HAL open science

Les variations des pratiques au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse

Léo Farcy-Callon

To cite this version:

Léo Farcy-Callon. Les variations des pratiques au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse. Chroniques du Travail, 2016. halshs-02983096

HAL Id: halshs-02983096

https://shs.hal.science/halshs-02983096

Submitted on 29 Oct 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les variations des pratiques au sein de la Protection judiciaire de la jeunesse
Penser le travail au prisme de l'ordre négocié

Léo Farcy-Callon

Chroniques du Travail, n°6, 2016

Le thème de la négociation au travail est le plus souvent étudié sous l'angle de ce qui est communément nommé le « dialogue social ». Nous l'entendons comme le processus de délibération conduisant à des accords écrits et officiels sur les conditions de travail et les garanties sociales des salariés au sein d'une organisation. Or, comme nous le verrons, la négociation dans le travail se joue sur bien d'autres plans que ceux des accords formels et des instances officielles de délibération.

Nous souhaitons dans cet article questionner le thème de la négociation autour d'un groupe professionnel spécifique, celui des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Ces derniers appartiennent statutairement au Ministère de la Justice. Travaillant dans différents types de services (Service auprès du tribunal, Service de milieu ouvert, Centre éducatif fermé, Établissement de placement éducatif ou encore Établissement pénitentiaire pour mineurs), ces éducateurs accompagnent des mineurs dans l'exécution des décisions prises à leur égard. Leur mission principale consiste à prendre en charge des jeunes et à les accompagner vers un « projet de sortie ».

Ce travail présente une tension que nous avons observée sur les différents terrains étudiés : les intervenants sociaux et l'institution revendiquent une homogénéité des pratiques, mais dans les faits, il existe une hétérogénéité des approches. En d'autres termes, un cadre officiel et des grands principes d'action sont définis, sont revendiqués, mais des ajustements importants s'opèrent sur le terrain, entrainant des variations de pratiques.

Si les normes juridiques ont une qualité stable, nous pouvons nous demander comment les normes collectives et les principes d'action se construisent, à l'intérieur d'un corps de métier, celui des éducateurs par exemple, ou à l'intérieur d'un secteur. L'idée ici est d'appréhender la manière dont le contenu du travail va s'ajuster, se transformer, s'actualiser en fonction d'interactions et de rencontres (Demazière, 2007). Nous avançons que cet ajustement peut être lu comme une négociation. Cet article s'efforce de présenter comment se forment les identités au travail et comment ces dernières participent à l'organisation effective et forgent le contenu de l'activité. Les cadres de l'intervention sont négociés, et nous souhaitons présenter les tenants et aboutissants de ce processus.

Méthodologie

Cette communication repose sur les résultats de deux programmes de recherche. Un premier se déroulant dans le cadre d'une thèse de sociologie[1] ; un second mené pour le compte du GIP Droit et Justice et porté par l'ESPASS-IREIS[2]. Les orientations de ces programmes de recherche visent à appréhender la construction de différentes types d'agir professionnel dans la prise en charge de mineurs dits "difficiles".

Quatre outils méthodologiques ont été mobilisés : l'étude systématique d'un corpus de dossiers de mineurs placés en Unité éducative de milieu ouvert permettant de reconstituer leurs parcours en termes de successions d'illégalismes, de parcours de prise en charge et de contextes biographiques ; une approche ethnographique par immersion dans des Centres éducatifs fermés, des services de milieu ouvert et un Établissement Pénitentiaire pour mineurs) ; des *focusgroup* menés avec pour objectif de réunir un maximum de professionnels (de direction et d'accompagnement) autour de situations particulières de prise en charge ; et des entretiens menés auprès de mineurs, d'intervenants socio-éducatifs et de juges.

