



MINISTÈRE
DE LA JUSTICE

Liberté
Égalité
Fraternité

DIRECTION DE LA PROTECTION
JUDICIAIRE DE LA JEUNESSE



L'école en prison
Conditions
d'enseignement
et expériences scolaires
des mineurs détenus

HUGO BRÉANT & LORENN CONTINI
MAI 2024

Sommaire

<u>Introduction</u>	1
1. Les enjeux de la scolarisation des mineurs en prison	1
2. Enquêter la scolarité en prison	7
<u>Chapitre 1 - La place de l'Éducation nationale en prison</u>	11
1.1. La priorité historique donnée à l'éducation des mineurs détenus	11
1.2. La lente institutionnalisation de l'Éducation nationale en prison	13
1.3. Le rôle plutôt consensuel de l'Éducation nationale en détention	15
1.4. Dialogue formalisé et échanges informels entre professionnels	17
<u>Chapitre 2 - Arriver en prison et être scolarisé</u>	20
2.1. Rencontrer et aiguiller les nouveaux arrivants : le premier entretien	20
2.2. La prise en compte limitée des enjeux scolaires dans la (re)composition des groupes	22
<u>Chapitre 3 - Faire école dans un univers carcéral</u>	29
3.1. Une sanctuarisation partielle du temps scolaire	29
3.2. La sécurité comme logique cardinale	30
3.3. Les conditions de détention s'invitent en classe	34
3.4. Des volumes horaires inégaux	38
<u>Chapitre 4 - Une école imposée ?</u>	41
4.1. Une gestion localisée de l'obligation scolaire	41
4.2. Une obligation scolaire inégalement intériorisée par les mineurs	45
<u>Chapitre 5 - La classe plutôt que la cellule</u>	51
5.1. La télévision contre l'école. Des élèves perçus comme peu motivés	51
5.2. Des mineurs majoritairement demandeurs de temps scolaire	52
5.3. Aller en cours pour s'occuper	53
5.4. La classe, un lieu pour se réunir	56
5.5. Être assidu pour se faire bien voir des juges	57
5.6. Une école qui fait sortir de la détention ?	59
<u>Chapitre 6 - Une vraie école ?</u>	65
6.1. Les enjeux de l'adaptation à un public spécifique	66
6.2. Une école différente qui propose des approches pédagogiques variées	71
6.3. Une école qui revalorise les élèves	80
6.4. La bonne volonté scolaire des mineurs détenus	84
<u>Chapitre 7 - Une difficile adaptation à la diversité des besoins des jeunes</u>	94
7.1. Raccrocher les décrocheurs	94
7.2. Assurer la continuité scolaire	103
7.3. Prendre en charge les troubles et les handicaps	112
<u>Chapitre 8 - Préparer la sortie : un défi pour les mineurs en détention</u>	118
<u>Conclusion générale</u>	122

Liste des sigles

AP : Administration pénitentiaire

BEP : Brevet d'études professionnelles

CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

CFG : Certificat de formation générale

CGLPL : Contrôleur général des lieux de privation de liberté

CIO : Centre d'information et d'orientation

CJPM : Code de la justice pénale des mineurs

CPU : Commission pluridisciplinaire unique

DNB : Diplôme national du brevet

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

EPM : Etablissement pénitentiaire pour mineurs

ETP : Équivalent temps plein

EN : Éducation nationale

FLE : Français langue étrangère

MBO : Mesure de bon ordre

MDPH : Maison départementale pour les personnes handicapées

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

MNA : Mineur non accompagné

PJJ : Protection judiciaire de la jeunesse

QD : Quartier disciplinaire

QM : Quartier mineurs

REP : Réunion d'équipe pluridisciplinaire

UCSA : Unité de consultations de soins ambulatoires

Introduction

Dans le cadre du renouvellement de la convention entre le ministère de la Justice et le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (EN), qui organise l'enseignement en milieu carcéral, la direction de l'administration pénitentiaire (DAP) a souhaité produire des données et analyses récentes pour alimenter la future convention. Cette étude comporte deux volets :

- Une recherche sur la formation à destination des détenus majeurs, réalisée par les étudiants et étudiantes de Sciences Po Saint-Germain-en-Laye, sous la coordination de Céline Braconnier (professeure des universités en science politique), en partenariat avec la section recherche du Bureau de la donnée (EX3) de la DAP.
- Une recherche sur la scolarisation des mineurs en détention, conduite par le Service des études, de la recherche et des évaluations (SEREV) de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ).

Ce deuxième volet vise à produire un état des lieux de l'enseignement et de la formation dans les établissements carcéraux accueillant des mineurs, qu'il s'agisse des établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM) ou des quartiers mineurs (QM).

Doublement minoritaires, parmi la population carcérale globale et parmi l'ensemble des mineurs poursuivis par la justice, les mineurs détenus n'en demeurent pas moins au cœur des enjeux de la scolarisation et de la formation en détention. En 2022, alors que ces derniers représentent à peine 1 % de la population carcérale, ils concentrent à eux seuls près de 18 % des moyens alloués par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse au milieu pénitentiaire¹. La scolarisation des mineurs détenus est une préoccupation importante pour le ministère de la Justice, d'autant que les derniers bilans annuels de l'enseignement en milieu pénitentiaire – réalisés par la DAP et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) – montrent qu'il s'agit d'une population marquée par des vulnérabilités importantes en matière scolaire (illettrisme, décrochage précoce, faible taux de diplôme, etc.). Le présent rapport rend compte d'une recherche menée entre avril 2023 et février 2024 dans quatre prisons accueillant des mineurs, et souhaite documenter les conditions de scolarisation des mineurs détenus et identifier les améliorations qui peuvent être apportées dans la future convention.

1. Les enjeux de la scolarisation des mineurs en prison

La convention entre les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de 2019 rappelle dans son préambule que le « droit à l'éducation » est un « droit fondamental et universel », et qu'il doit s'appliquer « aux personnes privées de liberté » comme à tout autre citoyen. Ainsi, « l'État a, envers le mineur détenu, les mêmes devoirs qu'envers les autres élèves : il est tenu de lui proposer, jusqu'à 18 ans, des modalités effectives de formation » (art. 2.2.).

L'organisation de l'école en prison

L'organisation de l'enseignement en milieu carcéral cible trois publics prioritaires : les mineurs, les jeunes majeurs de moins de 25 ans et les personnes qui ne maîtrisent pas ou peu la langue française et les savoirs fondamentaux. Contrairement aux personnes détenues

¹ Soit 122 postes équivalent temps plein (ETP) sur une dotation globale de 781 ETP en détention dans l'année scolaire 2021-2022. DAP, DGESCO, *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire (2021-2022)*, 2023, 26 pages (p. 6).

majeures, les mineurs sont soumis à l'obligation d'instruction jusqu'à 16 ans et de formation jusqu'à 18 ans (comme c'est le cas dans l'école ordinaire). La convention indique que « l'enseignement ou la formation constituent l'activité essentielle du mineur incarcéré » et « l'axe structurant et prioritaire de la prise en charge » (art. 2.2.). Les mineurs détenus sont donc tenus de participer à un certain nombre d'heures de cours, souvent placées le matin ou en début d'après-midi dans leur emploi du temps hebdomadaire. **La convention préconise une scolarisation à hauteur de 12h par semaine dans les QM et de 20h dans les EPM.** Ces cours se déroulent au sein de groupes scolaires aux effectifs réduits (7 élèves maximum) et sont assurés par des enseignants et des enseignantes de l'EN (titulaires ou vacataires) : principalement des professeurs des écoles et des professeurs du secondaire (souvent de lycée technique et professionnel)².

Au moment de leur incarcération, les mineurs détenus sont considérés comme des « arrivants » pendant quelques jours : ils sont observés, s'entretiennent avec les différents professionnels mais restent isolés en cellule. Ils sont ensuite intégrés dans un groupe de détention et peuvent sortir de leur cellule individuelle pour différents temps collectifs : promenade, enseignements en classe, activités sportives et culturelles, etc. Hormis la promenade, **ces moments passés hors de la cellule constituent l'offre socio-éducative proposée aux mineurs.** Bien souvent, le sport est confié aux surveillants et surveillantes de l'AP et les autres activités sont prises en charge par les éducateurs et les éducatrices ou éventuellement par des professeurs techniques de la PJJ, parfois appuyés par des intervenants extérieurs. Le panel d'activités proposées par la PJJ pour mener à bien un travail éducatif avec les mineurs détenus peut être très large, mais reste propre à chaque établissement, en fonction des appétences et des compétences des professionnels de la PJJ présents localement : activités ludiques (consoles de jeux vidéo, jeux de société, multimédias), artistiques et culturelles (musique, peinture, photographie, théâtre), manuelles (cuisine, horticulture, menuiserie) ou axées sur le bien-être (équithérapie, sophrologie).

Ainsi, les emplois du temps des mineurs détenus sont constitués à la fois des cours à proprement parler (dispensés par l'EN), mais aussi d'un certain nombre d'activités extrascolaires à visée éducative (assurés par la PJJ et l'AP) qui s'intègrent dans le programme de la semaine. **Dans cette recherche, nous nous sommes focalisés sur l'offre scolaire et pédagogique mise en place par l'EN**, et non sur l'ensemble de l'offre éducative globale. Comme nous le verrons dans la suite de ce rapport, ce cadre théorique peut être largement remodelé en pratique.

2002-2007 : les EPM comme tournant éducatif ?

Au tournant des années 2000, **plusieurs rapports parlementaires se sont montrés critiques quant à la situation de l'enseignement en détention, en particulier à destination des mineurs**³. Ces rapports soulignent que l'incarcération constitue un risque supplémentaire de rupture dans la prise en charge pour des jeunes dont les parcours sociaux et scolaires sont déjà fragiles. Tout en rappelant l'importance de l'objectif de scolarisation, ils constatent que le temps d'incarcération plutôt bref, les mauvaises conditions de détention et le faible nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la scolarité des mineurs n'apparaissent pas favorables au

² En QM, ces professionnels de l'EN peuvent se consacrer intégralement aux mineurs ou assurer en parallèle des cours aux majeurs.

³ Parmi lesquels : HYEST, Jean-Jacques, CABANEL, Guy-Pierre, *Prisons : une humiliation pour la République*, Rapport de la commission d'enquête, n°449, Sénat, 2000, 224 pages. ; MERMAZ, Louis, FLOCH, Jacques, *La situation dans les prisons françaises*, Rapport de la commission d'enquête, n°2521, Assemblée nationale, 2000, 292 pages. ; SCHOSTECK, Jean-Pierre, CARLE, Jean-Claude, *Délinquance des mineurs*, Rapport de la commission d'enquête, n°340, Sénat, 2002, 232 pages.

raccrochage scolaire et aux objectifs de réinsertion. Ces rapports parlementaires ajoutent que « la prison demeure trop souvent un temps mort dans le parcours du mineur » et que « la détention reste peu éducative »⁴. Ils concluent alors que l'enjeu de scolarisation s'apparente à une « mission impossible », dans la mesure où l'on « demande aujourd'hui à la prison de réussir là où tous les autres intervenants (les familles, l'école, les services sociaux) ont échoué »⁵.

