



HAL
open science

**Introduction. L'éducation en milieux contraints.
Conflits institutionnels et tensions identitaires au sein de
dispositifs éducatifs (dans et) hors l'école**

Pauline Jarroux, Fanny Salane

► **To cite this version:**

Pauline Jarroux, Fanny Salane. Introduction. L'éducation en milieux contraints. Conflits institutionnels et tensions identitaires au sein de dispositifs éducatifs (dans et) hors l'école. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2019. halshs-03388568

HAL Id: halshs-03388568

<https://shs.hal.science/halshs-03388568>

Submitted on 20 Oct 2021

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.

Introduction. L'éducation en milieux contraints. Conflits institutionnels et tensions identitaires au sein de dispositifs éducatifs (dans et) hors l'école

Pauline Jarroux et Fanny Salane



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cres/3896>

ISSN : 2265-7762

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2019

Pagination : 7-24

ISBN : 978-2-7351-2534-0

ISSN : 1635-3544

Ce document vous est offert par Université Paris Nanterre



Référence électronique

Pauline Jarroux et Fanny Salane, « Introduction. L'éducation en milieux contraints. Conflits institutionnels et tensions identitaires au sein de dispositifs éducatifs (dans et) hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], 18 | 2019, mis en ligne le 17 juillet 2019, consulté le 20 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cres/3896>



Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Introduction

L'éducation en milieux contraints. Conflits institutionnels et tensions identitaires au sein de dispositifs éducatifs (dans et) hors l'école

Pauline JARROUX* et Fanny SALANE**

Ce numéro des *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* s'intéresse à la manière dont la logique éducative se déploie dans des "milieux contraints", c'est-à-dire des espaces ou des configurations dans lesquels elle n'est pas dominante *a priori* – parce que ces espaces n'ont pas de vocation éducative ou, si c'est le cas, parce que le droit à l'éducation peine à y être pleinement respecté – et/ou parce que dans ces derniers, elle fait face à des logiques concurrentes (par exemple sécuritaire, médicale, etc.).

Cette association des termes "éducation" et "contrainte" n'a rien d'inédit : plusieurs travaux ou entreprises scientifiques, qui seront évoqués ci-après, ont investi des questions de recherche spécifiques en articulant différemment ces deux mots. Avant de mieux cibler l'objet de ce dossier, précisons en quelques lignes de quoi il ne sera pas question ici.

D'abord, il ne s'agit pas d'interroger "l'éducation comme contrainte". Les travaux inscrits dans cette lignée ont montré comment l'éducation scolaire, qui

* Docteure en anthropologie, ATER à l'Université de Rouen – CUREJ, Chercheure correspondante au Centre Norbert Elias (EHESS)

** MCF en sciences de l'éducation à l'Université Paris Nanterre/Université Paris Lumières (UPL), Chercheure au CREF (EA 1589)

passé par l'apprentissage de dispositions plurielles relatives à la tenue, au temps, à l'espace, au corps (Mauss, 1936; Faure & Garcia, 2003), etc., repose avec force sur des mécanismes d'(auto)contrôle et de « dressage » (Pierrot, 2017). Plus largement, et au-delà des murs de l'école, de nombreux travaux ont documenté la part de violence et la place des rapports de domination dans les dispositifs d'initiation, de transmission et d'éducation (Palheta, 2012; voir également les différentes contributions réunies dans l'ouvrage dirigé par Pierrot, Carvalho & Medaets, 2017).

Il ne s'agit pas non plus, ou pas exclusivement, d'étudier "l'éducation sous contrainte", qui serait destinée à des individus en dehors de leur volonté et qui viserait principalement à les "réduquer", via des dispositifs éducatifs incluant des formes disciplinaires. Cette approche a été notamment investie par des travaux portant sur les dispositifs éducatifs à destination des jeunes "délinquants"¹, notamment dans les centres éducatifs renforcés et/ou fermés (Chantraine & Sallée, 2013; Touil & Lenzi, 2015; Sallée, 2016; France Culture, 2019). Ces recherches ont mis en exergue les tensions entre les logiques éducatives et sécuritaires à travers les transformations de la prise en charge de la « jeunesse déviante » (Yvoret & Yvoret, 2005; Bourquin, 2007; Bourquin & Robin, 2007; Hallak, 2015) ou les remises en cause des principes de l'ordonnance fondatrice de février 1945. Cette approche a également été investie par des travaux portant sur les mesures en direction des familles en protection de l'enfance (Tillard *et alii*, 2016).

Enfin, ce numéro ne traite pas directement de l'école comme institution disciplinaire au sens de Foucault (1975), même si la question de la normalisation, de l'apprentissage de la discipline et de l'auto-contrainte parcourt plusieurs des articles présentés ici.

Après avoir délimité par la négative le spectre du dossier, il s'agit désormais d'en définir les contours. Ce numéro des CRES se propose d'explorer comment les dispositifs éducatifs construisent, négocient, légitiment leur présence en milieux contraints, ces contraintes se déclinant à la fois sur les espaces et sur les publics. Ce qui caractérise les textes de ce dossier, c'est bien d'abord une forme de réclusion spatiale, qui sépare de fait les publics du reste de la société à laquelle ils appartiennent (que cette séparation vise leur protection, celle de la société ou les deux à la fois). La logique éducative, sous sa forme scolaire ou non, y est mobilisée au nom de principes différents et doit faire face, parfois en son sein même, à des

1 Dans cette introduction, le genre masculin est utilisé comme générique afin de ne pas en alourdir la lecture.

logiques contradictoires liées aux espaces particuliers dans lesquels elle se déploie. Enfin, les publics (les “reclus”, mais aussi le “personnel”, éducatif ou non) sont eux-mêmes pris dans des tensions relatives aux assignations identitaires plurielles portées simultanément par les espaces particuliers dans lesquels ils sont inscrits, et par la logique éducative telle qu'elle y est organisée.