I. Structure de l'institution et habitus professionnels

Une première approche, dominante en sociologie, considère qu'il existe des habitus professionnels spécifiques aux éducateurs PJJ. Des « grands principes » guident l'action et garantissent une homogénéité des pratiques et des approches éducatives. Cela suppose que l'institution développe un ethos professionnel, distinguant les éducateurs PJJ des autres éducateurs (notamment du corps de métier des éducateurs spécialisés) ou des autres métiers du social (Falchun, Robène & Terret, 2016 ; Sallée, 2014). Ils se constituent en groupe professionnel, notion introduite par Durkheim et aujourd'hui largement utilisée en sociologie (Durkheim, 1893), et de ce fait, bénéficient d'une reconnaissance et sont différenciés des autres activités pouvant être proches (Demazière & Gadéa, 2009).

Ces habitus sont la conséquence de la formation unique et l'héritage d'une histoire institutionnelle riche où la PJJ s'est forgé une identité forte marquée par des revendications et un militantisme prégnant (notamment avec l'influence des syndicats). À travers l'histoire s'opère une véritable distinction des éducateurs « de l'État » avec les éducateurs spécialisés (formé et travaillant dans le secteur privé). A l'articulation de deux logiques, statutaire et identitaire, la revendication d'une culture professionnelle particulière est à l'œuvre. Il existe des principes d'action très influents

[1] Farcy-Callon L., « La prise en charge sociopénale des mineurs : modalités institutionnelles, professionnelles et pratiques » (en cours), dirigé par Philip MILBURN. Programme de recherche mené dans le cadre d'une thèse de doctorant en sociologie, financé par une convention Cifre-Anrt prenant place au sein de l'Association Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme (Adsea 26).

[2] Lenzi C. & Peny B [dir.] (2015), « L'ordre éducatif recomposé : de l'art de la prudence dans l'accompagnement des mineurs sous main de justice », GIP Droit et Justice, ESPASS-IREIS, Laboratoire Printemps CNRS [http://www.gip-recherche- justice.fr/publication/lordre-educatif-recompose-de-lart-de-la-prudence-dans-laccompagnement-des-mineurs-sous- main-de-justice]

dans le quotidien de la pratique des intervenants de la PJJ. Les approches tendent à être homogènes puisque ces normes et ces mœurs sont omniprésentes (Sallée, 2010). Cette culture professionnelle propre à la PJJ est revendiquée. L'institution, par peur d'une déqualification de la profession, souhaite la perpétuer en garantissant une formation de deux ans et des stages en institution (Sallée, 2014).

Ces éléments nous éclairent sur la pratique des éducateurs PJJ, qui se réfèrent majoritairement aux mêmes principes, ce qui garantit une certaine homogénéité dans les approches qu'ils proposent. Développé en sociologie pour définir des systèmes de valeurs communs, le concept d'identité collective peut être pertinent à mobiliser pour comprendre ces sentiments d'appartenance (Dubar & Tripier, 1998). D'autant que c'est à travers ces représentations que se cristallisent les relations entre professionnels : l'identité est aussi un moyen d'être identifié par les autres. Il semble que ces sentiments d'identités aient des conséquences sur les positionnements des personnes, et indirectement sur les pratiques et les actions collectives.

Les notions de collectif et d'unité sont omniprésentes dans les discours. En témoigne l'utilisation massive par les professionnels (intervenants sociaux ou cadres) des vocables « équipe », « faire équipe », « faire ensemble », « homogène ». Mais plus qu'un simple collectif, c'est un collectif en action qui se dégage. Ce n'est plus simplement un ensemble d'actions individuelles regroupées autour de mêmes valeurs collectives, mais c'est une seule et même action, une seule et même voix, portée par tous, et visant des objectifs communs. L'institution revendique que l'ensemble dépasse la somme des parties, et que le travail collectif ne se limite plus à des actions isolées, mais prend en compte l'essence de ce « faire ensemble » :

> « Le plus important dans notre travail, c'est de faire bloc, de ne pas se contredire ou laisser place à des doutes quant à l'unité qu'on doit porter », éducateur dans un Établissement pénitentiaire pour mineurs.