En réponse, la loi Perben I a instauré en 2002 la création des centres éducatifs fermés (CEF) et des établissements pénitentiaires pour mineurs (EPM)⁶, qui marque par ailleurs le retour des éducateurs et éducatrices de la PJJ dans tous les lieux de privation de liberté habilités à accueillir des mineurs. Le premier de ces six EPM a été inauguré à Lavaur (dans le Tarn) en juin 2007. Le projet initial des EPM visait à « proposer un nouveau modèle d'incarcération des jeunes, centré sur leur éducation »⁷. Le ministre de la Justice de l'époque résumait l'objectif par cette formule : « l'EPM, c'est avant tout une prison qui s'organise autour d'une salle de classe ». Encadrés par une équipe pluridisciplinaire (AP, PJJ, EN et santé) plus nombreuse que dans les QM, les mineurs de 13 à 18 ans se voient proposer un très grand nombre de temps collectifs quotidiens (école, sport, activités artistiques et culturelles, etc.)⁸. Comme l'indique un rapport parlementaire de 2011, « en totale rupture avec l'oisiveté dans laquelle étaient trop souvent réduits les mineurs dans les établissements pénitentiaires, le projet des EPM a été bâti sur un temps de détention très actif »⁹. Selon les sociologues Francis Bailleau et Philip Milburn, la prise en charge des mineurs mêle alors trois dimensions éducatives¹⁰ :

- « **L'éducatif carcéral** » de l'AP : les mineurs s'adaptent à un nouveau rythme de vie et se forgent des habitudes quotidiennes du fait de leurs conditions d'incarcération et de leurs relations avec les surveillants et surveillantes.
- « **L'éducatif social** » de la PJJ : les mineurs acquièrent des compétences psycho-sociales qui se développent sur le temps long du suivi de leur parcours par les éducateurs et éducatrices de la PJJ en détention, comme en milieu ouvert.
- « **L'éducatif ordinaire** » de l'EN : les mineurs apprennent ou renforcent leurs savoirs fondamentaux dans les cours dispensés par les enseignants et enseignantes, dans le prolongement d'un environnement scolaire habituel.

Cependant, le **projet initial des EPM s'est rapidement transformé**. Les recherches qui ont étudié ce renouvellement des modalités de l'incarcération des mineurs¹¹ ont toutes souligné que l'impératif de sécurité a obligé les directions des EPM à renoncer à certains de leurs objectifs de départ, notamment en ce qui concerne la liberté de circulation des détenus et leur temps d'encellulement.

Les fonctions originelles des EPM ont par ailleurs changé au fil des années. Construits en priorité à destination des mineurs les plus jeunes, primo-incarcérés dans le cadre d'affaires criminelles, avec des mandats de dépôt longs, les équipes des EPM disposaient d'un temps plus important de prise en charge, centré sur la scolarisation et l'éducatif, le tout dans un cadre plus

⁴ SCHOSTECK, Jean-Pierre, CARLE, Jean-Claude, *op. cit.*, 2002 (p. 153 et 157).

⁵ HYEST, Jean-Jacques, CABANEL, Guy-Pierre, *op. cit.*, 2000 (p. 48).

⁶ Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 d'orientation et de programmation pour la justice.

⁷ BAILLEAU Francis, GOURMELON Nathalie, MILBURN Philip, « "Comme un poisson dans l'eau". L'Éducation nationale au sein des Établissements pénitentiaires pour mineurs », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, vol. 3, n° 59, p. 85-96 (p. 86).

⁸ Le calendrier scolaire s'y étend en théorie sur 40 semaines, et non sur 36 comme dans les QM.

⁹ PEYRONNET, Jean-Claude, PILLET, François, *Enfermer et éduquer : quel bilan pour les centres éducatifs fermés et les établissements pénitentiaires pour mineurs ?*, Rapport d'information, n° 759, Paris, Sénat, 2011, 109 p. (p. 69).

¹⁰ BAILLEAU Francis, MILBURN Philip, « Éduquer les mineurs en milieu carcéral en France. Innovations institutionnelles et tensions professionnelles », *Déviance et Société*, 2014, vol. 38, n° 2, p20. 133-156.

¹¹ En particulier les recherches menées par Francis Bailleau, Gilles Chantraine, Philip Milburn, Nathalie Gourmelon, Laurent Solini, Nicolas Sallée ou David Scheer.

contenant. Aujourd’hui, le profil des mineurs présents dans les EPM semble bien plus hétérogène que ce qui était prévu, avec la présence de mineurs plus âgés, prévenus comme condamnés, dans le cadre d’affaires criminelles mais aussi correctionnelles, des cas importants de multi-incarcérations et des mandats de dépôt dont la durée est très variable¹². Ces recherches ont également démontré qu’il n’existe pas de modèle unique de l’incarcération en EPM, puisque chaque établissement a adapté localement son fonctionnement, « au cas par cas »¹³. Plus de quinze ans après la mise en place de ce nouveau modèle, la majorité des mineurs reste détenue dans les QM : d’après les données de la DAP, les EPM représentent un cinquième des places opérationnelles et un tiers des mineurs détenus (au 1^{er} janvier 2024).

Enfin, « l’hyperactivité » prônée au départ ne semble plus de mise aujourd’hui¹⁴. L’enquête récente menée par Alice Simon confirme que **les modalités d’incarcération en EPM tendent à se rapprocher de celles des QM, y compris en ce qui concerne « les temps dédiés aux moments collectifs et aux activités socioéducatives »**¹⁵.

Les défis de la scolarisation des mineurs détenus aujourd’hui

Les travaux universitaires consacrés ces dernières années aux mineurs en prison – et en particulier les trois rapports de recherche publiés en 2008, 2011 et 2012¹⁶ – ont placé les spécificités de l’incarcération en EPM au centre de leurs interrogations, et notamment le rôle du nouveau binôme surveillant/éducateur. Ces recherches identifient **plusieurs défis majeurs qui compliquent la prise en charge éducative en détention** :

- **Les vulnérabilités sociales et économiques des mineurs incarcérés.** Le profil socio-démographique majoritaire est « celui d’un garçon de 17 ans, fils d’employés ou d’ouvriers immigrés, ayant grandi en ville dans les quartiers populaires »¹⁷. Si les origines sociales des jeunes détenus peuvent être plus hétérogènes, tous ont globalement connu des parcours fragilisés par des ruptures biographiques.
- **Les parcours scolaires souvent courts et heurtés des jeunes.** Une grande partie des mineurs incarcérés a connu des ruptures scolaires (absentéisme régulier, exclusions temporaires ou définitives, etc.) : en 2021, plus des trois quarts étaient déscolarisés depuis au moins un an (61 % depuis plus de deux ans)¹⁸. Toutefois, en détention, près d’un quart des mineurs est inscrit dans des enseignements de niveau supérieur au brevet (certificat d’aptitude professionnelle [CAP], baccalauréat professionnel, technologique ou général, etc.).
- **L’état de santé globalement dégradé des mineurs.** Comme les jeunes confiés à l’Aide sociale à l’enfance (ASE) et/ou suivis par la PJJ, les mineurs détenus semblent plus souvent concernés que l’ensemble des jeunes par un manque d’accès aux soins, par des

¹² DUFFY, Léa, « QM, EPM : des différences de taille(s) ? », *Les Cahiers Dynamiques*, 2022, vol. 3, n° 81, p. 80-93.

¹³ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *Les prisons pour mineurs. Controverses sociales, pratiques professionnelles, expériences de réclusion*, Rapport de recherche, Université de Lille, DPJJ, Mission Droit et Justice, 2011, 533 p. (p. 87). ; GOURMELON, Nathalie, BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, *Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et pratiques professionnelles*, Rapport de recherche, Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, DPJJ, Mission Droit et Justice, 2012, 407 p. (p. 309-310).

¹⁴ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *Trajectoires d’enfermement. Récit de vie au quartier mineur*, Études et données pénales, CESDIP, n°106, 2008, 320 pages (p. 235).

¹⁵ SIMON, Alice, *Les effets de l’enfermement sur les mineurs détenus*, Rapport de recherche, Service Évaluation Recherche Contrôle - Pôle recherche, DPJJ, 2023, 102 pages (p. 6).

¹⁶ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2008, 2011 ; GOURMELON, Nathalie, BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2012.

¹⁷ AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle, COQUARD, Benoît, VUATTOUX, Arthur, « Trajectoires familiales, scolaires et amoureuses : comment les mineurs incarcérés traversent leur jeunesse », *Populations vulnérables*, 2018, n°4, p. 45-73.

¹⁸ DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 9 et p. 13).

troubles de santé mentale ou par des problèmes d'addictions à des substances psychoactives (alcool, tabac ou drogues)¹⁹.

- **Les contraintes inhérentes à l'univers carcéral.** Les enjeux sécuritaires de l'AP dans la gestion des mineurs (affectation dans un groupe, encadrement des déplacements, etc.) ont tendance à restreindre les relations entre jeunes au sein de la prison et à laisser peu de place à l'organisation de temps collectifs hors de la cellule.
- **Les conditions d'incarcération et la durée de détention.** L'insalubrité des locaux, les nuisances sonores, les mauvaises conditions sanitaires et alimentaires ou encore l'isolement sont autant d'aspects qui font de la détention « une expérience douloureuse pour les mineurs »²⁰. Par ailleurs, d'après les données de la DAP, en 2023 la moitié des mineurs a été incarcérée moins d'un mois et demi. La relation éducative doit donc se construire dans un temps court.
- **Une prise en charge pluridisciplinaire encore en construction.** Les mineurs détenus sont encadrés et accompagnés par quatre institutions qui participent toutes, au gré de leurs missions propres, à un travail éducatif global. Dans le cadre carcéral, les professionnels de la protection judiciaire de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la santé doivent pourtant faire avec les logiques sécuritaires de l'administration pénitentiaire pour mettre en œuvre une relation éducative, pédagogique ou de soins²¹.

Les recherches consacrées ces dernières années à l'incarcération des mineurs ont plutôt souligné que le travail éducatif achoppe bien souvent sur les réalités du cadre carcéral. En effet, l'action éducative en prison semble « régulièrement mise en porte-à-faux dans sa nécessité de se plier aux contraintes carcérales et disciplinaires »²². Si la place de l'EN et de l'enseignement – plus souvent questionnée dans le cas des personnes détenues majeures que mineures²³ – est globalement restée à la marge de ces différentes recherches, ces constats peuvent pourtant être particulièrement utiles pour penser la mise en œuvre de la scolarisation des mineurs en prison. Ces interrogations sont d'autant plus légitimes que différents rapports administratifs et parlementaires se sont récemment alarmés de la situation scolaire des mineurs incarcérés²⁴, considérant que « loin d'être sanctuarisé comme il le devrait, l'enseignement dispensé aux mineurs dans les lieux de privation de liberté est bien loin d'être à la hauteur de ces enjeux et s'apparente à une scolarisation par défaut, inférieure, tant en volume qu'en qualité, à la scolarisation en milieu libre »²⁵.

¹⁹ CHOQUET Marie, HASSLER Christine, « La santé des jeunes de 14 à 20 ans pris en charge par la Protection judiciaire de la jeunesse : Retour sur enquête(s) », *Les Cahiers Dynamiques*, 2009, vol. 2, n° 44, p. 27-30.

²⁰ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 102).

²¹ CHANTRAIN, Gilles, SALLÉE, Nicolas, « Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Revue française de sociologie*, 2013, vol. 54, n°3, p. 437-464.

²² BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, « Le binôme éducateur-surveillant dans les EPM : un compromis à risques pour l'action éducative », *Les Cahiers de la Justice*, 2012, vol. 3, n°3, p. 139-152 (p. 151).

²³ MILLY, Bruno, « La prison, école de quoi ? Un regard sociologique », *Pouvoirs*, 2010, vol. 4, n° 135, p. 135-147. ; SALANE Fanny, « L'expérience étudiante en prison en France : une application du droit à l'éducation à géométrie variable », dans PACINI VOLPE, Patrizia (dir.), *L'enseignement universitaire en milieu carcéral. Expériences comparées entre la France et l'Italie*, Nîmes, Champ social, « Questions de société », 2021, p. 233-251.