Des espaces contraints

*De la mobilisation féconde du concept d'« institutions totales »
d'Erving Goffman*

Tous les articles du dossier analysent des logiques éducatives inscrites dans des lieux particuliers. Ces espaces se situent “hors l'école classique”, de manière plus ou moins radicale et présentent certains traits des « institutions totales » décrites par Goffman sur la base de ses observations du quotidien de l'hôpital psychiatrique de Sainte-Elisabeth, à Washington. Ce dernier les décrit comme des institutions qui « brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité [le sommeil, la distraction, le travail] ; c'est même là une de leurs caractéristiques essentielles. En premier lieu, placés sous une seule et même autorité, tous les aspects de l'existence s'inscrivent dans le même cadre ; ensuite, chaque phase de l'activité quotidienne se déroule, pour chaque participant, en relation de promiscuité totale avec un grand nombre d'autres personnes, soumises aux mêmes traitements et aux mêmes obligations ; troisièmement, toutes ces périodes d'activité sont réglées selon un programme strict, en sorte que toute tâche s'enchaîne avec la suivante à un moment déterminé à l'avance, conformément à un plan imposé d'en haut par un système explicite de règlements dont l'application est assurée par une équipe administrative. Les différentes activités ainsi imposées sont enfin regroupées selon un plan unique et rationnel, consciemment conçu pour répondre au but officiel de l'institution. Le caractère essentiel des institutions totalitaires est qu'elles appliquent un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système. » (Goffman, 1968 : 47-48).

Ainsi en est-il, *a priori* et suivant la “typologie²” dressée par Goffman des différents groupes d’institutions totales, des lieux retenus dans ce numéro : du centre d’accueil catholique pour personnes séropositives en Inde du Sud, des établissements de rééducation par le travail pour jeunes « délinquants » dans la future URSS du premier tiers du xx^e siècle, des pénitenciers au Québec, des services hospitaliers pédiatriques à Lyon, de la prison de *Kerchele* en Éthiopie dans les années 1980 ou des camps de déplacés installés à Bangui, en République centrafricaine.

Néanmoins, tous ces espaces ne sont pas également clos : les détenus de la prison de *Kerchele* pouvaient sortir la journée – quoique de manière très encadrée – les colonies soviétiques ne disposaient d’aucune barrière, les jeunes orphelins indiens vont à l’école en dehors du centre, les enfants hospitalisés le sont sur des périodes variables... L’assignation à résidence tout comme la prise en charge de tous les besoins sont donc relatives et les différents publics présentés dans les textes ne sont pas tous également coupés du monde extérieur. Par ailleurs, les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) en France, même si elles peuvent constituer un espace à part au sein des établissements scolaires, ne répondent pas aux “critères” de l’institution totale présentés ci-dessus.

Ce n’est donc pas cette dimension au sens strict qui rend compte de la spécificité des espaces décrits dans ce dossier. Nous nous inspirerons plutôt ici d’une perspective développée par Vienne (2005) à propos d’établissements professionnels dits « de dernière chance³ » en Communauté française de Belgique, et suivie notamment par une équipe de recherche coordonnée par Catherine Lenzi et Philip Milburn (2015) sur les Centres éducatifs fermés en région Rhône-Alpes.

2 Goffman (1968 : 46-47) classe en cinq groupes les institutions totalitaires « propres à nos sociétés » : d’abord, les institutions destinées aux personnes jugées vulnérables et inoffensives, telles que les orphelinats, les foyers pour vieillards etc; en second lieu, les organismes chargés de la prise en charge des individus jugés non seulement incapables de s’occuper d’eux-mêmes, mais aussi dangereux – quoiqu’involontairement – pour la société. Comme c’est le cas, par exemple, des hôpitaux psychiatriques. Viennent ensuite les établissements dont le but est de protéger la société d’individus présentant des « menaces qualifiées d’intentionnelles », comme les prisons, les camps de concentration etc. Le quatrième type regroupe des institutions qui justifient leur existence par des buts utilitaires, comme les casernes, les internats etc. Enfin, le dernier type concerne principalement des établissements religieux, comme des abbayes ou monastères, dont le but est « d’assurer une retraite hors du monde ».

3 Ils sont ainsi qualifiés par l’auteur car « ils se situent dans le paysage bruxellois parmi les dernières possibilités d’accueil d’élèves renvoyés ou mis en échec dans d’autres écoles » (Vienne, 2005 : 64).