Cependant, cette approche des habitus ne nous permet pas d'appréhender les divergences qui existent au sein du corps de métier des éducateurs PJJ. En effet, un des éclairages de nos recherches est l'hétérogénéité des pratiques en fonction du territoire, de l'établissement, de l'équipe restreinte ou même de la personne. Ainsi, comment appréhender cette diversité dans un système où les pratiques sont perpétuellement revendiquées comme communes ?

La mise en lumière d'une hétérogénéité des pratiques est un résultat difficile à approcher scientifiquement du fait d'un biais majeur : les institutions considèrent ces variations comme des entraves à l'égalité de traitement. Une recherche sur les variations des pratiques des juges pour enfants traite des difficultés à appréhender ces variations. Anne Paillet et Delphine Serre nous disent que le monde enquêté est réticent pour traiter des variations dans les pratiques, car cela est vécu comme la dénonciation d'une justice inégale (Paillet & Serre, 2013). Cette réticence peut également être appliquée à la PJJ qui reconnait difficilement les variations au sein de ses dispositifs, car cela rendrait instables l'unité de l'institution et son traitement égal de toutes les situations.

En guise d'éclairage, les Établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) et les Centres éducatifs fermés (CEF)[3] sont régulièrement pointés du doigt et recadrés pour la non-application de certains textes et règles en vigueur. Il y a par ailleurs une tendance à standardiser les pratiques et à ajouter des protocoles entrainant des réponses unanimes de l'institution. Même si la PJJ est indépendante de l'administration pénitentiaire et de l'administration judiciaire, elle reste une institution soumise à des tensions politiques importantes :

> « J'ai l'impression que les institutions ont abaissé leur limite, leur seuil de tolérance. Nous à la PJJ, on a perdu énormément au niveau de ce que j'appelle les solutions plurielles », responsable dans une Unité éducative en milieu ouvert.

II. Place de l'informel et variations des pratiques

Pourtant, les pratiques et les approches sont bel et bien hétérogènes et divergent en fonction d'une multitude de variables. Dans les différentes situations étudiées, le traitement n'a pas été équivalent.

Concernant les décisions de placement et le traitement judiciaire, certains jeunes peuvent mobiliser une multitude de professionnels autour de leur situation tandis que d'autres peinent à trouver du soutien dans le montage de leurs projets. Des placements peuvent être facilités pour certains, car les éducateurs et les juges connaissaient une institution susceptible de les accueillir, tandis que dans d'autres cas, des jeunes sont placés « par défaut » et par manque de place. « Il y a des situations surinvesties, et d'autres sous-investies » a pu nous témoigner un responsable d'Unité éducative de milieu ouvert :

> « Habituellement, les jeunes qui sont déferrés sont au petit dépôt, l'entretien avec l'éducateur est au petit dépôt, et c'est le seul jeune, depuis deux ans que je suis au service et dans mes fonctions antérieures, que je vois présent dans le bureau de l'éducateur avec les deux policiers de la BAC devant. J'arrive dans le service et je vois les deux policiers, je dis 'bonjour, vous faites quoi ?', et ils me disent 'bah on est avec Jawad qui est déferré', je dis 'mais vous n'êtes pas au petit dépôt ?', et ils me disent 'non non, Jawad on le connait bien depuis qu'il est petit, donc il n'y a pas de soucis'. Donc c'était un peu particulier », responsable d'un Service éducatif auprès du Tribunal.

Ces variations tiennent également à la vie quotidienne dans les établissements de placement ou les prisons. Le fonctionnement des différents Centres éducatifs fermés est variable, tout comme celui des Établissements pénitentiaires pour mineur. S'il existe une diversité entre eux, il existe également des variations de pratiques au sein même des établissements. Par exemple, le traitement n'est pas le même en fonction de l'unité des prisons :

> « Je ne fais pas ça avec tous les jeunes, mais comme il ne vient jamais, j'avais l'intention d'aller avec lui faire une vêture. Ce qu'on appelle une vêture, c'est aller dans les magasins et choisir des vêtements avec le jeune. Donc, c'était un moment très agréable, un moment où il a beaucoup parlé, parlé d'autre chose que sa situation, que ce soit sa mère, sa situation de précarité dans

[3] Les EPM et les CEF sont créés par la loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice, dite « loi Perben I ».

laquelle il était, de solitude. Et il avait plein d'enthousiasme. C'était très agréable », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert.