²⁴ Contrôleur général des lieux de privation de liberté (CGLPL), « Avis du 17 novembre 2023 relatif à l'accès des mineurs enfermés à l'enseignement », *Journal officiel de la République française*, 31 janvier 2024, texte 137 sur 173, 10 pages. ; Cour des Comptes, *Les centres éducatifs fermés et les établissements pénitentiaires pour mineurs*, Observations définitives, juillet 2023, 70 pages. ; BENASSAYA, Philippe, ABADIE, Caroline, *Identifier les dysfonctionnements et manquements de la politique pénitentiaire française*, Rapport d'enquête, n°4906, Paris, Assemblée nationale, 2022, 417 pages.

²⁵ CGLPL, *op. cit.*, 2024.

Le Code de l'éducation indique que l'enseignement ordinaire se construit en fonction des élèves, en prenant en compte leurs différences²⁶. Cet enjeu de l'adaptation apparaît encore plus saillant en prison, du fait des conditions très particulières de scolarisation et des parcours spécifiques des élèves. La convention interministérielle de 2019 encourage la mise en œuvre d'un « parcours de formation adapté » et d'une « approche différenciée du public » (particulièrement pour les mineurs)²⁷. **Pour comprendre comment s'organise la scolarisation des mineurs en détention et à quelles conditions la prison peut constituer un cadre permettant les apprentissages, notre recherche a été guidée par trois questionnements principaux** : dans quelle mesure les logiques sécuritaires et scolaires cohabitent ou entrent en tension ? S'il est difficile voire impossible de mettre en place une scolarité « ordinaire » en détention, comment scolarise-t-on malgré tout les mineurs en prison ? L'école en détention s'ajuste-t-elle aux différents profils qu'elle accompagne ou reste-t-elle par moments désajustée ? Ces lignes directrices centrales se déclineront de manière plus opérationnelle au fil des différents chapitres du rapport :

- La place de l'Éducation nationale en prison ayant été tardivement reconnue, les fonctions des enseignants et des enseignantes restent-elles encore à construire ? (Chapitre 1)
- Les logiques scolaires sont-elles prises en considération par l'AP au moment de l'arrivée en détention des mineurs ? (Chapitre 2)
- Quel est le poids du contexte carcéral sur les conditions de scolarisation des mineurs ? Ces derniers accèdent-ils tous à la même offre scolaire et aux mêmes conditions de scolarisation, selon l'établissement dans lequel ils sont détenus ? (Chapitre 3)
- Quels sont les effets variables de la mise en œuvre de l'obligation scolaire auprès des mineurs détenus ? (Chapitre 4)
- Quels rapports les jeunes incarcérés entretiennent-ils avec ces temps scolaires ? (Chapitre 5)
- Quels rôles jouent les enseignants et les enseignantes auprès des mineurs et comment ces heures de classe s'inscrivent-elles dans le cadre d'un projet éducatif plus global ? (Chapitre 6)
- Les mineurs incarcérés ayant des profils plus contrastés qu'il n'y paraît au premier abord, leurs besoins diversifiés sont-ils toujours pris en charge ? (Chapitre 7)
- Dans quelle mesure la scolarité en détention participe à l'objectif éducatif global de préparer la sortie et la réinsertion des mineurs ? (Chapitre 8)

²⁶ « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. » (art. L311-1 du Code de l'éducation).

²⁷ La convention indique ainsi que l'emploi du temps est « établi en fonction des besoins de chaque mineur, de son projet individuel et de l'offre de formation disponible sur chaque site » et que l'enseignement est « fondamentalement centré sur l'individualisation du parcours du jeune dans un contexte collectif » (art. 2.2.).

2. Enquêter la scolarité en détention

Le premier enjeu de cette recherche consiste à donner la parole à celles et ceux qui font l'expérience de l'école en détention. Nous avons donc fait le choix de centrer notre enquête sur les mineurs détenus ainsi que sur les enseignants et enseignantes et de mettre en regard les propos des jeunes et des professionnels. Cette recherche s'inscrit dans une sociologie compréhensive, elle ne prétend pas établir une photographie représentative des établissements, ou encore de l'ensemble de la population carcérale mineure et des professionnels qui les accompagnent. Elle n'a pas non plus pour ambition d'évaluer les pratiques professionnelles et leur conformité avec les textes réglementaires qui les encadrent.

Une enquête de terrain menée dans quatre établissements

L'enquête a été menée dans quatre établissements sélectionnés pour leur diversité : à la fois sur le plan géographique (trois directions interrégionales), au niveau de leur environnement (deux établissements situés aux portes d'une grande métropole et deux établissements en périphérie d'une ville moyenne et d'une grande ville), du type d'établissement concerné (deux QM et deux EPM), de leur taille (18 à 25 places en QM et 60 places en EPM²⁸) et de la population carcérale concernée (l'un des EPM accueillant par exemple des mineures).

Tableau n°1. Les établissements enquêtés

	Type d'établissement	Mineurs détenus (au moment de l'enquête)	Dont filles	Dont MNA	Taux d'occupation (au moment de l'enquête)
Établissement Ouest	QM	16	0	0	89 %
Établissement Nord	EPM	42	0	4 (9 %)	80 %
Établissement Sud	EPM	34	6 (18 %)	1 (3 %)	58 %
Établissement Est	QM	13	0	2 (14%)	61 %
Ensemble des établissements en France	-	643 (le 1 ^{er} mai 2023)	24 (3,7 %)	74 (11,5 %)	58 %

Ce rapport mobilise quelques données complémentaires, recueillies par Alice Simon dans neuf établissements pénitentiaires, dans le cadre d'une précédente enquête de la DPJJ sur les effets de l'enfermement sur les mineurs²⁹. Pour approfondir nos données sur les mineures incarcérées, nous avons réalisé un entretien complémentaire (à distance) avec une enseignante d'un QM qui n'accueille que des jeunes filles.

Au moment de l'enquête, conduite d'avril à juin 2023, les quatre établissements de l'enquête accueillaient un nombre variable de mineurs, sans atteindre pour autant la capacité maximale des locaux (voir Tableau n°1).

²⁸ Les deux EPM étaient en travaux au moment de notre enquête et le nombre de places d'hébergement était réduit temporairement à une quarantaine de places.

²⁹ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023.

L'enquête de terrain a permis de réaliser :

- des entretiens individuels ou collectifs avec **32 mineurs incarcérés** :
 - 13 mineurs interrogés de manière individuelle
 - et 19 interrogés en groupes de deux à trois jeunes
- des observations de **5 séances de cours** ou temps collectifs entre mineurs et professionnels
- des entretiens individuels ou collectifs et des échanges informels avec **44 professionnels**, dont :
 - 23 professionnels de l'EN (cadres, enseignants et psychologues)
 - 11 professionnels de l'AP (gradés et surveillants)
 - 9 professionnels de la PJJ (personnel de direction et éducateurs)
 - 1 professionnel de santé (médecin)
- des **observations** conduites lors de **3 réunions d'équipe**

Saisir les interactions entre les enseignants et les autres professionnels en détention

L'enquête a duré **trois jours dans chacun des quatre établissements visités**, ce qui permettait d'organiser et de **réaliser des entretiens et des temps d'observation**, sans trop déranger l'organisation des différents professionnels. Des échanges ont eu lieu avec des professionnels des différentes institutions présentes en détention (l'AP, l'EN, la PJJ et l'unité de consultations de soins ambulatoires (UCSA).

Le déroulement des trois journées d'enquête a largement varié d'un établissement à l'autre. En amont, nous avions pris contact avec les équipes de direction, convenu des dates de notre présence et indiqué que nous souhaitions rencontrer des professionnels et des mineurs. Dans l'établissement Sud, la direction avait organisé un planning de travail précis, avec des entretiens auprès de l'ensemble des personnels de direction (AP, PJJ et EN), d'enseignants et d'enseignantes et de mineurs au sein des unités de vie³⁰. Dans l'établissement Ouest, nous avons assisté à une réunion d'équipe pluridisciplinaire tandis que dans les établissement Nord et Est nous avons d'abord rencontré les cadres de l'EN³¹. Ces temps d'échanges préalables ont permis de présenter à nouveau l'enquête, de préciser nos demandes et d'organiser la suite du terrain.

Dans l'ensemble, l'enquête a été bien accueillie par les professionnels rencontrés. Quelques flous sur notre rôle ont dû être rapidement dissipés, étant donné que cette recherche pouvait être perçue comme une mission d'évaluation ou de contrôle des activités de l'EN, qui apparaissait d'autant plus étonnante qu'elle était conduite par le pôle recherche de la DPJJ. Une fois les enjeux de l'étude posés, nous avons très peu été confrontés à des refus face aux demandes d'échanges ou d'entretiens formels³². Dans l'ensemble, surveillants, éducateurs et enseignants ont facilité nos circulations au sein de l'espace carcéral, ont répondu à nos questions et nous ont souvent orientés vers d'autres interlocuteurs. Dans trois établissements, nous avons pu assister à des réunions d'équipe de l'EN (établissement Nord) ou

³⁰ Les EPM sont composés de plusieurs bâtiments séparés qui constituent des unités de vie dans lesquelles se trouvent les cellules, le bureau du binôme surveillant/éducateur, une salle commune et une cour de promenade.

³¹ À des fins d'anonymisation, nous évoquerons les « cadres » de telle ou telle institution sans préciser l'établissement concerné, dès qu'il s'agit de propos tenus par des chefs d'établissement (AP), des chefs de détention, des gradés et des premiers surveillants (AP), des directeurs de services (PJJ), des proviseurs et proviseurs-adjoints ou des responsables locaux d'enseignement (EN).

³² Seuls quelques professionnels de l'EN de l'établissement Ouest, déjà sollicités ces dernières années par des chercheurs, par des journalistes et par les étudiants et étudiantes de Sciences Po Saint-Germain-en-Laye, se sont montrés moins enclins à réaliser des entretiens dans le cadre de cette nouvelle enquête.

pluridisciplinaires (établissements Ouest et Sud), ce qui a permis d'observer comment les logiques carcérales, judiciaires, sanitaires et scolaires s'articulent dans le traitement de certains cas individuels.

La circulation relativement libre au sein des QM nous a permis de solliciter directement les surveillants et les éducateurs. En revanche, notre présence dans les deux EPM était davantage ancrée dans les pôles scolaires, la circulation vers les unités de vie étant plus entravée, ce qui a moins permis de dialoguer de manière spontanée avec des professionnels de l'AP et de la PJJ.