Vienne s'appuie sur une définition plus souple, moins restrictive des institutions totales que donne Goffman au début de son ouvrage : « Toute institution accapare une part du temps et des intérêts de ceux qui en font partie et leur procure une sorte d'univers spécifique qui tend à les envelopper. Mais parmi les différentes institutions de nos sociétés occidentales, certaines poussent cette tendance à un degré incomparablement plus contraignant que les autres. (...) Ce sont ces établissements que j'appelle "institutions totalitaires"... » (Goffman, 1968 : 45-46). Pour reprendre les mots de Vienne (2005 : 67) : « l'auteur [Goffman] vise donc ici moins l'absence ou la présence de caractère résidentiel dans l'institution que la capacité de celle-ci à réaliser une emprise sur ses membres, à les insérer dans un univers spécifique. L'institution totale revient en quelque sorte à une exacerbation de l'emprise que toute organisation exerce naturellement sur ses membres ». Une telle définition⁴ constitue, dans le cadre de ce dossier, un outil de travail tout à fait pertinent : en concevant l'emprise, ou les mécanismes de totalisation, comme le produit de processus différenciés en termes de degré, elle permet de prendre en compte dans un même espace réflexif la diversité des situations décrites dans les articles et de mieux tenir compte des frontières symboliques qui produisent, elles aussi, de l'enfermement et de la contrainte. Sans que cet aspect n'ait été développé également dans tous les articles, on peut toutefois relever ce qui, dans chaque texte, s'apparente à une « vie recluse » (Vienne, 2005 : 67), à une « emprise, en tant qu'elle est tout à la fois enfermante, contraignante et enveloppante » (Lenzi & Milburn, 2015 : 140).

*De l'emprise physique aux frontières symboliques :
déclinaison des "espaces contraints" du numéro*

Trois articles du dossier prennent pour objet des institutions dans lesquelles les individus sont envoyés contre leur gré, dans le but de protéger le reste de la société de leur potentielle dangerosité, « sans que l'intérêt des personnes séquestrées soit le

⁴ C'est également la lecture du concept de Goffman adoptée par Robert Castel dans son introduction à *t* : « Ce serait donc seulement le pluralisme des organisations qui pourrait neutraliser la tendance de chacune à l'hégémonie : toute institution est totalitaire par vocation profonde. Le totalitarisme, loin de représenter une monstruosité extraordinaire, n'est que l'accomplissement unilatéral de n'importe quelle fonction sociale » (Castel, 1968 : 33-34).

premier but visé » (Goffman, 1968 : 46). Les modalités et la nature de l'emprise diffèrent fortement selon les configurations décrites.

D'abord, les pénitenciers au Québec et la prison de *Kerchele* en Éthiopie apparaissent les plus conformes à la définition canonique des institutions totales de Goffman. Ann-Julie Durocher, dans le premier cas, décrit un espace carcéral fermé, contrôlé, où les agents correctionnels pèsent d'un poids important dans l'organisation de la vie sur place et dans les rapports institutionnels entretenus avec les prisonniers. Quant à Hiwot Teffera, emprisonnée à *Kerchele* entre 1979 et 1986 dans un contexte de forte répression politique menée par le régime du *Derg* en Éthiopie, elle décrit dans son entretien avec Pierre Guidi une organisation carcérale à la fois martiale (surpopulation, arbitraire, violences) et, sur certains aspects, presque "lâche". Si les femmes devaient être accompagnées dans chacun de leurs déplacements par des gardes, les hommes pouvaient circuler et même sortir de la prison en journée, pour aller à l'hôpital ou travailler. L'organisation d'un système éducatif relativement efficace au sein de la prison, sous le regard distant de l'administration carcérale, témoigne du caractère ambigu du poids de l'institution sur ses prisonniers.

L'article de Jean Rakovitch porte sur deux camps de rééducation par le travail, dans un contexte où URSS doit faire face aux conséquences dramatiques de la Première Guerre mondiale et de la guerre civile, deux événements qui laissent des millions d'orphelins sur les routes. Ici, l'emprise est moins matérielle que subjective et relève plus de l'autodiscipline que de la contrainte physique. Les jeunes "délinquants", placés sous la contrainte de la justice, de la milice ou venus par choix, vivent, travaillent, mangent et dorment au même endroit. Néanmoins, si les pensionnaires sont reclus, ils le sont en quelque sorte "de leur plein gré", les établissements ne disposant d'aucune barrière – même si la forêt, proche de laquelle est installé l'un des camps étudiés, constitue bien un « obstacle matériel » (Goffman, 1968 : 46). Si la survie du groupe guide le quotidien des jeunes, l'interdépendance et le contrôle mutuels qu'elle nécessite permettent de pallier l'absence de coercition physique au travers d'une forte intériorisation des contraintes et contribuent à ériger des frontières symboliques peut-être aussi efficaces que ne l'auraient été des murs en pierre.

Dans les quatre autres articles, les publics sont déplacés ou cantonnés dans un espace défini dans le but de les protéger et, parfois, d'assurer en retour la continuité du fonctionnement *normal* du reste de la société. Là encore, le degré et la nature des mécanismes institutionnels organisant l'emprise et la contrainte sont divers.

Dans le centre catholique en Inde du Sud, renommé *Anugraha* par Marion Delpu, les Sœurs indiennes accueillent des hommes, des femmes et des enfants atteints par le VIH. La vingtaine d'enfants en âge d'être scolarisés est placée sous la responsabilité de missionnaires occidentaux au sein du foyer de *Jana Jeeva*, séparé du reste de l'institution par une clôture et un portail. Si les jeunes résidents peuvent circuler au sein du centre et en sortir pour se rendre à l'école ou pour les vacances, leurs déplacements sont contrôlés. Leur emploi du temps est également précisément réglé par de multiples activités : petit-déjeuner, messe, école, soutien scolaire, prière, etc. Il s'agit de fait d'encadrer physiquement, symboliquement et spirituellement la vie de ces enfants, notamment en les soustrayant à l'influence des femmes soignées dans le centre – dont la moralité est parfois jugée douteuse par les missionnaires occidentaux – et des Sœurs, « mal évangélisées » (Delpu, dans ce numéro) et à l'éducation considérée comme trop « laxiste » avec les enfants. La contrainte est ici forte, car l'objectif de protection se double d'une volonté de « transformer l'âme » des jeunes malades, de les (ré)éduquer.

