la « ruse » sont niés, voire sanctionnés par les personnels d'encadrement.

À partir de cet éclairage, un des apports centraux du rapport a été d'interroger à quel moment ces savoirs constitués par l'expérience, dans leur dimension relationnelle, identitaire et émotionnelle, deviennent des ressources partagées et transversales. Ou à quel moment et à quelles conditions ces savoirs en action revêtent le caractère de compétence dans le sens étymologique du terme, à savoir *cum potens* : pouvoir faire ensemble ?

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

C'est donc à la question essentielle du partage des compétences et du soutien des pratiques innovantes que la dernière partie du rapport a tenté de répondre. Tout d'abord, il n'est pas de notre intention de stigmatiser l'absence de qualification dans le secteur social de la part de nombre des intervenants en CEF. Nous avons bien montré que ces personnels font preuve d'une forte ingéniosité et développent certaines compétences éducatives (que nous avons nommées des ressorts d'action éducatifs), qui se traduisent par des *arts de faire* au quotidien et des initiatives dans les plis des cadres institutionnels. En revanche, il est ressorti de notre analyse que la

---

<sup>21</sup> Demazière D., Dubar C., *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, op. cit.

<sup>22</sup> Ion J., Ravon B., *Les travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2005.

survalorisation de cette approche spontanée et l'essentialisation de la compétence éducative diminuent d'autant la possibilité de développer des modes d'intervention qui dépassent la fonction coercitive ou comportementale des CEF pour permettre l'innovation pédagogique au-delà des espaces restreints que cette fonction autorise.

Or les CEF, de par les problématiques assez spécifiques et aiguës des jeunes placés, nécessitent sans doute un surcroît d'innovation, de méthodologie et d'expertise pédagogique. Et les réponses apportées à leurs situations doivent pouvoir être personnalisées au-delà du traitement commun que le cadre normatif du centre impose à tous. Si les savoirs d'expérience personnelle des salariés s'avèrent indispensables pour l'accompagnement des mineurs au quotidien et pour que ces derniers adoptent le mode de vie du CEF, nous avons pu observer que leur non-formalisation par une reconnaissance institutionnelle limite la dimension proprement éducative dans sa pleine dimension pédagogique et experte.

Ainsi et en dernière instance, c'est à la question des ressorts d'action collectifs que ce rapport a conduit et à la façon dont ils peuvent ou non soutenir les compétences innovantes des intervenants éducatifs en CEF, quand bien même celles-ci s'inscrivent en marge du cadre<sup>23</sup>. En effet, l'acte éducatif en CEF suppose une articulation entre des pratiques individuelles (les éducateurs accompagnant les jeunes au quotidien ou dans le suivi) et des régulations collectives.

Sur cette question, un des apports clés de l'analyse a été de montrer que, à côté du système formel et des règles organisationnelles qui prévoient, bien entendu, des espaces dédiés à la concertation et à la coordination collectives (la réunion d'équipe et l'analyse des pratiques professionnelles, par exemple), ces espaces étaient détournés de leur fonction d'origine et que d'autres pratiques de coopération et d'échange plus informelles se mettent en place spontanément pour répondre aux réalités des contraintes de l'action et du travail telles qu'elles s'imposent aux acteurs, non pas du fait des cadres organisationnels, mais des logiques professionnelles (compétences, règles professionnelles, nature concrète des tâches à accomplir, outils à disposition, etc.).

Au final, le présent rapport fait émerger quelques clés de compréhension quant aux formes émergentes et spontanées du travail collectif en tant que compétences partagées et transversales. Elles supposent manifestement des arrangements qui dépassent les cadres prévus à cet effet et notamment ce que nous avons désigné sous la terminologie d'espaces de collaboration. Ceux-ci sont en effet prévus sur le mode classique des établissements sociaux, pour cerner les problématiques des jeunes et

---

<sup>23</sup> Alter N., *L'Innovation ordinaire*, Paris, PUF, 2000.

pour traiter de situations spécifiques. Mais les situations spécifiques deviennent communes comme cela apparaît dans le recours constant dans les discours des acteurs à la « gestion de crises » et à l'« urgence » condamne à établir des réponses circonstanciées, faites d'échanges ponctuels, d'outils improvisés et d'interventions locales, qui s'exercent dans un flou organisationnel. Il en résulte l'émergence de compétences sans doute pertinentes pour traiter les situations rencontrées mais dont la pérennisation et la généralisation sont peu probables, restant au stade des *arts de faire* et des *tactiques* de l'opportunité, pour reprendre les concepts qui traversent notre analyse, qui se situent à la lisière des cadres institutionnels et organisationnels.