La réception de l'enquête par les mineurs

Du côté des mineurs, l'accueil de l'enquête a également été très favorable. Les équipes ont informé les mineurs en amont de l'enquête, et ont parfois présélectionné des participants et des participantes. Avant notre venue, nous avions indiqué notre souhait de rencontrer des jeunes aux profils variés : garçons et filles, des plus jeunes aux plus âgés, incarcérés de longue date ou plus récemment arrivés en détention, prévenus ou condamnés pour des affaires correctionnelles et/ou criminelles et ayant des rapports à la scolarité contrastés (niveaux, assiduité, etc.). Les premiers échanges avec les professionnels ont été l'occasion de préciser à nouveau ces consignes et pour eux de renégocier les entretiens avec les jeunes effectivement présents pendant l'enquête. Beaucoup de ces négociations se sont faites en coulisses, loin de nos regards. Dans quelques cas, les enseignants ont présenté l'enquête en début de cours, pendant que nous attendions dans le couloir. Nous avons pu constater que certains mineurs souhaitaient participer, à condition d'être en groupe et de ne pas se retrouver seuls face à nous. Dans la majorité des cas cependant, les mineurs ont manifesté une vive envie de participer à l'enquête, en nous interpellant dès qu'ils nous croisaient dans les couloirs ou nous apercevaient devant la fenêtre de leur cellule. Une fois en situation d'entretien, nous présentions l'enquête aux mineurs et leur rappelions le caractère facultatif de leur participation ainsi que la confidentialité de nos échanges³³. **Seuls deux mineurs ont finalement refusé l'entretien** : l'un s'est levé et a décidé de réintégrer sa cellule pour finir sa série, laissant son camarade seul face à nous ; l'autre s'est levé, a cherché à négocier sa participation à une activité artistique dans une salle voisine et a finalement réintégré sa cellule.

Même si nous ne visions ni l'exhaustivité, ni la stricte représentativité, nous voulions nous assurer d'une certaine diversité des profils des mineurs interrogés, afin de donner à voir des situations contrastées. Si l'on compare les profils des mineurs que nous avons pu interroger à l'ensemble des 614 mineurs incarcérés au 1^{er} janvier 2023, cet objectif semble en partie atteint (voir Tableau n°2).

Tableau n°2. Comparaison entre les profils des mineurs interrogés et la population carcérale mineure

	Population carcérale mineure (au 1^{er} janvier 2023)	Population d'enquête
Âge moyen	16,5 ans	16,9 ans
Âge médian	17 ans	17 ans
% de mineurs de moins de 16 ans	8,6 %	6,25 % (2 sur 32)
% de filles	3,4 %	6,25 % (2 sur 32)
% de MNA	15,4 %	0 %
% de mineurs en EPM et en QM	33,4 % et 66,6 %	37,5 % et 62,5 %
% de mineurs condamnés	39,1 %	18,75 % (6 sur 32)

³³ Tous les prénoms des jeunes ont été modifiés.

Nous n'avons pas interrogé de MNA dans le cadre de cette recherche. Pas ou peu présents durant la période de l'enquête, il nous a semblé peu pertinent d'organiser l'entretien qui était prévu avec deux jeunes qui ne maîtrisaient ni le français, ni l'anglais.

Même si les plus jeunes et les condamnés sont sous-représentés, nous avons tout de même pu interroger des mineurs aux parcours biographiques, scolaires et judiciaires contrastés. Les professionnels n'ont assurément pas cherché à nous présenter les « élèves modèles » de la détention et à éloigner les mineurs aux situations considérées comme les plus problématiques (décrochage scolaire, violences, etc.), puisque nous avons pu rencontrer des mineurs scolarisés comme déscolarisés avant leur incarcération, assidus ou non lors des temps scolaires en détention, mais également des jeunes qui venaient d'être placés en gestion individuelle suite à des violences (contre des codétenus ou des surveillants). Notons néanmoins que ce dispositif méthodologique ne permet pas, de fait, d'interroger les jeunes qui s'opposent à l'ensemble de la prise en charge en détention. Enfin, peu de mineurs ont finalement été interrogées dans l'établissement Sud, car plusieurs d'entre elles n'étaient pas ou peu disponibles pendant les trois jours d'enquête (rendez-vous au tribunal, hospitalisation à l'extérieur, etc.).

Selon les préférences exprimées par les mineurs, nous avons donc organisé avec eux soit des entretiens individuels, soit des entretiens collectifs (à trois jeunes maximum). Ces deux modalités nous ont semblé plutôt complémentaires, avec des entretiens individuels qui permettent d'approfondir des sujets plus personnels ou des situations plus sensibles, et des entretiens collectifs qui font surgir du débat entre les jeunes, autour de leurs représentations et de leurs pratiques scolaires. Cette recherche s'appuie sur le discours des jeunes : les informations recueillies sont déclaratives, et dans quelques cas corroborées ou précisées par les professionnels.

Nombre de professionnels nous ont mis en garde, en expliquant que les mineurs sont dans l'ensemble peu motivés et peu loquaces, et d'autant moins – a priori – pour évoquer leur parcours scolaire et les temps éducatifs en détention. Ces points de vigilance ne se sont pas avérés si justifiés dans les faits, **car les mineurs étaient globalement motivés pour participer à l'enquête**, même s'ils étaient parfois relativement apathiques durant l'entretien – leur manque de sommeil, leur réveil récent ou la consommation de substances psychoactives pouvant altérer leur capacité de concentration. Il est vrai qu'au sein de leur quotidien carcéral, le sujet de l'école n'apparaît pas prioritaire. Les mineurs s'avèrent plus prolixes lorsqu'il s'agit d'évoquer leurs conditions de détention ou les évolutions de leurs parcours judiciaires. Beaucoup de mineurs nous ont posé des questions sur le fonctionnement des autres établissements, les ont comparés pour ceux qui avaient été plusieurs fois incarcérés ou transférés ou ont parfois saisi l'occasion de l'entretien pour établir la liste de leurs doléances. **S'il n'est pas prioritaire à leurs yeux, le sujet scolaire est loin d'être anecdotique ou insignifiant.** Comme le démontrera la suite du rapport, les entretiens ont été l'occasion pour les mineurs d'aborder leur parcours en dehors du monde carcéral, leurs représentations de soi et leurs rapports aux autres. **Les mineurs sont apparus très investis pendant toute la durée de l'entretien** (qui a duré généralement de 45 minutes à une heure).

Enfin, nous avons observé plusieurs temps collectifs : un petit-déjeuner organisé par les professionnels (de l'AP, de l'EN et de la PJJ) avec des mineurs volontaires, une séance d'éducation financière assurée par une cadre de l'EN, deux cours de littérature et de mathématiques et un atelier « esprit critique » mené par deux enseignants. Nous avons fait le choix de nous asseoir systématiquement au fond des salles et de ne jamais intervenir ou poser des questions durant ces séances, afin que notre présence ne soit pas trop intrusive pour les enseignants et enseignantes, ni trop distrayante pour les élèves (qui étaient de un à quatre dans ces cours). Ces observations ont été particulièrement instructives, car elles nous ont permis de saisir en actes les postures professorales, les interactions entre les mineurs et leurs enseignants et l'intérêt manifeste des élèves tout au long de ces cours d'une à deux heures.

Chapitre 1

La place de l'Éducation nationale en prison

Au fil du 20^e siècle, les prisons françaises ont progressivement accueilli d'autres professionnels que ceux de l'administration pénitentiaire (AP), jusque-là prioritairement chargés de surveiller et d'encadrer les détenus dans l'ensemble de leurs activités. En 1945, la réforme Amor marque une étape majeure dans cette logique, puisque les équipes pénitentiaires « s'ouvrent à de nouveaux agents [...] et partagent le territoire de la prison avec une flopée d'intervenants extérieurs »³⁴, au premier rang desquels on trouve les éducateurs et enseignants techniques de l'Éducation surveillée (qui deviendra la PJJ en 1990-1992)³⁵ et les personnels soignants des hôpitaux³⁶. **Ces dernières décennies, les transformations des prisons pour mineurs ont fait une place de plus en plus grande à l'enseignement**, « en organisant la détention sur la base d'un partenariat renforcé entre quatre institutions » (Administration pénitentiaire, Protection judiciaire de la jeunesse, Hôpital et Éducation nationale)³⁷. Alors que la primauté de l'instruction pour les mineurs détenus s'est affirmée dès le 19^e siècle (1.1.), la place de l'Éducation nationale en prison a été très tardivement reconnue (1.2.). Le rôle de l'EN dans la prise en charge pluridisciplinaire des mineurs fait pleinement consensus aujourd'hui, même si la diversité des missions des professionnels présents en détention peut faire émerger des représentations et des pratiques divergentes (1.3.). Les ponts entre ces territoires professionnels contrastés se renforcent au quotidien dans le cadre d'un dialogue institutionnel plus ou moins formalisé (1.4.).

1.1. La priorité historique donnée à l'éducation des mineurs détenus

Dans une phrase célèbre, souvent attribuée à Victor Hugo, école et prison sont largement opposées : « quand on ouvre une école, on évite, vingt ans plus tard, d'ouvrir une prison ». En mettant en miroir l'école comme lieu d'éducation et de prévention et la prison comme lieu d'enfermement et de répression, les missions des deux institutions paraissent distinctes, si ce n'est contradictoires. Au début du 20^e siècle, un inspecteur d'académie faisait part de son étonnement en écrivant : « On ne peut maîtriser, au premier abord, un mouvement de surprise en lisant ces deux mots juxtaposés : école et prison. Les idées qu'ils évoquent sont, en effet, si différentes [...] il n'y a rien dans l'école qui puisse rappeler ces bâtiments sombres, entourés de murs élevés, divisés en cellules grillées, où gronde sourdement la haine de malheureux, envieux et révoltés, qui ont perdu la gaité, l'honneur, la liberté »³⁸. Pourtant, **la dimension éducative de la prison a été très tôt mise en avant**.

Depuis deux siècles, les prisons françaises cherchent à faire de l'incarcération des mineurs un temps d'éducation ou de rééducation. Au début du 19^e siècle, la Restauration (1814-1830) marque le début d'une intense période de réflexions et de débats publics autour de la réforme du système carcéral français, symbolisée par la création en 1819 de la Société royale pour

³⁴ CARLIER, Christian, « Histoire des prisons et de l'administration pénitentiaire française de l'Ancien Régime à nos jours », *Criminocorpus*, 2009.

³⁵ BOURQUIN, Jacques, « Pages d'histoire, la protection judiciaire des mineurs, XIXe-XXe siècles. Sélection de contributions et d'articles rédigés par Jacques Bourquin », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 2007, vol. 1, 334 p.

³⁶ MOREAU, François, « La santé dans les prisons françaises », *Pouvoirs*, 2010, vol. 4, n° 135, p. 69-86.

³⁷ CHANTRAIN, Gilles, « Les prisons pour mineurs. Du primat sécuritaire à la concurrence des logiques professionnelles ? », *Les Cahiers de la Justice*, 2012, vol. 3, n° 3, p. 153-164 (p. 155).

³⁸ ALENGRY, Franck, « L'école dans la prison », *Revue pédagogique*, 1901, vol. 38, n° 4, p. 313-334 (p. 314).

l'amélioration des prisons³⁹. Cette société savante **encourage la séparation des détenus majeurs et mineurs**, en plaçant ces derniers dans des maisons de correction. En 1814, une ordonnance royale restée sans effet instaure des « prisons d'amendement pour les jeunes détenus »⁴⁰. Il a fallu attendre les années 1820 pour que soient créés les premiers quartiers pour mineurs dans les maisons d'arrêt (à Gaillon en 1820), et plus encore les années 1830 pour voir apparaître les premières prisons cellulaires pour mineurs (à la Petite Roquette en 1836) ou les premières colonies pénitentiaires agricoles (à Mettray en 1839)⁴¹. Les structures dédiées à l'enfermement des jeunes délinquants se sont ensuite multipliées et transformées : les colonies pénitentiaires deviennent des maisons d'éducation surveillée pour les garçons et des écoles de préservation pour les filles en 1927, puis des institutions publiques d'éducation surveillée en 1945 ; des centres d'observation voient le jour en 1945, puis des prisons-écoles pour les jeunes majeurs en 1947 ou encore des centres pour jeunes détenus en 1967⁴². Ces évolutions témoignent d'une « vaine recherche d'une prison pour mineur sans les inconvénients de la prison »⁴³.