Un des éclairages de la recherche est que les professionnels mobilisent des espaces de travail intermédiaires ou clan- destins. Ils créent des espaces d'ouverture, des espaces de liberté pour garantir une fonction éducative. Cette « pédagogie de la responsabilisation » (Milburn, 2009) nous montre que les intervenants sociaux sont sans cesse amenés à faire appel aux valeurs des jeunes et à leurs propres valeurs sans forcément se reposer sur la toute-puissance de l'institution (Lenzi, Milburn & al, 2015). La subjectivation peut donc, parfois, substituer l'assujettissement au sein du travail socio-éducatif (Roux, 2012) :

« Une jeune vient de sortir auprès d'un service qui s'occupe des mineurs isolés étrangers. Ils lui ont donné un plan de la ville en lui disant 'ton hôtel est là, tu peux manger là'. Sauf qu'elle était "paumée" donc je l'ai amenée en voiture. Et le lendemain je lui ai proposé de manger ensemble le midi, puis de se voir le soir. Les sorties c'est toujours compliqué donc on essaye au mieux. Qu'ils ne soient pas à la rue ou auprès de n'importe qui. Mais je ne fais pas ça à chaque fois. Mais là j'étais dispo et j'avais une bonne relation avec cette jeune. Normalement notre prise en charge s'arrête à la sortie, donc on n'a pas à le faire. Mais pour moi ce n'était pas possible de la laisser comme ça. Même si j'étais hors fonction. C'est aussi ma responsabilité de faire ça, je ne pouvais pas la laisser comme ça. On travaille sur de l'humain, le lien ne se déconstruit pas quand la jeune passe la porte. Il y en a, on est content de les voir partir. Mais d'autres où ça nous fait bizarre, où on est inquiet », éducateur dans un Établissement pénitentiaire pour mineurs.

Cette action de l'éducateur n'a pas été référée au responsable de service. Non qu'il veuille le cacher, mais il n'a pas jugé utile de transmettre l'information. Cet éducateur pratique en dehors du cadre d'intervention. Il préfère agir dans la semi-clandestinité plutôt que de se confronter aux règles et aux normes établies. En l'occurrence, la règle prévoit que les salariés ne doivent plus accompagner les mineurs après leur sortie, la norme suppose que les éducateurs ne doivent pas surinvestir les situations des mineurs et conserver une « juste distance », la proximité étant jugé comme non professionnel (Boussard, Demazière& Milburn, 2010).

Par ailleurs, si l'on s'en tient au discours des intervenants, tous ces mineurs semblent dotés d'une incroyable faculté à les "toucher" et à activer chez eux des logiques de « surengagement ». Ce qui justifie que ces mêmes intervenants soient amenés à agir de façon tout à fait décalée par rapport à ce qui se fait habituellement. Ainsi, par les épreuves des expériences qu'ils traversent, les mineurs ont la faculté de mobiliser les professionnels qu'ils rencontrent et d'activer chez eux des ressorts d'action informels et émotionnels d'autant plus forts qu'ils sont parfois la seule réponse qui leur est faite face à l'extrême précarité du moment.