Dans les services hospitaliers étudiés par Hélène Buisson-Fenet, les jeunes patients sont hospitalisés pour des périodes plus ou moins longues, en continu ou par intermittence. Si l'enfermement physique est donc variable, il n'en demeure pas moins que l'organisation hospitalière « impose un cadre spatial et temporel » (Buisson-Fenet, dans ce numéro) et règle fermement les modalités des interventions extérieures auprès des jeunes patients au nom de leur « bonne santé », définie par les personnels de soin.

Dans son article, Helena Murseli n'interroge pas directement les logiques de réclusion au sein des camps de déplacés à Bangui, en République centrafricaine, mis en place dans le contexte des conflits violents entre le groupe rebelle Séléka et des milices Anti-Balaka, notamment suite au coup d'État de mars 2013. À travers l'étude de l'organisation de la scolarisation sur place et les dynamiques d'inclusion et d'exclusion qui y ont cours, le lecteur entrevoit néanmoins la forte emprise de l'institution sur l'administration de la vie quotidienne, peut-être moins appuyée ici que dans les camps de réfugiés (voir par exemple Agier, 2002). Surtout, les écoles mises en place dans les camps sont soumises à des dynamiques de normalisation visant notamment à favoriser les passerelles vers le système formel. Ces espaces sont en même temps porteurs de « marques d'exception » (Fresia & Von Känel, 2016 : 258) qui en font des milieux singuliers, où les logiques sociales et scolaires agencent un ordre à part du reste de la société centrafricaine.

Enfin, Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller proposent quant à elles un article dans lequel milieu

contraint et dispositif éducatif se superposent, en prenant pour objet les Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) mises en place depuis 2012. Pas question d'enfermement ici, les UPE2A, tout comme « l'école "diurne", relâche[nt] [leurs] élèves en fin de journée vers d'autres socialisations que la [leur] » (Vienne, 2005 : 66). Les auteures montrent toutefois que si ces dispositifs prennent place au sein même de l'école, ils sont en même temps spatialement relégués dans les établissements scolaires les accueillant. Malgré leur objectif d'inclusion scolaire, les UPE2A organisent le traitement différencié des élèves non francophones et laissent finalement apparaître diverses frontières symboliques, difficilement franchissables, au sein même de l'institution scolaire.

Dans ces espaces, les dispositifs éducatifs, scolaires ou non, sont organisés au nom de principes distincts. Il s'agit dès lors de les présenter, en relevant les logiques parfois contradictoires qui les traversent.

L'école en tensions : dynamiques éducatives et logiques concurrentes

La place des dispositifs éducatifs en milieux contraints : droit à l'éducation et "gouvernement" des enfants

Dans plusieurs articles du numéro, c'est la question du droit à l'éducation qui est posée et qui légitime la présence de dispositifs éducatifs dans ces espaces particuliers. Dans les articles d'Hélène Buisson-Fenet et d'Helena Murseli, c'est le droit à l'éducation, entendue sous sa forme hégémonique – celle de la scolarisation – qui est en jeu. En France, l'obligation depuis 1993 d'assurer la continuité scolaire impose aux institutions concernées un cadre réglementaire, quoique différemment mis en pratique. C'est ce qu'Hélène Buisson-Fenet étudie à travers l'analyse de la scolarisation de jeunes patients dans trois services hospitaliers (d'oncologie juvénile, de soins de suite et de réadaptation et de neuropsychiatrie juvénile) à Lyon.

À l'international, les engagements en faveur de l'éducation ont conduit à la superposition de plusieurs mécanismes comme l'"Éducation pour tous", déclarée d'abord en 1990 à Jomtien, les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) adoptés en 2000, et plus récemment les Objectifs de développement durable (ODD) définis en 2015. Ce consensus international a contribué à

faire de la figure de l'enfant victime des guerres une nouvelle cible à atteindre dans l'entreprise globale d'universalisation de la scolarisation de base (Fresia & Von Känel, 2016 : 252). Dans son article, Helena Murseli interroge les modalités de fonctionnement du dispositif des ETAPE, les Espaces temporaires d'apprentissage et de protection de l'enfant à Bangui, en République centrafricaine. Dans les camps de déplacés, ces ETAPE ont rapidement été mis en place par les autorités et les acteurs internationaux engagés dans le secteur – certains étant toujours fonctionnels en 2019.

En prison, c'est également la question du droit à l'éducation pour les personnes incarcérées qui justifie la présence de l'école, droit garanti dans les *Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus* (Résolution 45/111 du 14 décembre 1990 du Haut-Commissariat des Droits de l'Homme) : « *Tous les détenus ont le droit de participer à des activités culturelles et de bénéficier d'un enseignement visant au plein épanouissement de la personnalité humaine* ». Son application est toutefois très diverse selon les pays et, au Canada comme dans la plupart des pays occidentaux, le niveau scolaire des programmes offerts reste limité par les standards de fin d'obligation de scolarité à l'extérieur. Ann-Julie Durocher explique comment le Québec, grâce à la particularité du niveau scolaire constitué par les Cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel), a maintenu ses programmes post-secondaires en milieu carcéral, contrairement aux autres provinces du Canada.