Dans le même temps, ce mouvement philanthropique de rénovation des prisons cherche à faire de l'emprisonnement à la fois une privation de liberté, qui isole et coupe le détenu de son milieu d'origine, mais également un temps d'amendement et de rééducation par la peine. **Pour éviter l'oisiveté des détenus, qui devient la véritable obsession de l'administration pénitentiaire, il s'agit tout à la fois de les occuper, de les instruire et de les faire travailler.** Comme l'indique l'historienne Catherine Duprat, à cette période, « instruction élémentaire, réforme morale et religieuse, pratique de l'hygiène, apprentissage du métier, initiation à la prévoyance et à l'épargne, dans la prison tout ira de pair »⁴⁴. **Dans cette perspective, les mineurs détenus apparaissent très tôt prioritaires**, puisque « philanthropes et religieux [...] concentrent leur zèle redempteur sur la jeunesse délinquante »⁴⁵. Le développement de l'instruction primaire dans les prisons est encouragé par une première circulaire en 1840⁴⁶, puis par une loi sur l'éducation et le patronage des jeunes détenus en 1850. Dans la circulaire de 1840, le ministre de l'Intérieur affirme que l'instruction ne doit pas être donnée « à tous les détenus indistinctement ». Il établit comme première règle que « s'ils sont mineurs, le doute n'est pas permis ; ils doivent participer aux bienfaits de l'enseignement », et ajoute qu'il « est même du plus grand intérêt pour la société que les enfants captifs reçoivent tous les éléments premiers de l'instruction intellectuelle ; car cette instruction peut toujours leur être profitable et devenir ainsi un gage de sécurité de plus pour la société à laquelle ils seront rendus »⁴⁷. Des surveillants, des bénévoles, des instituteurs et des aumôniers dispensent aux mineurs une éducation à la fois morale, religieuse et professionnelle. Dans les faits, **le développement de**

³⁹ DUPRAT, Catherine, « Punir et guérir. En 1819, la prison des philanthropes », *Annales historiques de la Révolution française*, 1977, n° 228, p. 204-246.

⁴⁰ BOURQUIN, Jacques, « La Rochefoucauld-Liancourt et le projet de prison d'essai pour jeunes détenus », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 2007, Hors-série, p. 195-206.

⁴¹ CHASSAT, Sophie, FORLIVESI, Luc et POTTIER, Georges-François (dir.), *Éduquer et punir. La colonie agricole et pénitentiaire de Mettray (1839-1937)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005, 255 pages.

⁴² YVOREL, Élise, « À la marge des prisons pour mineurs : les prisons-écoles, des structures carcérales à vocation éducative et professionnaliste », *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 2005, n° 7, p. 17-40.

⁴³ YVOREL, Élise, *Les enfants de l'ombre. La vie quotidienne des jeunes détenus au XX^e siècle en France métropolitaine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, 356 p. (p. 101).

⁴⁴ DUPRAT, Catherine, *op. cit.*, 1977 (p. 218).

⁴⁵ PERROT, Michelle (éd.), *L'impossible prison. Recherches sur le système pénitentiaire au XIX^e siècle*, Paris, Seuil, 1980, 317 p. (p. 61).

⁴⁶ Si les maisons centrales sont tenues de disposer d'un poste d'instituteur à temps plein, les prisons départementales ne sont pas soumises à cette obligation. MILLY, Bruno, *Professions et prison. Soigner et enseigner en prison : un regard sociologique croisé sur le fonctionnement de la prison et sur les professionnels de santé et de l'enseignement intervenant dans ce milieu*, Thèse de sociologie, Université Lyon 2, 2000, 614 pages (p. 388).

⁴⁷ Criminocorpus.org, *Circulaire du 24 avril 1840 relative à l'instruction primaire dans les maisons centrales de force et de correction*.

ces temps d'instruction a été très long à mettre en place et les heures d'enseignement ont bien souvent été reléguées après les heures de travail. Pour autant, cette idée que les mineurs constituent « la priorité des priorités » n'a eu de cesse d'être rappelée au fil de l'histoire récente du système carcéral français⁴⁸. Le « postulat de l'éducabilité pour les mineurs jugés délinquants », pleinement reconnu par l'ordonnance du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante⁴⁹, est réaffirmé tout au long du 20^e siècle. Quelles que soient les structures dans lesquelles les jeunes sous main de justice sont accueillis, l'Éducation surveillée ou l'Administration pénitentiaire souhaitent « remplir l'emploi du temps utilement »⁵⁰. Dans le Centre d'observation public d'éducation surveillée (COPES) de Savigny-sur-Orge (1960-1972) comme dans le Centre de jeunes détenus de Fleury-Mérogis (1963-1965), les directions proposaient aux mineurs des journées rythmées par des horaires précis, avec chaque jour deux heures de classe, une à deux heures de sport et quatre heures de travail en atelier.

1.2. La lente institutionnalisation de l'Éducation nationale en prison

Si l'importance de l'instruction auprès des mineurs détenus a été défendue dès le début du 19^e siècle, l'enseignement a longtemps peiné à trouver sa place dans les prisons françaises. Au milieu du 19^e siècle, l'instruction est limitée « aux notions élémentaires de lecture, d'écriture et de calcul » et la plupart des directeurs de prisons privilégient l'organisation du travail plutôt que celle de l'éducation⁵¹. En 1872, une commission d'enquête parlementaire se montre très critique à propos de la situation de l'instruction en prison : avec deux instituteurs pour 5 000 prisonniers, il est difficile d'assurer plus de deux heures quotidiennes d'enseignement. La plupart de ceux qui font office d'enseignants sont des civils ou des militaires peu formés, sans vocation professorale et qui cherchent surtout à intégrer les postes pénitentiaires (surveillants, greffiers ou directeurs), à tel point que « le statut d'instituteur [...] apparaît d'ailleurs pratiquement comme un grade de l'administration pénitentiaire »⁵². Bien souvent, ce sont des philanthropes bénévoles, des pasteurs et des aumôniers, les surveillants-chefs eux-mêmes ou encore quelques prisonniers parmi les plus instruits qui se chargent de faire cours aux mineurs détenus, et l'éducation des jeunes filles passe généralement au second plan. À la fin du siècle, la moitié des 30 colonies pénitentiaires pour mineurs sont encore privées. Dès lors, si les garçons sont majoritairement enfermés dans des établissements publics, « les filles, en revanche, continuent d'être prises en charge par des institutions religieuses »⁵³. **Tout au long du 19^e siècle, au-delà de l'importance des travaux manuels (agricoles, ouvriers et maritimes), les jeunes détenus sont encore largement soumis à une éducation morale et religieuse.** Dans les milieux conservateurs, hostiles à la réforme des prisons, on conteste même la légitimité de l'instruction des détenus, en faisant valoir que la proportion d'illettrés baisse constamment, sans que la criminalité ne régresse⁵⁴.

C'est seulement au cours du 20^e siècle que les principes éducatifs très tôt édictés vont progressivement trouver les moyens de leur réalisation. Sous la Troisième République, la construction d'établissements pénitentiaires publics, tout comme la laïcisation et la professionnalisation du personnel dédié à l'instruction sont lentes. Après la loi de 1905, l'aspect

⁴⁸ FEBRER, Michel, *Enseigner en prison. Le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*, Paris, L'Harmattan, 2011, 344 p. (p. 204).

⁴⁹ DENECHAU, Benjamin, « La Protection judiciaire de la jeunesse face à la scolarité des mineur-e-s sous main de justice. Un travail intermittent sur une question marginalisée », *Agora débats/jeunesses*, 2023, vol. 1, n° 93, p. 7-22 (p. 8).

⁵⁰ YVOREL, Élise, *op. cit.*, 2007 (p. 143).

⁵¹ PERROT, Michelle, *Les ombres de l'histoire. Crime et châtiment au XIXe siècle*, Paris, Flammarion, 2001, 427 p. (p. 188).

⁵² FEBRER, Michel, *op. cit.*, 2012 (p.14).

⁵³ CARLIER, Christian, « Avant-propos. La France pénitentiaire à la fin du XIX^e siècle », dans *Histoire de Fresnes, prison « moderne ». De la genèse aux premières années*, Paris, La Découverte, 1998, 270 p. (p. 18).

⁵⁴ MILLY, Bruno, *op. cit.*, 2000 (p. 384-415).

confessionnel de l'enseignement s'est arrêté, mais pas sa dimension morale : l'enfermement reste encore conçu comme « une pénitence ». En 1923, plusieurs décrets encouragent l'organisation d'un service d'enseignement dans chaque lieu de détention, y compris dans les prisons départementales, mais les restrictions budgétaires ont d'abord limité l'intensification de la formation et du recrutement dans les années 1920-1930⁵⁵.

Ensuite, « il faut attendre l'après-guerre pour voir la profession enseignante investir le milieu pénitentiaire et réformer fondamentalement les contours de l'enseignement en milieu pénitentiaire »⁵⁶. Après la réforme Amor de 1945, l'enseignement n'est plus seulement confié aux enseignants « non légitimes » (c'est-à-dire des bénévoles ou des détenus adultes)⁵⁷, mais davantage aux éducateurs de l'AP. En 1950, des échanges entre les ministères de la Justice et de l'Éducation nationale mènent à l'expérimentation de l'entrée d'instituteurs bénévoles ou vacataires dans la maison centrale de Caen (1951), puis à l'extension du dispositif dans quatre établissements (1952). En 1958, le nouveau code de procédure pénale officialise ces liens en distinguant les « membres du corps enseignant » des autres agents pénitentiaires. L'année suivante, un poste d'inspecteur conseiller pédagogique est créé auprès de l'AP, pour former et inspecter les éducateurs chargés des enseignements, puis planifier l'arrivée de futurs enseignants et enseignantes. Une circulaire de 1952 indique que « les mineurs reçoivent, suivant leur niveau intellectuel, l'enseignement qui est éventuellement donné à l'établissement ». Près de dix ans plus tard, un rapport consacré à la prison de Fresnes fait le constat que les mineurs restent scolarisés « avec les moyens du bord, la plupart des cours étant donnés par des détenus »⁵⁸. Cet objectif de scolarisation se réalise timidement dans les décennies suivantes. En 1964, 13 instituteurs sont mis à disposition par l'EN et chargés d'enseigner à temps plein, prioritairement auprès des mineurs et des jeunes majeurs. Autrement dit, « c'est la première fois que des personnels réellement extérieurs à l'AP interviennent dans le champ de l'enseignement »⁵⁹. En 1966, près de 2 000 détenus sont désormais scolarisés par 157 instituteurs, présents principalement à temps partiel. En 1975, de nouveaux bénévoles viennent grossir les rangs des enseignants, celles et ceux du Groupement Étudiant National d'Enseignement aux Personnes Incarcérées (le GENEPI) créé cette même année.

Tandis que la place des professionnels de l'EN s'affirme doucement en détention, **la reconnaissance institutionnelle du partenariat avec le ministère de l'Éducation nationale se met en place tardivement, près d'un siècle et demi après les premières circulaires encourageant l'instruction en prison**⁶⁰. Depuis 1985, plusieurs conventions sont signées entre les deux ministères pour s'assurer de la présence d'un centre scolaire dans chaque établissement pénitentiaire⁶¹. Cette même année, la barre des 200 enseignants et enseignantes en détention est franchie. En 1995, la convention – qui sera ensuite renouvelée en 2002, 2011 et 2019 (et qui fait l'objet d'une réécriture en 2024) – assure si ce n'est l'exclusivité au moins la primauté de l'EN sur les enseignements dispensés en prison. D'après les données de la DAP et de la DGESCO, les effectifs enseignants de l'EN n'ont cessé d'augmenter ces dernières années : passant de 368 équivalent temps plein (ETP) en 2002, à 471 ETP en 2012 et à 565 ETP en 2022 (hors heures supplémentaires et vacations). Si cette hausse des moyens alloués par l'EN – prioritairement orientée vers les mineurs détenus – témoigne d'une volonté d'affirmer la place

⁵⁵ YVOREL, Élise, *op. cit.*, 2007 (p. 160).