Nous pouvons ainsi parler de valeurs, d'une lecture personnalisée des situations de jeunes guidant l'action des professionnels. Mais rien ne nous dit d'où ces valeurs proviennent. Elles agissent en quelque sorte par instinct ou naturelle- ment. Ces valeurs peuvent trouver leurs origines dans des socialisations non professionnelles, mais elles peuvent égale- ment émaner de plusieurs années de pratique dans le secteur, et ainsi d'une socialisation professionnelle. Cela s'ex- plique parce que le processus identitaire

biographique s'articule avec un « processus identitaire relationnel » (Dubar, 1992). C'est en quelque sorte le produit de socialisations successives, dont des interactions professionnelles, qui forgent l'identité d'un travailleur social :

> « Parce qu'on a envie de le protéger aussi. Je crois que c'est aussi ça la réalité. C'est là toute l'ambivalence et l'ambiguïté. C'est qu'en même temps il est très énervant, il a été très énervant, et en même temps hyper attachant. On avait vraiment envie d'être présent auprès de lui, de mettre des choses en place. Qui échouaient, on savait que ça allait échouer, mais ce n'est pas grave, on remettait des choses en place», responsable dans une Unité éducative en milieu ouvert.

Il est intéressant de remarquer que les intervenants importent des valeurs n'appartenant pas à l'institution spécifique- ment. Cela explique notamment pourquoi, malgré les appartenances institutionnelles, chaque intervenant pratique son activité d'une manière singulière. Tous les intervenants sociaux ou médico- sociaux que nous avons rencontrés ne semblent pas avoir les mêmes approches de leur fonction professionnelle, créant ainsi des variations de pratiques :

> « Moi je suis éducateur je porte la parole de mon institution, mais je suis aussi moi-même. Parce que dans ce métier, si on n'est pas nous-mêmes, ça ne fonctionne pas », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert.

III. Négocier le travail : entre normes et valeurs

Ces variations posent une question centrale quant à la cohérence de l'action institutionnelle. Les établissements se doivent de porter une parole commune, uniforme et d'avoir des réponses portées d'une même voix, comme nous l'avons vu dans la première partie. Or, au regard des nombreuses pratiques informelles, cette cohérence ne semble pas garantie. Si ce fonctionnement informel recèle sa part d'innovation, il pose néanmoins le problème de l'homogénéisation des outils et des réponses en matière de suivi éducatif. Il se trouve que cette carence va également être palliée par des espaces informels, collectifs cette fois, qui garantissent une stabilité institutionnelle.

Un autre élément dévoilé par cette recherche est la constitution de collectifs de travail informels qui semblent être un support dans l'activité des intervenants. Ces derniers recomposent des espaces de travail clandestins, en dehors des temps d'échanges collectifs officiels (tels que les réunions d'équipe ou les analyses de la pratique professionnelle), pour permettre une délibération et une régulation collective plus efficace (Lenzi & *al.*, 2016) :

> « Me concernant on a la chance d'être une équipe qui communique beaucoup, donc ça va se faire de manière informelle, le café du matin », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert

> « Quand j'ai besoin d'en parler, je le fais, Kalissa j'en parle aussi beaucoup à mes collègues dans les couloirs », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert

> « En termes de communication, l'expérience que j'en ai, c'est que c'est essentiel. Sur le service, on échange tout le temps autour de ces situations. Des Kalissa on en a encore, des situations comme elle, c'est vraiment une pratique du quotidien, on échange tout le temps. C'est primordial de réguler quotidiennement. On fait le point tous les jours, on a les éducateurs régulièrement au téléphone, dans les couloirs, pour réguler un petit peu tout ce qui se passe. Et ensuite avec les

partenaires, effectivement, c'est pareil, on peut s'appeler, euh. Alors les mails, chez moi, c'est compliqué de se dire 'je ne suis pas bien'. Mais pouvoir se donner effectivement des temps de rendez-vous, régulière- ment », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert.

Les espaces collectifs de travail et de coordination (APP, réunions d'équipe, etc.) ne constituent pas des espaces suffisants pour assurer une coopération tant sur l'interprétation des problématiques des jeunes que sur l'organisation de partenariats externes utiles. Cette carence est palliée par des pratiques de contournement qui se résument dans des relations interpersonnelles, la constitution d'acteurs pivots (psychologue, chef de service), ou par des initiatives personnelles. Pour comprendre les fonctionnements informels, nous proposons de partir d'une situation de délibération ayant eu lieu autour de la situation critique d'un mineur.