C'est encore la question de l'éducation scolaire comme droit qui est traitée dans le texte portant sur les UPE2A, mises en place au sein de l'institution scolaire française. Refondées en 2012, elles visent bien la réalisation de l'objectif légal d'inclusion scolaire à destination des élèves allophones nouvellement arrivés, par la mise en place d'un dispositif parallèle au cursus scolaire classique. Si ce dispositif répond à une obligation légale de scolarisation sur le territoire français, Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller montrent qu'il n'est pas non plus exempt de logiques plus implicites visant à "civiliser" les élèves.

Cet aspect est plus directement abordé dans les articles de Marion Delpue et de Jean Rakovitch. Dans le foyer catholique pour enfants et adolescents indiens et dans les camps de travail pour jeunes "délinquants" en Ukraine, les logiques portées par les acteurs éducatifs visent plus directement la normalisation par la "rééducation", même si elles ne sont pas nécessairement explicitement pensées

comme telles⁵. Ainsi, si les jeunes publics disposent également d'une instruction plus classique, c'est la fonction disciplinaire – au sens foucauldien – des dispositifs éducatifs “hors l'école” qui est plus directement analysée, et la manière dont ils participent à la production de sujets “gouvernables”.

Enfin, dans la prison de *Kerchele*, en Éthiopie, le système scolaire décrit par Hiwot Teffera dans son entretien avec Pierre Guidi, organisé par les prisonniers eux-mêmes, relève bien plus d'une éducation conçue comme moyen d'émancipation, de conscientisation, de transformation des situations d'assujettissement, dans la lignée des travaux de Paulo Freire (1974), pour ne citer que lui⁶.

Ces principes éducatifs se déploient différemment dans les situations présentées ici, selon le poids des logiques concurrentes portées par les espaces dans lesquels ils s'inscrivent. Ces logiques, qui renvoient majoritairement à des objectifs sécuritaires ou de protection dans les articles du dossier, influent diversement sur les dispositifs éducatifs, en fonction de leur caractère plus ou moins hégémonique et des acteurs qui les portent.

Des logiques éducatives négociées

À l'hôpital, la logique curative est hégémonique – l'organisation des soins prime sur l'objectif de continuité scolaire –, à tel point que l'univers scolaire est parfois renvoyé au potentiel anxiogène qu'il représente pour certains jeunes patients. En conditionnant les dispositifs éducatifs aux objectifs de soins, l'institution hospitalière définit en même temps la place de l'école au sein de ses murs : dans les interstices. C'est aussi la question de la place dominante de la relation de soin que l'on retrouve dans le cas du centre catholique d'*Anugraha* en Inde du Sud. La prise en charge des enfants et adolescents est l'enjeu de tensions entre acteurs, porteurs de visions éducatives distinctes. Au moment de la mise en place du centre, les Sœurs indiennes privilégiaient “soins et compassion” et étaient engagées dans des dispositifs éducatifs guidés par un objectif de protection des pensionnaires séropositifs. L'engagement plus actif des missionnaires occidentaux

5 Alain Pierrot, Isabel Carvalho & Chantal Medaets rappellent que « les influences éducatives [...] ne s'exercent pas que de façon explicite, délibérée, mais aussi à travers l'éducation implicite des interactions quotidiennes où chacun est “socialisé” en permanence par les autres » (2017 : 11).

6 Sur ces questions, voir les articles du numéro 25 de la revue *Tracés. Revue de Sciences humaines* intitulé : « Éducation : émancipation ? » (Bentouhami & Lenormand, 2013).

dans l'éducation des enfants et l'objectif de les réhabiliter dans la société indienne donnent alors lieu à des conflits autour de modes distincts de prise en charge et de contrôle des enfants séropositifs.

Cette logique de protection, au nom du "bien" des enfants, est également au cœur de l'article d'Helena Murseli. Le respect du droit à l'éducation impose la mise en place d'un système éducatif « d'exception » (Fresia & Von Känel, 2016) dans les camps de déplacés, dans lequel le maintien de la continuité scolaire prime sur la normalisation des cursus scolaires. Si ce dispositif conduit au développement de scolarités "parallèles", il est également le lieu de tensions politiques entre le gouvernement centrafricain et les bailleurs de fonds internationaux. Ce sont des dynamiques identiques, entre exception et normalisation, entre relégation et intégration, que l'on retrouve dans l'article de Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller sur les UPE2A. Ici, plusieurs logiques scolaires s'affrontent autour de la conception de ce dispositif parallèle, à la fois "hors" et "dans" l'école : celle qui défend l'inclusion en classe ordinaire, contre celle qui souhaite protéger le plus possible les jeunes migrants de formes de stigmatisation, en les gardant dans ce dispositif; celle qui incite à user de méthodes pédagogiques différentes contre celle qui valorise les méthodes pédagogiques traditionnelles, par ailleurs plébiscitées par les jeunes et leurs parents eux-mêmes; celle qui accepte d'accueillir ces jeunes – comme ils en ont le droit – et donc le dispositif dans l'enceinte de l'établissement, contre celle qui essaie de parer l'étiquetage négatif que pourrait entraîner cet accueil...