⁵⁶ MILLY, Bruno, *op. cit.*, 2000 (p. 398).

⁵⁷ Ces derniers ne pourront plus enseigner auprès des mineurs à partir de 1971.

⁵⁸ YVOREL, Élise, *op. cit.*, 2007 (p. 163-164).

⁵⁹ MILLY, Bruno, *op. cit.*, 2000 (p.406).

⁶⁰ FEBRER Michel, « Une approche socio-historique de l'enseignement en prison », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, vol. 3, n° 59, p. 11-21.

⁶¹ Circulaires n°ES-85-76 et 85-293 du 21 août 1985 relative à « la scolarité des jeunes soumis à l'obligation scolaire et bénéficiant de protection judiciaire » et n° 95-101 du 27 avril 1995 sur « l'enseignement dans les établissements pénitentiaires ».

de l'EN dans l'enceinte de la prison, l'articulation avec les autres institutions présentes en détention constitue l'un des enjeux majeurs de la prise en charge des mineurs.

1.3. Le rôle plutôt consensuel de l'Éducation nationale en détention

Faire cohabiter quatre institutions aux histoires si différentes dans un même espace ne va pas de soi⁶². La convention interministérielle de 2019 indique que pour « assurer la cohérence et la complémentarité des interventions de chacun, les informations doivent être mutualisées et les actions coordonnées dans l'intérêt du mineur » (article 2.2.). Dans les quatre établissements enquêtés, **les professionnels font part des (plutôt) bonnes relations entre les différentes institutions partenaires**, avec une même trame : après une période de tensions importantes, le renouvellement des directions et/ou la mise en place d'instances de dialogue a engendré des relations plus apaisées et plus denses. Il est à noter qu'au moment de nos enquêtes, les quatre établissements étaient en train de travailler à la (ré)écriture d'un projet d'établissement ayant pour vocation de définir la place de chaque institution ainsi que les modalités de la prise en charge pluridisciplinaire.

Au fil des entretiens, enseignants, éducateurs et surveillants rappellent qu'ils et elles exercent des métiers très différents. S'il n'y a pas de consensus autour de la pertinence de la détention pour les mineurs (y compris du côté de l'AP), l'ensemble des professionnels interrogés a en revanche fait part de sa satisfaction de travailler avec des mineurs, en mettant l'éducatif au cœur de leur expérience carcérale : « *Ici, on travaille avec de l'humain* », « *le travail est beaucoup plus intéressant [...] le mineur, ça reste malléable, on peut le travailler encore un peu, c'est pas encore perdu !* » (surveillants, établissements Ouest et Est). À cet égard, **le rôle de l'EN n'est jamais remis en cause, la scolarisation étant au cœur de la prise en charge éducative pluridisciplinaire** : « *Je dirais qu'on est connus, on est reconnus, on est sollicités, et on travaille en bonne intelligence hein [...] Dans l'ensemble on fait tout pour nous faciliter le travail, vraiment* » (cadre de l'EN). Cette situation observée dans les quatre établissements contraste avec les observations d'une recherche réalisée il y a quelques années dans deux EPM, dont le rapport indiquait que dans l'un d'eux l'EN était « en position forte et stable », alors que l'équipe pédagogique était « fortement mise en difficulté » dans l'autre⁶³.

Les pratiques professionnelles des uns et des autres peuvent être en revanche moins consensuelles, dans la mesure où « les divisions entre conceptions éducatives traversent chacun des corps professionnels »⁶⁴. Ainsi, les approches développées par les enseignants et les enseignantes peuvent être parfois questionnées, voire contestées, par les surveillants ou les éducateurs. **Dans le cas des relations entre les professionnels de l'AP et de l'EN, l'approche adoptée vis-à-vis des mineurs constitue un point de divergence récurrent**. Dans les réunions observées, les surveillants et les gradés insistent davantage sur les violences des mineurs, sur leurs contournements des règles ou sur leurs manières de se mettre en danger. À l'inverse, les enseignants et enseignantes mettent l'accent sur le calme des élèves, leur posture volontaire ou encore leurs progrès en matière de comportement. Ces décalages importants dans les jugements que les professionnels émettent à propos des mineurs donnent la réputation aux professionnels de l'EN d'être bienveillants, voire trop indulgents :

C'était la première fois que j'assistais à ça [une commission d'application des peines], et c'était super intéressant. Et on a un jeune, alors un jeune qui pose problème depuis très très longtemps, et

⁶² Pour rappel, des tensions historiques ont existé en détention entre l'AP et l'Éducation surveillée (ancien nom de la PJJ). À la fin des années 1970, les éducateurs et éducatrices avaient décidé de quitter les QM « au nom d'une incompatibilité revendiquée entre "éducation" et "répression" ». CHANTRAIN, Gilles, SALLÉE, Nicolas, « Progrès pénitentiaire, régression éducative ? Les EPM », *Les Cahiers Dynamiques*, 2011, vol. 3, n° 52, p. 28-34 (p. 28).

⁶³ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 481).

⁶⁴ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 403).

qui est un peu manipulateur, etc., mais au demeurant très sympathique. Ça c'est toujours la version Éducation Nationale (rires) : « Il est adorable ! » On le dit même, il y a une labellisation, on va faire un tampon, c'est le tampon « ça c'est un chaton ! » Et vous avez tous les surveillants qui disent « ils sont pas nets à l'Éducation nationale », mais en fait ils ont pas la même personne en face. [...] Et c'est assez souvent que ça se passe pas bien là-bas [en détention] et que ici, bah voilà, c'est des gamins adorables, hyper polis, hyper respectueux. C'est Docteur Jekyll et Mister Hyde !

[enseignante, établissement Nord]

Surveillants et enseignants encadrent les jeunes dans des situations quotidiennes bien différentes. Ces commentaires contrastés révèlent qu'en retour « **les gamins sont différents avec les uns et les autres** » (enseignante, établissement Sud). Des tensions entre professionnels peuvent en revanche rapidement émerger si les surveillants interprètent la dynamique compréhensive des enseignants comme du laxisme ou si les enseignants considèrent au contraire que la protection des mineurs par les surveillants se mue en conception trop sécuritaire. Dans les quatre établissements de l'enquête, nous avons pu constater quelques désaccords dans la gestion des déplacements vers l'espace scolaire (voir Chapitre 3.2.), mais aussi que les enseignants sont volontiers décrits par l'AP comme « **rêveurs** », « **un peu idéalistes** » ou « **un peu utopistes** ». Néanmoins, aucun cas ouvertement conflictuel n'a pu être observé. **Les surveillants et les gradés de l'AP ont unanimement souligné l'utilité de l'école au quotidien pour les détenus** : « *C'est une bonne chose ! Si y avait pas l'école...* » (surveillant, établissement Ouest). À l'image de ce surveillant, beaucoup indiquent que les cours constituent la plus grande occupation des mineurs détenus hors de leur cellule, étant donné que les autres activités sont peu nombreuses et pas toujours obligatoires.

Les relations entre l'EN et la PJJ s'avèrent plus ambiguës. Pour les professionnels de la PJJ, « la scolarité est une question marginalisée et [...] l'intervention dans ce domaine ne peut être que limitée et intermittente »⁶⁵. Pour autant, **les éducateurs et éducatrices rencontrées sont les seuls professionnels à avoir émis des propos partagés, voire plus critiques, sur l'intérêt de l'école en détention**. Beaucoup de professionnels de la PJJ rencontrés insistent sur le fait que les mineurs se montrent « **très demandeurs** » d'activités culturelles et sportives en général, mais peu intéressés par la scolarité en détention. Ces commentaires sur le manque d'intérêt supposé des mineurs s'étendent parfois aux méthodes de l'EN. Tout en précisant que « **la question de l'éducation on la laisse à nos collègues de l'EN** », certains et certaines éducatrices livrent une vision peu valorisante de l'école en détention : « *C'est de l'instruction générale* », à partir de cours « **avec beaucoup de discussions** », qui proposent « **une transmission de savoirs un peu trop figée** », « **trop verticale** » ou « **trop normée** », « *on se met à leur niveau [celui des mineurs], forcément ça va bien se passer ! [...] c'est pas l'école !* ». Un éducateur s'interroge par exemple sur la pertinence de certains cours : « *Regarder un film en langue française, je sais pas si c'est pas mieux qu'un cours de FLE* » (éducateurs et éducatrices). Ces fortes critiques peuvent sans doute s'expliquer en partie par le chevauchement de certaines missions de l'EN et de la PJJ. Comme le résume l'un des professionnels de l'EN interrogés, la position de la PJJ en détention est par définition particulière :

Si vous prenez les quatre pôles, santé, sécurité, enseignement et éducation pour la PJJ... chacun a son pré carré. C'est-à-dire que si vous discutez avec les enseignants, ils vont vous parler de pédagogie et ils vont vous dire « ça c'est nous et ça personne d'autre ne sait le faire ». L'administration pénitentiaire pareil, ils vont vous dire « la sécurité c'est nous ». La santé, j'en parle même pas, ça ne peut être qu'eux. Et la PJJ va dire « bah nous c'est l'éducatif », et là tous les autres la regardent et disent « mais nous aussi, l'éducatif on le fait » ! Donc la PJJ elle ne peut pas se prévaloir d'une exclusivité. Et en fait, à mon sens, c'est là-dessus que reposent beaucoup d'ambiguités.

[cadre de l'EN]

⁶⁵ DENECHAU, Benjamin, *op. cit.*, 2023 (p. 9).

La place centrale des heures de scolarité dans l'emploi du temps des mineurs a tendance à reléguer les éducateurs et les éducatrices aux marges des missions éducatives. La mise en place des binômes surveillant/éducateur dans les EPM avait déjà fragilisé « le cœur de l'identité professionnelle de chacune des professions », en provoquant « le brouillage des missions » propres aux deux métiers⁶⁶. Autour de la mission éducative, les chevauchements sont également possibles entre enseignants et éducateurs, ce qui peut venir renforcer la crainte d'une indistinction des territoires professionnels, voire d'une dilution des rôles de chacun⁶⁷.

1.4. Dialogue formalisé et échanges informels entre professionnels

Les jugements professionnels contrastés à propos de l'intérêt du travail de l'EN en prison et des approches pédagogiques des enseignants et enseignantes ne semblent pas mener à des différends majeurs. Globalement, la majeure partie des professionnels rencontrés considère que les quatre, voire les trois institutions – dans la mesure où la santé est souvent considérée à part – ne « [font pas le même travail](#) » mais « [travaillent dans l'intérêt des mineurs](#) » (éducatrice, établissement Ouest) et dans une perspective pluridisciplinaire : « [On travaille en triangle, avec le jeune au milieu](#) » (cadre de l'AP). Ce travail commun en bonne entente est facilité par l'existence d'espaces de dialogue entre institutions.