On assiste dès lors à un processus circulaire entre un schéma organisationnel qui peine à se structurer pour cette raison et des compétences qui ne trouvent pas d'espace de stabilisation dans ce contexte organisationnel qui induit un fort turn-over ni ne peuvent s'appuyer sur des références professionnelles tangibles propres aux intervenants éducatifs qualifiés (éducateur spécialisé). Ceci n'est guère imputable aux agents exerçant des fonctions dirigeantes dans la mesure où ils sont également saisis par cette tourmente qui est structurelle. C'est-à-dire liée à la nature des CEF qui accueillent un public concentrant des difficultés multiples avec une exigence de contrainte pénale forte. Dès lors, une des conclusions importantes du rapport est de pointer que l'absence d'outils spécifiquement définis pour associer le travail éducatif, la fonction contenante et les modalités de contrôle par la tutelle (évaluation, certification, etc.) limite de fait le développement de compétences innovantes et stabilisées en CEF.

Néanmoins, les pressions extérieures, qui semblent placer les personnels de direction dans des injonctions fortes et des logiques contradictoires, n'annihilent pas pour autant toutes leurs marges de manœuvre. Cette possibilité d'échapper partiellement aux contradictions inhérentes à la logique de contrôle et d'évaluation, qui pèse en permanence sur les CEF, tient dans une hiérarchie qui ne répond pas principalement à un schéma vertical (décision, délégation, commande, contrôle), mais à une forme bien plus horizontale où des solidarités s'établissent à chaque niveau (au sein des « pôles » et au sein de l'encadrement) pour faire face solidairement aux problématiques spécifiques rencontrées par des « équipes » ainsi formées. Ceci n'induit pas de rivalités structurelles entre équipes, qui sont amenées à établir des solidarités ponctuelles autour de situations spécifiques (comme le traitement des sanctions), mais limite considérablement la mise en cohérence des modalités d'intervention collective. La position de tampon de la direction et de l'encadrement est assez emblématique du processus à l'œuvre, où il s'agit à la fois de réguler les pratiques en fonction des cadres fixés par l'institution (règlement, projet d'établissement, contrôle de la tutelle, etc.) et d'appuyer les solidarités d'équipe



indispensables à l'implication professionnelle et au fonctionnement des CEF. Il en résulte, là aussi, des *arts de faire organisationnels* dans la fonction d'encadrement, qui restent des *semi-stratégies* et qui, en l'absence d'outils collaboratifs réflexifs, cohérents et pérennes, n'ont guère de potentialité de stabilisation organisationnelle, de réflexivité professionnelle ou d'institutionnalisation.

Un de ces outils est à rechercher dans une formalisation des espaces de coopération qui émergent pour l'heure de façon spontanée et dont l'existence actuelle tient exclusivement au *bricolage inventif* de certains et à une solidarité informelle qui se tisse quasi mécaniquement entre les différentes unités de service. C'est précisément une des fonctions clés de la méthode d'analyse en groupe que les chercheurs ont expérimentée dans le cadre de cette recherche, à travers des entretiens collectifs (*focus groups*), que d'amener les salariés, d'une ou de plusieurs institutions, à mettre en mots l'informel, l'invisible, l'indicible, l'imprévisible, en somme la part cachée et spontanée des agirs professionnels.

On comprend dès lors que ces séances d'analyse collective n'aient jamais laissé indifférents les personnels des CEF et ont eu pour effet de produire une émulation collective et des attentes fortes à l'encontre de l'équipe de recherche. N'était-ce pas là aussi une façon de la part des intervenants et des personnels d'encadrement de développer des *ruses* et *tactiques* d'opportunité en direction des chercheurs et du dispositif de recherche ? En tous les cas, ces séances de *focus group* dans l'usage et le sens qu'elles ont eues pour l'ensemble des participants, en portant la focale de la sorte sur la dimension informelle des ressorts d'action éducatifs et collectifs en CEF, ont permis de vérifier le besoin d'une formalisation de ce type à travers des espaces de coopération et de co-construction des savoirs, dans le but précisément de les reconnaître, de les expertiser<sup>24</sup> et de mieux les approcher, comme une ressource à la fois pour l'individuel et pour le collectif<sup>25</sup>.

Ainsi, « reconnaître l'invisible et gouverner l'imprévisible<sup>26</sup> », dans une démarche de formalisation et de coopération entre tous les acteurs, est une voie nécessaire pour transformer les *arts de faire* des personnels des CEF en véritable expertise professionnelle et pour un partage et une stabilisation de l'innovation.

---

<sup>24</sup> Chambon, N., « Peut-on expertiser l'informel ? », *Rhizome*, 2013, pp.20-21.

<sup>25</sup> Davezies, P., « Enjeux, difficultés et modalités de l'expression sur le travail : point de vue de la clinique médicale du travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], n° 14-2, 2012.

<sup>26</sup> Laval, C., « Reconnaître l'invisible, gouverner l'imprévisible », *Rhizome*, n°49-50, 2013.