Étude d'une situation de délibération informelle

En décembre 2013, Ismaël est incarcéré en maison d'arrêt pour des vols et des violences. Le jeune se fait instrumentaliser et « victimiser » par les autres détenus. Un signalement est fait sur la grande fragilité psychologique du jeune et sur les risques de conduite suicidaire. Plusieurs expertises psychiatriques se contredisent et ne permettent à personne d'avoir un jugement stable, reconnu et validé par tous. Un clivage institutionnel naît entre le milieu ouvert et la prison sur la conduite à tenir pour ce jeune. La prison disait « nous, on préfère qu'il se foute en l'air dehors plutôt que dedans ». L'éducateur du milieu ouvert « oui, mais il vaut mieux qu'il se suicide à l'intérieur comme ça il y aura des médecins pour le sauver, à proximité, alors que s'il se fout en l'air dehors en pleine nature, on n'a aucun moyen de le sauver ».

Concernant le jeune Ismaël, l'affaire remonte ensuite aux responsables, puis aux directeurs, celui de la maison d'arrêt et de la direction territoriale de la PJJ, qui interviennent, comme dans la majorité des cas, dans les moments de crise où les éducateurs ne parviennent plus à gérer les situations difficiles seuls. Les directeurs, après s'être opposés sur l'interprétation qu'ils ont de la situation, décident d'appeler le magistrat, de manière informelle, pour sortir le jeune de prison. Une des raisons motivant ce choix est la crainte d'un suicide en prison. Cette inquiétude influence sensiblement la décision finale. Il sera également décidé d'un suivi intensif du mineur à l'extérieur. L'éducateur qui s'était positionné contre la sortie de prison acceptera la décision : « Je suis fonctionnaire, même si je ne suis pas d'accord avec tout ce qui est décidé, je suis bien obligé de l'accepter ».

Dans ce cas pratique, chaque intervenant propose une solution à la problématique du jeune. La majorité des délibérations se déroulent dans des espaces confinés, informels et isolés. Cependant, la parole de chaque professionnel est prise en compte. Comme nous le voyons, les pratiques des intervenants, et *a fortiori* les pratiques collectives, se construisent localement, en situation, selon une alchimie complexe entre valeurs individuelles et principes collectifs, aboutissant à la construction d'une réponse collective.

À l'issue des débats où chaque partie a pu proposer sa vision de la problématique, une décision est prise. Cette dernière est négociée au regard des normes de l'institution d'une part, puisque certains principes hiérarchiques sont respectés, et des valeurs de chaque intervenant, qui exposent leurs arguments et s'opposent à certains principes.

Il s'exerce dans la pratique des travailleurs sociaux une confusion entre des identités personnelles qui se confrontent à des normes collectives fortes. C'est à ce niveau que le collectif se positionne à la fois comme un levier et comme une contrainte. Il y a des interdépendances entre professionnels et entre professions (Durkheim, 1893), créant un système. Ce que nous avons appelé "collectifs de travail" est un objet instable, sans cesse en recomposition. Les relations entre les différents acteurs professionnels s'ajustent, ce qui constitue leur dynamique[4].

Par ailleurs, l'intervenant qui s'oppose dans un premier temps à la décision de sortie de prison va finalement revenir sur sa posture et accepter le sort du mineur au terme de la délibération. Ainsi, en fonction de l'héritage personnel et professionnel de chacun, les situations de travail collaboratif sont le théâtre de jeux d'acteurs, aboutissant à un conventionnement sous des formes de consensus ou d'accords. Il est intéressant de constater qu'une fois le consensus établi, les acteurs endossent une nouvelle identité, une nouvelle parole qu'ils portent et qu'ils défendent. Ces valeurs individuelles participent ainsi indirectement à la construction de la pratique et à la construction d'une identité collective partagée.