Une recherche menée il y a dix ans constatait que l'EN disposait d'une forte autonomie spatiale et pédagogique, mais que ses partenariats avec les autres institutions étaient plutôt distants⁶⁸. Cette situation semble avoir nettement évolué. Des réunions sont désormais mises en place pour réunir les professionnels des différents services, à échéance plus ou moins régulière. Dans les quatre établissements visités, leurs configurations et leurs dénominations varient largement⁶⁹. Pour évoquer ces temps d'échanges⁷⁰, nous parlerons de manière générale de réunions d'équipes pluridisciplinaires (REP), qu'elles soient hebdomadaires ou mensuelles. **Ces temps de dialogue formalisés permettent d'échanger des informations sur les situations des mineurs détenus et de prendre des dispositions concertées**, par exemple pour prévenir les violences (mesures de séparation, surveillance renforcée, recomposition des groupes, etc.). **La pratique de ce travail inter-institutionnel reste cependant contrastée**. Dans l'établissement Nord, il n'existe pas encore de projet d'établissement au moment de notre visite. La mise en place d'un comité de pilotage et de groupes de travail a renforcé les échanges entre institutions, et la direction souhaiterait désormais formaliser et pérenniser certains de ces groupes. Dans l'établissement Sud, le rapport d'activité de l'année 2022 mentionne déjà des réunions régulières de différents groupes de travail (violences, unités de vie, etc.).

Dans les quatre établissements visités, ce dialogue entre l'AP, la PJJ, l'EN et l'UCSA semble avoir renforcé la volonté des professionnels de mener une collaboration plus intense⁷¹. **À côté de ces temps formels, les professionnels interrogés ont insisté sur le rôle essentiel des temps informels** et des « [échanges qui se font hors des circuits](#) » (cadre de l'EN) pour apaiser les relations entre les institutions. Un gradé de l'AP souligne le fait que ses collègues, ainsi que les éducateurs et les enseignants de l'établissement peuvent évoquer leurs points de vue, sans que

⁶⁶ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, *op. cit.*, 2012 (p. 148 et 149).

⁶⁷ CHANTRAINE, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011, p. 379-403.

⁶⁸ GOURMELON, Nathalie, BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2012 (p. 163-174).

⁶⁹ Il existe des commissions pluridisciplinaires uniques (CPU) hebdomadaires et mensuelles, des CPU « mineurs » dans les QM, des CPU de suivi, des commissions mensuelles d'activités (CMA), des commissions de suivi individualisé, des réunions de synthèse, etc.

⁷⁰ Nous avons pu observer deux de ces réunions (dans les établissements Ouest et Sud).

⁷¹ En 2011, à propos des CPU conduites dans deux EPM, une recherche décrivait des temps de réunion plus ou moins « formalisés » et « ritualisés » qui pouvaient être le lieu d'expression de tensions professionnelles. CHANTRAINE, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 314-324).

cela ne crée de tensions, « *même si à la fin, c'est nous qui décidons, c'est l'AP qui gagne entre guillemets* ». Pour lui, « *c'est important de faire bloc devant eux [les mineurs détenus]* » et il constate qu'« *aujourd'hui, ça communique bien, mais j'ai connu la guerre* » (cadre de l'AP). Reprenant elle aussi une métaphore du conflit et de la violence, une enseignante d'un EPM fait le même constat d'une amélioration des interactions, ici avec les collègues de l'AP :

En ce moment c'est très bien. Il y a eu des années où c'était plus difficile [...] Moi j'ai toujours l'image de la prison c'est un cadre, c'est comme un ring, seulement là il y a des élastiques maintenant qu'il n'y avait pas avant. [...] C'est plutôt bien, c'est plutôt agréable et on n'en abuse pas mais voilà on a l'impression quand même que c'est un peu plus cool [...] Parce que des fois c'était des trucs tout bêtes qui auraient pu se régler en trois secondes sans perturber, mais c'était non. Et je trouve que maintenant on nous entend et si on peut nous aider, on nous aide.

[enseignante, établissement Sud]

De l'avis général des professionnels interrogés, la circulation fluide des informations reste la condition indispensable à une meilleure gestion des mineurs en détention. Dans le cas de son établissement, une cadre de l'EN avance à la fois l'intérêt d'avoir des équipes stables, mais surtout le rôle central des échanges quotidiens entre professionnels pour mener une prise en charge éducative efficace :

Ah j'en suis persuadée, mais persuadée. [...] On arrive à créer quelque chose. Il y a trois ou quatre éducateurs pour le nombre de jeunes donc ça va. On se connaît tous, on travaille tous de façon informelle, on se parle tout le temps, tout le temps, donc ça ils [les mineurs] sont très étonnés parce que, bah oui les adultes communiquent il n'y a pas de... tu ne nous auras pas par un sens ou l'autre, il n'y a pas moyen, donc ça c'est hyper important, et quelque part c'est pareil hein, ça les rassure aussi. Je trouve que [...] la petite structure, ça fait un espèce de cocon où quelqu'un qui est très révolté, très en colère, va pouvoir se calmer.

[cadre de l'EN]

La gestion des emplois du temps hebdomadaires des mineurs est un exemple de travail entre institutions généralement fluide, mais qui peut susciter quelques désaccords. Dans les quatre établissements visités, **la coordination des emplois du temps est principalement assurée par l'EN, avec le concours des autres institutions (AP et PJJ)** : les enseignants placent leurs cours dans la semaine, en prenant en compte leurs différents temps d'échanges professionnels (réunions de service, commissions pluridisciplinaires, formations, etc.). La PJJ ajoute ensuite ses activités et ses créneaux d'entretiens individuels, puis l'AP ajoute les rendez-vous prioritaires (exactions, parloirs, rendez-vous sanitaires...). Les emplois du temps sont ensuite validés en REP hebdomadaire et transmis aux autres institutions via un serveur commun. In fine, l'AP est chargée de les mettre en œuvre tous les jours, en amenant les mineurs vers les activités prévues. Cette organisation peut apparaître assez contrainte pour nombre de professionnels. L'EN dispose de plages horaires nécessairement limitées, car elle doit tenir compte des limites imposées par le cadre carcéral : heures du lever, des repas et des retours en cellule, temps de promenades, etc. Mais ce sont les professionnels de la PJJ qui ont davantage le sentiment de pâtir de ce fonctionnement, et de devoir s'insérer « dans les interstices du cadre pénitentiaire et de l'activité scolaire »⁷² : « *Historiquement, nous on est des invités [en prison]* », « *on a très très peu de créneaux* », « *on est l'administration qui a le moins d'espace pour poser des projets et des activités* » (éducateurs et éducatrices, établissements Ouest et Est).

Enfin, dans cette perspective d'un travail en accord avec les professionnels des autres institutions, l'UCSA est toujours considérée comme étant « *assez discrète* » et « *toujours un peu à part* », et se voit souvent reprocher par les autres institutions sa moindre participation

⁷² BAILLEAU Francis, GOURMELON Nathalie, MILBURN Philip, *op. cit.*, 2012 (p. 95).

aux réunions d'équipes pluridisciplinaires et sa rétention de certaines informations, au nom du secret médical.

...

Mettre l'éducation des mineurs incarcérés au centre de leur prise en charge est une priorité ancienne, jamais remise en question depuis le début du 19^e siècle. En revanche, la présence quotidienne d'enseignants et d'enseignantes de l'école publique en prison n'a été instaurée et confortée que tardivement, à la fin du 20^e siècle. Désormais, la place de l'Éducation nationale au cœur de la prise en charge pluridisciplinaire des mineurs est pleinement reconnue. Cela n'empêche pas que des désaccords ponctuels perdurent entre l'AP, la PJJ et l'EN dans la gestion des mineurs, mais ceux-ci tiennent davantage aux différentes manières qu'ont les professionnels de se représenter les mineurs et de concevoir les missions professionnelles à mener auprès d'eux.

Chapitre 2

Arriver en prison et être scolarisé

La procédure de l'arrivée d'un mineur en prison est encadrée par la loi⁷³ et les modalités qui conduisent jusqu'à l'enfermement en cellule individuelle sont les mêmes dans les QM que dans les EPM⁷⁴. Le passage au greffe permet de vérifier l'identité du mineur, la légalité de sa détention et de lui fournir un numéro d'écrou. Une fois ses effets personnels remis à l'administration pénitentiaire, le mineur est intégralement fouillé et se voit généralement remettre un « kit arrivant » (quelques vêtements et un pyjama), un « kit hygiène » (produits pour l'entretien de la cellule et l'hygiène corporelle) et un « kit correspondance » (papiers, enveloppes et timbres). Le mineur est ensuite escorté vers la zone de détention, guidé vers sa cellule et placé dans un régime spécifique de détention : celui du « quartier arrivants », où il reste isolé et observé pendant quelques jours⁷⁵. Dès les premières heures, le mineur doit pouvoir prévenir sa famille ou ses représentants légaux de son incarcération. Les 24h qui suivent son arrivée en cellule sont marquées par une succession d'entretiens individuels : le mineur rencontre – mais pas nécessairement dans cet ordre – des agents de l'AP et de la PJJ en priorité, mais aussi des professionnels de l'UCSA et de l'EN. L'officier de l'AP explique au mineur le fonctionnement de la prison et son règlement intérieur, les règles de vie en collectivité et les obligations qui seront les siennes pendant la durée de son incarcération. Le professionnel de la PJJ lui présente le rôle du service éducatif en détention, notamment dans la perspective de maintenir des liens avec l'extérieur et de préparer son projet de sortie et sa réinsertion. Dans ces premiers moments très codifiés de l'incarcération, ce chapitre étudie **le rôle que joue l'Éducation nationale depuis l'arrivée en détention jusqu'à la première heure de cours effective**. La convention interministérielle de 2019 établit qu'après un « entretien individuel initial » avec le mineur nouvellement incarcéré, qui permet à la fois de faire un « bilan pédagogique », de retracer son « parcours antérieur » et d'établir ses « besoins de formation », une « offre de formation personnalisée » lui est proposée par les professionnels de l'EN (art. 2.2.). Dans les quatre établissements visités, le respect de ce cadre réglementaire ne fait pas de doute. La première rencontre des mineurs avec les professionnels de l'EN s'inscrit bien dans cette série d'entretiens qui cherchent à établir un bilan du parcours antérieur des mineurs et à leur présenter la dimension éducative de leur incarcération (2.1.). En revanche, la prise en compte des enjeux scolaires dans l'affectation des mineurs au sein d'un groupe de détention reste limitée par les logiques sécuritaires (2.2.).

2.1. Rencontrer et aiguiller les nouveaux arrivants : le premier entretien

Au-delà des missions liées à leur cœur de métier respectif (poser le cadre disciplinaire pour l'AP, initier une relation éducative pour la PJJ et évaluer l'état de santé pour l'UCSA), les premiers entretiens sont un moment privilégié pour retracer la situation sociale et pénale du mineur et évaluer sa situation actuelle en tant que détenu arrivant⁷⁶. Surveillants et gradés,

⁷³ Les dispositions du règlement intérieur type des établissements pénitentiaires spécifiques aux mineurs détenus sont annexées à l'article R124-3 du Code la justice pénale des mineurs (CJPM).

⁷⁴ CHANTRAYNE, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 229-232 et 292-298).

⁷⁵ En EPM, comme en QM, les détenus arrivants sont isolés dans leur cellule, mais dans les EPM ils sont placés au sein d'une « unité arrivants » spécifique, composée de plusieurs cellules.