Dans les camps de rééducation par le travail en Ukraine, les dispositifs éducatifs se trouvent différemment en tension avec des dynamiques plus sécuritaires. Si les logiques punitives dans ces camps semblaient bien moins poussées que dans les colonies agricoles "de correction" installées dans la France du xx^e siècle (Bourquin & Pierre, 1996; Hallak, 2015 : 35-48), et si l'auteur nuance la figure du "gendarme" accolée à Anton Makarenko, directeur des deux camps, le système pédagogique mis en œuvre prenait toutefois des airs militaires, par le poids du collectif et l'organisation en phalanges de travail; il inspira d'ailleurs, entre 1930 et 1950, l'organisation du Goulag (Vavokhine, 2004).

Cette logique sécuritaire se retrouve dans les deux articles portant sur la prison : bien que la logique éducative soit intrinsèque à la vision moderne de la prison, il s'agit là du « dédoublement utopique⁷ » dénoncé par Michel Foucault

7 Cette expression de Michel Foucault (1975) renvoie à la double mission que se donne la prison : la punition et la réinsertion. Selon lui, le caractère utopique de l'entreprise vient du fait que ces

et analysé par Bruno Milly (2010 ; voir également Salane, 2013). Cette logique est en effet toujours subordonnée à la logique punitive, ne serait-ce que parce qu'elle se déploie dans les murs carcéraux, et doit donc répondre à ses règles d'organisation et à ses impératifs sécuritaires. Ann-Julie Durocher expose bien comment les enseignants doivent défendre la légitimité de leurs interventions en mettant à distance toute dimension coercitive dans leurs pratiques pédagogiques, cette dernière pouvant "contaminer" à tout moment les rapports tissés avec les étudiants. De même, Hiwot Teffera met en lumière comment l'école construit sa place au sein de *Kerchele* "contre" une organisation déshumanisante et aliénante, dont une caractéristique parmi d'autres est la « non-définition de la durée des peines », ce qui concernait alors plus de la moitié des détenus.

Ainsi, même si l'objet de cette introduction n'est pas d'établir des correspondances forcées entre tous les textes de ce dossier, nous avons voulu montrer en quoi ils se caractérisent tous par l'analyse de tensions entre des principes éducatifs et des logiques institutionnelles diverses. Ces dernières sont liées aux formes d'emprise exercée par les espaces et institutions sur les individus.

Il faut enfin nous tourner vers les publics eux-mêmes afin de voir comment leurs identités sont façonnées par les institutions qui les prennent en charge, et comment les logiques éducatives s'y adossent, ou, au contraire, s'y confrontent, offrant parfois aux individus des possibilités de convoquer des identités alternatives.

Tensions autour de l'étiquetage des publics

Nous avons ici séparé artificiellement l'étude des institutions et dispositifs d'emprise de celle des publics ; mais, de la même manière que les institutions totales « appliquent à l'homme un traitement collectif » (Goffman, 1968 : 48), les institutions ici étudiées produisent des définitions collectives des publics, en fonction des rôles officiels qui leur sont assignés. Ces catégorisations s'éloignent plus ou moins radicalement du « métier d'élève » (Perrenoud, 2010) tel qu'il est ordinairement conçu par les dispositifs scolaires et éducatifs.

Des assignations identitaires négociées par les « reclus »

On assiste en effet, et c'est là le second axe de la contrainte étudiée dans ce numéro, à un étiquetage qui assigne les individus à une identité : prisonniers (Durocher ; Guidi & Teffera), jeunes délinquants (Rakovitch), enfants hospitalisés (Buisson-Fenet), déplacés (Murseli), séropositifs (Delpeu) ou migrants (Armagnague & *alii*), cette identité étant même parfois déclinée en sous-groupes, selon la maladie, la nationalité ou la culture, le délit, etc. Il est alors parfois difficile, pour ces publics comme pour les acteurs – éducatifs ou non – qui travaillent avec eux, d'y défendre et d'y rendre légitime une pluralité d'identités, non réductible à celle de reclus (Goffman, 1968 ; Salane, 2010 ; Mahi, 2015).

Cependant, ces assignations identitaires peuvent faire l'objet de tensions entre les différents groupes d'acteurs qui constituent "le personnel", tensions analysées dans plusieurs articles : c'est notamment le cas des malades séropositifs en Inde, enfants "victimes" pour les Sœurs et "individus responsables" pour les missionnaires. C'est également le cas des jeunes hospitalisés, d'abord considérés comme des patients à réadapter avec bienveillance pour le personnel de soin, comme des élèves et apprenants dont il faut maintenir le statut pour les enseignants à l'hôpital. Il en est de même pour les personnes incarcérées au Québec, considérées comme des prisonniers à contrôler par les agents correctionnels, mais rattachés à leur statut d'étudiants et de futurs hommes libres par les professeurs affectés. C'est encore le cas pour les personnes déplacées, victimes à protéger pour les acteurs internationaux, éventuels profiteurs pour les autorités centrafricaines. Enfin, certains directeurs d'établissements – et certains enseignants – considèrent les élèves allophones comme une potentielle menace pour la réputation de leur institution – ou pour la gestion de leur classe, quand ils sont pour d'autres professionnels des jeunes à protéger, à adapter et inclure. On retrouve d'ailleurs ici, de manière transversale, la rhétorique de la protection envers certains publics vulnérables, très présente dans les métiers de l'accompagnement socio-éducatif (Hardy & Baudry-Merly, 2015). On voit aussi comment, dans certains articles, cette figure de la victime vulnérable se superpose, alternativement ou simultanément, à celle de l'indésirable dangereux, comme le note Agier (2006) à propos des populations réfugiées.