Les codes de fonctionnement du travail collectif sont construits à partir d'héritages institutionnels et d'une somme d'apports individuels. La mise en commun de ces apports demande alors une articulation sous forme de conventions élaborées dans les interactions. « Des bricolages identitaires sont fabriqués en situation, des arrangements pratiques sont produits par les protagonistes » (de Certeau, 1990 ; Demazière, 2007). Les intervenants développent des stratégies collectives pour que leur réponse soit unanime. Ils réinventent ainsi des pratiques collectivement et forment ce qui s'apparente à un ordre négocié (Strauss, 1991).

[4] En guise d'éclairage, une autre approche qui nous semble intéressante à questionner est celle de la distribution des "jurisdictions" proposée par Abbott, à savoir les champs de l'action, parfois traduits en français comme les « territoires », du professionnel (Champy, 2012). On peut les définir comme les tâches ou fonctions revendiquées par un professionnel dans la division du travail (Abbott, 1988). Les frontières professionnelles sont fragiles et chacun ne se limite pas à sa tâche prescrite. Cela est parfois créateur de tension entre les différents intervenants des institutions. En effet, la théorie d'Abbott met l'accent sur l'effet de concurrence que cela engendre. Sur ce point, plusieurs travaux de recherche confir- ment qu'il se joue parfois des tensions et des controverses (Chantraine, 2008 ; Frauenfelder, Nada & Bugnon, 2013). Or, dans notre cas, les frontières entre des corps de métiers sont effectivement poreuses.

Conclusion

Nous remarquons, à l'issue de cet article, que les mineurs conduisent les intervenants à transformer les institutions, et à modifier leur propre positionnement, à prendre leur défense, à porter leur parole devant un collectif. Les intervenants peuvent vivre des conflits de valeurs qui les mettent dans des positions de doute, d'hésitation quant à la posture qu'ils doivent adopter.

> « Quand je me suis retrouvé en synthèse, il m'a été stipulé que le règlement intérieur avait été assoupli pour Ugo, pour qu'ils soient en capacité de le tenir (...) bon déjà Ugo il a une bonne bouille, il est pas très grand, il est charmeur, il a quelque chose de la séduction », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert

> « C'était différent, mais pas qu'avec les cadres, je me souviens d'un éducateur plutôt charismatique, un monsieur d'un certain âge, et ça se passait très bien avec lui. Et ce n'était pas un rapport de force. En fait, Jawad, si vous rentrez avec lui dans le rapport de force, c'est cuit. C'est cuit, il était sans limites, lui, sans limites. Il fallait donc pouvoir trouver comme ça d'autres modes d'entrée. Puis à l'évidence c'est un gamin qu'il fallait aussi pouvoir contenir un moment donné, parce que dépassé par tout ce qu'il était », chef de service dans un Établissement de placement éducatif

> « Les gens savent que je vois 'tel jeune' de temps en temps et que j'ai un peu de nouvelles, mais après c'est vrai, que trop, c'est trop. Des fois c'est aussi bien d'avoir du recul et d'entendre ses collègues et sa direction dire : 'il faut faire attention quand même' », éducateur dans une Unité éducative en milieu ouvert.

Ainsi nous pouvons dire que le processus de production des décisions judiciaires et de l'ordre interne des établissements, bien que fortement contraint, rentre dans ce que nous considérons être un « ordre négocié » construit à partir des représentations et des valeurs personnelles de chacun, et auquel paradoxalement prennent part les personnels socio-éducatifs voire les mineurs eux-mêmes (Strauss, 1991).

Cela va dans le sens de l'analyse que nous proposons : les institutions se composent d'une multitude de « segments » identitaires qui peuvent parfois entrer en conflit. Toute la subtilité de cette approche réside dans la construction de paroles institutionnelles qui se trouvent à l'articulation de cette multiplicité d'identités, mais ne forment finalement plus qu'un tout, un total dépassant la somme d'identités particulières. C'est à l'articulation de toutes ces injonctions que se construit une culture professionnelle collective qui participe à l'action (Reynaud, 1982).