Ces tensions traversent également les individus eux-mêmes, qui mettent en place des stratégies pour défendre des identités plurielles, et tenter de circuler entre attributions et revendications identitaires (Dubar, 2010). Prenons le cas des jeunes scolarisés en UPE2A (Armagnague & *alii*), qui oscillent entre sentiment

d'appartenance au dispositif et tentatives de mise à distance du groupe et de "normalisation". Ou encore celui des enfants séropositifs en Inde qui, arrivés à l'adolescence, sont « tirillés entre la maladie et leur désir de vivre une vie d'adolescent dans leur village ou quartier d'origine » (Delpu, dans ce numéro). L'enveloppe institutionnelle peut donc être protectrice comme contraignante. D'autres, comme les prisonniers politiques contés par Hiwot Teffera, profitent de leurs compétences académiques et militantes pour défendre et construire une identité étudiante et ainsi contrer l'identité détenue (Salane, 2010).

Le "personnel", entre logiques professionnelles et stratégies identitaires

Cette définition des publics joue également sur celle des acteurs de l'accompagnement éducatif, et sur leur place auprès de ces publics (Lenzi & Milburn, 2015 : 140). C'est le cas des enseignants des UPE2A, qui se mettent à l'écart physiquement et symboliquement du corps professoral, que cette mise à l'écart leur incombe ou non, comme si le statut de leurs élèves finissait par "contaminer" le leur, à la manière des stigmates décrits ailleurs par Goffman (1963). À l'inverse, les enseignants en milieu carcéral tentent de se démarquer de tout travail coercitif dévolu à d'autres professionnels, en refusant par exemple de connaître les motifs de l'incarcération des personnes détenues. Plus largement se jouent des enjeux de pouvoir, qui provoquent la mise en œuvre de tactiques de la part des professionnels pour mettre à distance la logique pénitentiaire, sécuritaire, curative, etc., et légitimer la logique éducative. Ainsi, les articles de Ann-Julie Durocher et d'Hélène Buisson-Fenet, qui se centrent plus spécifiquement sur les enseignants, montrent bien comment la place de l'école en prison ou à l'hôpital – et donc leur place – est loin d'être considérée par tous les acteurs comme un droit. Cette remise en question interroge leur identité professionnelle et les amène à diversifier leurs pratiques, en endossant des rôles et en effectuant des tâches qu'ils font peu, voire pas, à l'extérieur – notamment des tâches relatives au *care* – et en déléguant même parfois l'activité pédagogique à d'autres intervenants, associatifs notamment (Buisson-Fenet). Ces tensions se doublent parfois d'enjeux politiques, comme Marion Delpu le démontre à propos du centre catholique indien. La prise en charge des jeunes orphelins séropositifs est largement emprunte de conceptions coloniales, et résulte de rapports de domination entre religieuses indiennes et missionnaires occidentaux.

Les différents articles de ce dossier montrent donc que l'emprise de l'institution s'exerce non seulement sur les publics concernés, accueillis, mais également sur les professionnels, qui se retrouvent contraints par les logiques dominantes dans les lieux étudiés. Une des conséquences est que la présence de l'école en milieux contraints se fait au prix de bricolages identitaires, chez les publics comme chez les professionnels.

Toutefois, comme l'a souligné Michel Febrer (2011) pour les enseignants en milieu carcéral, certains articles révèlent que ces espaces peuvent également être, paradoxalement, le lieu de libertés éducatives et pédagogiques. La prison de *Kerchele* en est un parfait exemple et fait écho à l'expérience vécue par Norbert Elias sur l'île de Man en 1940, où de nombreux réfugiés allemands, majoritairement juifs, furent internés. Suivant une logique de « complicité dans la réclusion » (Goffman, 1968 : 100-104, cité dans Rotman, 2005 : 157), les réfugiés allemands s'organisèrent pour monter une école, proposant de nombreux cours différents (sciences humaines, agriculture, anglais, mathématiques, économie etc.). Cette « institution au sein de l'institution » permet aux enseignants et étudiants de « préserver leur identité de l'emprise mortifiante (voire mortifère) », du camp (Rotman, 2005 : 157-158). De même, Jean Rakovitch écrit que si le système Makarenko « imprime sur l'individu une contrainte morale forte, induite par un mécanisme de contrôle mutuel, (...) il le dote [aussi] d'outils de pouvoir sur la colonie et sur soi-même, lui permettant de se construire en sujet ». Enfin, les articles de Ann-Julie Durocher, Hélène Buisson-Fenet ou encore Maïtena Armagnague, Alexandra Clavé-Mercier, Marion Lièvre et Anne-Claudine Oller mettent bien en lumière que les bricolages identitaires s'accompagnent de bricolages pédagogiques, qui constituent pour le personnel enseignant autant d'espaces d'inventivité pédagogique et d'échappatoires à certaines lourdeurs institutionnelles.

Bibliographie

AGIER Michel, 2002, *Au bord du monde, les réfugiés*, Paris, Flammarion.