Les acteurs ont tous un intérêt commun, un but commun, qui s'articule autour du jeune, de son bien-être, de la fin de sa prise en charge. C'est en partie ce qui explique qu'ils se réunissent autour d'accords implicites et informels : c'est pour le bien-être du mineur, par le biais de sa réinsertion sociale et familiale. Les systèmes d'accords implicites sont alors un moyen de créer une intelligence collective, de partager les expériences, d'avoir des points de vue diversifiés sur les situations. C'est avant tout un facilitant dans le travail, puisque le collectif, s'il est parfois difficile à construire, s'il peut crisper et cliver les intervenants, est avant tout un support et un aidant, une ressource pour les intervenants.

C'est donc à la mise en lumière d'un ordre négocié dans l'informalité des systèmes d'accords implicites, entre acteurs et groupes d'acteurs, que cet article se consacre (Strauss, 1991). En somme, il est apparu que ces alliances implicites garantissent en quelque sorte l'expression de chaque acteur, lui permet- tant de prendre part à la construction de sa professionnalité et de négocier son activité.

Bibliographie

Boussard V., Demazière D. & Milburn P. [dir.] (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyse d'une dynamique plurielle*, Rennes : PUR, coll. « Des sociétés »

Chantraine G. & al. (2008), Trajectoires d'enfermement. Récit de vie au quartier mineurs, Rapport de recherche « Études et Données pénales », n°106, CESDIP

De Certeau M. (1990), *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris : Gallimard, coll. « Folio Essais »

Demazière D. (2007), « Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois ? », *Négociations*, 2007/8, n°2, dossier « Négociations, reconnaissance et identités », pp. 73-89

Demazière D. & Gadéa C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels*, Paris :La Découverte, coll. « Recherches »

Dubar C. & Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris : A. Colin, coll. « U », 256p.

Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, coll. "U Sociologie"

Durkheim E. (1893), *De la division du travail social*, Paris : Faculté des Lettres, Thèse de doctorat

Falchun T., Robène L. & Terret T. (2016), « L'habitus professionnel spécifique aux éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse », *Déviance et Société*, 2016/1, vol. 40, Editions Médecine & Hygiène

Frauenfelder A., Nada E. & Bugnon G. (2013), Ce qu'enfermer des mineurs veut dire. Controverses professionnelles, conceptions éducatives et justification contemporaines de l'enfermement, Rapport de recherche CTI Berne, Genève : HETS

Friedberg E. (2003), « L'Homo economicus n'est pas stratégique », in de Terssac G. [dir.], *La Théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud*, Paris : La Découverte, coll. « Recherches », pp. 257-267

Lenzi C. & al. (2016), L'ordre éducatif négocié, Les incertitudes et ressorts de l'action dans la prise en charge des mineurs difficiles, Rapport de recherche pour le GIP mission « Droit et Justice »

Lenzi C., Milburn P. & al. (2015), « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint », Rapport de recherche pour le GIP mission « Droit et Justice »

Milburn P. (2009), *Quelle justice pour les mineurs ? Entre enfance menacée et adolescence menaçante*, Toulouse : éditions Erès, coll. « Trajets », 238 p.

Paillet A. & Serre D. (2013), D'un juge à l'autre. Les variations de pratiques de travail chez les juges des enfants, Rapport de recherche pour la mission « Droit et Justice »

Reynaud E. (1982), « Identités collectives et changement social: les cultures collectives comme dynamique d'action », *Sociologie du Travail*, n°2, pp. 159-177

Roux S. (2012), « La discipline des sentiments. Responsabilisation et culpabilisation dans la justice des mineurs», *Revue Française de Sociologie*, 4/2012, Vol. 53, pp. 719-742

Sallée N. (2010), « Les éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse à l'épreuve du traitement pénal des jeunes délinquants », *Champ Pénal*, vol. VII

Sallée N. (2014), « Des éducateurs dans l'État. Logiques syndicales et identité professionnelle à la Protection Judiciaire de la Jeunesse », *Terrains & Travaux*, 2/2014, n°25, pp. 75-94

Strauss A. (1991), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*, Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales » (textes réunis et présentés par Baszanger I.)