AGIER Michel, 2006, « Le gouvernement humanitaire et la politique des réfugiés » in L. Cornu & P. Vermeren (eds.), *La philosophie déplacée : Autour de Jacques Rancière, Colloque de Cerisy*, Paris, Horlieu Éditions, pp. 411-428.

BENTOUHAMI Hourya & LENORMAND Marc (dir.), 2013, Dossier : « Éducation : émancipation? », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n° 25.

BOURQUIN Jacques & PIERRE Éric, 1996, « La colonie agricole de Mettray », *Sociétés & Représentations*, vol. 2, n° 3, pp. 205-218.

BOURQUIN Jacques, 2007 [2002], « De la correction à l'éducation. Aniane, une institution pour mineurs », *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière"*, Hors série, pp. 219-258.

BOURQUIN Jacques & ROBIN Michel, 2007 [1995], « De l'éducation surveillée à la protection judiciaire de la jeunesse. Quelques repères chronologiques, 1912-1995 », *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière"*, Hors série, pp. 327-333.

CASTEL Robert, 1968, « Introduction » in E. Goffman, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 7-35.

CHANTRAINE Gilles & SALLÉE Nicolas, 2013, « Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Revue française de sociologie*, 54 (3), pp. 437-464.

DUBAR Claude, 2010 [2001], *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, Puf.

FAURE Sylvia & GARCIA Marie-Carmen, 2003, « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, n° 144, pp. 85-94.

FEBRER Michel, 2011, *Enseigner en prison : le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*, Paris, L'Harmattan.

FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FREIRE Paulo, 1974, *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

FRANCE CULTURE, 2019, « Les enfants enfermés ou l'éducation sous contrainte », *LSD, La série documentaire*, 29/04 au 02/05.

FRESIA Marion & VON KÄNEL Andreas, 2016, « Beyond Space of Exception? Reflections on the Camp through the Prism of Refugee Schools », *Journal of Refugee Studies*, vol. 29, n° 2, pp. 250-272.

GOFFMAN Erving, 1963, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit.

GOFFMAN Erving, 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.

HALLAK Benaïssa, 2015, *Les centres éducatifs fermés. Entre logique pénitentiaire et logique éducative*, Paris, Éditions du Cygne.

HARDY Laurence & BAUDRY-MERLY Annabelle (dir.), 2015, Dossier : « Être protégé. Liberté, aliénation et accompagnement », *Le Sociographe*, n° 50.

LENZI Catherine & MILBURN Philip (responsables scientifiques du programme), 2015, « 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 », Rapport final de recherche pour la Mission de recherche Droit et Justice.

MAHI Lara, 2015, « De(s) patients détenus. Se soigner dans un environnement contraignant », *Anthropologie & Santé* [En ligne], n° 10, mis en ligne le 25 mars 2015, consulté le 07 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anthropologiesante/1607>

MAUSS Marcel, 1936, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, n° 32, pp. 271-293.

MILLY Bruno, 2010, « La prison, école de quoi? Un regard sociologique », *Pouvoirs*, vol. 135, n° 4, pp. 135-147.

PALHETA Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Puf.

PERRENOUD Philippe, 2010 (1994), *Métier d'élèves et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

PIERROT Alain, CARVALHO Isabel & MEDAETS Chantal (dir.), 2017, *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*, Paris, Éditions Hermann.

PIERROT Alain, 2017, « L'écriture et le dressage », in A. Pierrot, I. Carvalho & C. Medaets (dir.), *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle*, Paris, Éditions Hermann, pp. 23-40.

ROTMAN David, 2005, « Trajectoire intellectuelle et expérience du camp : Norbert Elias à l'île de Man », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 52, pp. 148-168.

SALANE Fanny, 2010, *Être étudiant en prison. L'évasion par le haut*, Paris, La documentation Française.

SALANE Fanny, 2013, « Les études en prison : les paradoxes de l'institution carcérale », *Connexions*, vol. 99, n° 1, pp. 45-58.

SALLÉE Nicolas, 2016, *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des mineurs*, Paris, Éditions de l'EHESS.

TILLARD Bernadette, VALLERIE Bernard & RURKA Anna, 2016, « Intervention éducative contrainte : relations entre familles et professionnels intervenant à domicile », *Enfances Familles Générations* [En ligne], vol. 24, mis en ligne le 01 avril 2015, consulté le 07 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/efg/1011>

TOUIL Ahmed Nordine & LENZI Catherine (dir.), 2015, Dossier : « L'éducation peut-elle être contrainte? », *Le Sociographe*, Hors série n° 8.

VAVOKHINE Youri, 2004, « La sous-culture carcérale (post)soviétique face à l'utilisation par l'administration pénitentiaire des doctrines d'autogestion », *Champ pénal*, [En ligne], vol. 1, mis en ligne le 13 février 2019, consulté le 17 mai 2019. URL : <https://journals.openedition.org/champpenal/7#tocto1n3>

VIENNE Philippe, 2005, « De l'institution totale à l'institution scolaire. La grille de lecture goffmanienne d'une ethnographie scolaire dans l'enseignement professionnel », *La matière et l'esprit*, n° 2, pp. 63-81.

YVOREL Jean-Jacques & YVOREL Élise (dir.), 2005, Dossier : « Enfermements et éducation », *Revue d'histoire de l'enfance "irrégulière"*, n° 7.