⁷⁶ Dans les premières REP, les différentes institutions (et particulièrement l'AP et la PJJ) peuvent partager les informations utiles à la prise en charge pluridisciplinaire du mineur détenu. Ces éléments peuvent être recueillis auprès du mineur ou des services de milieu ouvert (si le jeune était déjà suivi par la PJJ) ou encore être fournis par différents

éducateurs, psychologues et professionnels de santé cherchent en priorité à mesurer le ressenti d'un « choc carcéral » lié aux premières heures de la détention, les risques suicidaires, les vulnérabilités et le potentiel de radicalisation.

Les professionnels de l'EN participent bien entendu à ce mouvement général d'évaluation, mais leur premier entretien leur permet avant tout de développer des objectifs spécifiques⁷⁷. En organisant un premier entretien avec les mineurs arrivants, l'EN cherche à :

- ✓ Revenir sur les éventuelles expériences passées d'enfermement ou d'incarcération, pour savoir si une scolarisation en CEF ou en détention a déjà eu lieu ;
- ✓ Détailler la trajectoire scolaire antérieure pour connaître leur niveau scolaire, et savoir s'il est possible d'envisager une dimension certifiante ou diplômante à cette incarcération ;
- ✓ Faire passer un certain nombre de tests de positionnement, pour situer plus précisément leur niveau de lecture, d'écriture et de calcul.

Comme l'indique une enseignante en charge de l'entretien d'accueil, le recueil d'informations se fait à partir de « *ce qu'ils veulent me dire, donc on n'est que sur du déclaratif* ». Ensuite, les enseignants vont vérifier les informations fournies et dans le cas des mineurs scolarisés avant leur incarcération, tenter de prendre contact avec son établissement scolaire, « *toujours avec l'accord des familles, ou en tout cas du tuteur légal* ». Outre l'objectif de recueil collectif d'informations, ce premier contact avec les mineurs revêt une importance toute particulière pour l'EN : **il permet de présenter les activités proposées en classe, d'indiquer le caractère obligatoire de la scolarité et de la formation et de chercher à susciter chez eux « leur adhésion au projet proposé »** (art. 2.2. de la convention). Autrement dit, cet entretien est la première occasion de « *voir s'ils sont volontaires pour venir ou pas* » et de « *les apprivoiser un peu* » (enseignantes, établissement Sud). Il peut ensuite être appuyé par un nouvel entretien plus symbolique avec les cadres de l'EN (comme c'est le cas dans l'établissement Sud). Ces premiers échanges peuvent être l'occasion de faire signer aux mineurs un contrat d'engagement qui, malgré sa solennité formelle, est plutôt un « *contrat moral* » passé avec l'EN, qui indique que le jeune s'engage à venir au pôle scolaire à la sortie du quartier arrivants et qu'il connaît les mesures encourues en cas de refus de scolarité (voir Chapitre 4.1.). Une enseignante en charge des entretiens arrivants distribue ainsi – ou lit à celles et ceux qui auraient des difficultés de lecture – trois feuilles⁷⁸ : le contrat d'engagement, le fonctionnement du pôle socio-éducatif (avec les cours de l'EN et les activités proposées par la PJJ) et le rappel des règles de l'AP :

Et puis surtout on leur présente le socio ici, parce que ceux qui sont récidivistes ben ils connaissent la musique, mais heureusement ils ne sont pas tous récidivistes ! (rires) Donc l'idée c'est quand même de les accrocher et de se dire... Ben ce moment-là il est important, pour qu'après ils aient envie de venir nous voir. Ça marche pas tout le temps, mais comme on fait signer un petit contrat d'engagement qui n'a pas de valeur officielle mais qui a quand même la valeur du geste...

[enseignante, établissement Sud]

documents : la notice individuelle de renseignements, souvent établie par le juge des libertés et de la détention et transmise aux directions d'établissement pénitentiaires, le recueil de renseignements socio-éducatifs (RRSE) établi par la PJJ, etc.

⁷⁷ Alors qu'un rapport parlementaire évoquait des entretiens conduits par les personnels de l'EN ayant des responsabilités dans l'organisation scolaire en détention (proviseur et proviseur adjoint de l'unité pédagogique régionale, directeur d'enseignement en EPM, responsable local d'enseignement en QM), nous avons plutôt observé qu'ils sont assurés en pratique par les enseignants référents en QM, et éventuellement délégués à un ou des enseignants dédiés en EPM. PEYRONNET, Jean-Claude, PILLET, François, *op. cit.*, 2011 (p. 60).

⁷⁸ Des rapports de visite du CGLPL évoquent la remise aux mineurs de livrets plutôt denses (d'une vingtaine de pages) dans certains établissements.

Dans les premiers jours de leur arrivée en détention, les mineurs sont donc très sollicités par différents professionnels. Certaines informations relatives aux règles de la détention leur sont délivrées à plusieurs reprises, sous forme écrite et/ou orale. Dans l'un des EPM visités, une réunion entre le mineur et les représentants des quatre institutions est organisée durant les premiers jours dans l'unité arrivants, ce qui augmente encore les risques de répétitions, mais donne une dimension protocolaire à cet accueil :

Donc la première semaine de détention, ils sont au quartier arrivants, au minimum. Et c'est cette fameuse réunion du mardi soir, où on leur réexplique un peu la même chose... alors c'est bien quand c'est [le directeur des enseignements] qui la fait parce que du coup ils voient quelqu'un d'autre, parce que quand c'est moi en fait, ils m'ont vue la veille, donc je leur dis la même chose, voilà mais ils sont gentils hein... « Madame tu nous l'as déjà dit » (rires), donc quand c'est quelqu'un d'autre... et ça permet comme lui il a le statut de directeur, donc ça pose autre chose.

[enseignante, établissement Sud]

Chaque institution pose des questions souvent complémentaires, mais parfois redondantes sur différentes dimensions des parcours des mineurs. Les détenus arrivants sont invités à « [se remémorer leur parcours scolaire](#) », et plus largement à faire « [réémerger leur histoire](#) » dans ses dimensions familiale, sanitaire, scolaire et judiciaire (enseignantes, établissement Sud). La PJJ essaye par exemple de savoir si le lien à l'école est « [investi de manière positive ou non](#) » (éducatrice, établissement Ouest), et peut alerter sur certaines situations. Une éducatrice donne l'exemple d'un jeune qui avait été exclu de son établissement scolaire pour des accès de colère fréquents, des outrages et des violences, et ne voulait pas aller au scolaire en détention. La PJJ avait préconisé une souplesse dans son accueil et sa prise en charge par les enseignants, ce qui avait été collectivement validé.

Toutes ces informations croisées sont ensuite synthétisées, partagées et discutées collectivement, avant que ne soit mis un terme à l'isolement du mineur au sein du quartier arrivants. Le temps passé en tant que détenu arrivant, c'est-à-dire sans activité scolaire ou éducative et sans contact avec des codétenus, varie de cinq à une dizaine de jours (selon les cas cités dans chaque établissement) : « [Normalement sauf quand il y a des vacances qui s'intercalent, au maximum ils ont une semaine sans scolarité ici, maxi, voilà le temps d'arriver et d'être vus par tout le monde](#) » (enseignante, établissement Sud). La durée moyenne d'incarcération pour les mineurs étant de 4,9 mois (2,3 mois pour ceux qui ressortent mineurs), cette période s'avère plutôt longue. Elle l'est d'autant plus si l'on considère que la moitié des mineurs incarcérés en 2023 ont été libérés après moins d'un mois et demi passé en prison.

2.2. La prise en compte limitée des enjeux scolaires dans la (re)composition des groupes

À la sortie du quartier arrivants, **les mineurs intègrent un groupe de détention**, qui comprend des détenus avec lesquels ils partageront les activités proposées par la PJJ, les promenades quotidiennes mais aussi leurs heures de cours. L'affectation d'un mineur dans tel ou tel groupe se fait en premier lieu en fonction des régimes différenciés de détention (régime général ou au contraire plus ou moins contrôlé), et en prenant appui sur les observations réalisées par l'AP pendant les premiers jours⁷⁹. **Dans les EPM, les mineurs sont inscrits dans deux groupes parallèles.** Le premier groupe est lié à leur unité de vie, ou plutôt à l'étage de leur unité (ce qui permet de réduire les effectifs de ces groupes de 10 à cinq mineurs). Dans ce groupe, les jeunes partagent les repas, les promenades et les activités proposées. **Dans le même temps,**

⁷⁹ CLIQUENNOIS, Gaëtan, « Tri et affectation des détenus en régime différencié », *Sociologie du travail*, 2009, vol. 51, n° 1, p. 78-96.

les mineurs sont intégrés dans un deuxième groupe, aux contours différents : le groupe scolaire. L'entretien initialement mené par un ou une enseignante au quartier arrivants sert de base aux réflexions de l'équipe pédagogique pour la composition de ces groupes. Dans l'établissement Sud, une enseignante explique que chaque cas « [va passer en réunion d'équipe pluridisciplinaire, où là on dira "bah voilà il est dans le groupe A, B, C, etc., avec comme enseignant référent Madame machin, et voilà vite fait son parcours scolaire"](#) » (enseignante, établissement Sud).

Théoriquement, la distinction est donc nette entre d'un côté le groupe de détention, composé par l'AP pour des raisons de sécurité, et de l'autre le groupe scolaire, constitué par l'EN en fonction des besoins des mineurs. Notre enquête souligne au contraire que les frontières sont plus poreuses dans les faits : dans les QM, l'EN cherche à faire valoir des considérations pédagogiques dans la composition des groupes ; dans les EPM, les propositions d'affectation dans un groupe scolaire restent discutées puis validées collectivement en REP. Dans tous les cas, la composition initiale et la recomposition régulière des groupes laissent davantage de places aux enjeux sécuritaires qu'aux considérations pédagogiques.

Composer des groupes de niveaux en QM et en EPM ?

La convention interministérielle de 2019 précise que « l'enseignement des mineurs détenus s'organise en "groupes de besoins" de quatre à sept élèves » (article 2.2.). En réalité, les effectifs sont encore plus réduits : dans les quatre établissements visités, sur les 31 groupes scolaires existants au moment de l'enquête, on compte 15 groupes d'un à trois élèves (48,5 %), 10 groupes de quatre élèves (32 %) et six groupes de cinq ou plus marginalement six élèves (19,5 %). Cette diminution des effectifs ne répond pas seulement à des besoins pédagogiques, mais plus souvent à des enjeux de sécurité⁸⁰. À cet égard, **la situation des QM et des EPM reste encore contrastée**.

Dans les deux QM, si « [le combat des profs, c'est de faire des groupes de niveau](#) », l'ensemble des professionnels de l'AP et de la PJJ interrogés a souligné que « [la sécurité prime en dernière instance !](#) » (éducatrice, établissement Ouest). **La réduction des risques de violences est prioritaire dans la composition des groupes**, ce qui implique pour les professionnels des différentes institutions (AP, EN, PJJ et UCSA) d'avoir une vigilance pour différents facteurs à même de créer des inimitiés ou « [des clans](#) » (les écarts d'âge, les quartiers et les villes d'origine ou encore les interconnaissances qui précèdent l'incarcération) : « [Même s'ils ne se connaissent pas, ils se connaissent \[...\] ils sont ensemble, ils se protègent](#) » (enseignant, établissement Est). En cas de risque avéré, « [on est obligés de les sectoriser](#) » (surveillant, établissement Est). En somme, plus que l'enjeu pédagogique, ce sont des logiques sécuritaires qui régissent la composition des groupes en QM.

Dans les deux QM enquêtés (établissements Ouest et Est), les emplois du temps ne mentionnent pas de groupes de niveaux et les professionnels de l'EN n'évoquent pas de répartition explicite selon les besoins pédagogiques des mineurs. L'entretien mené avec trois éducateurs et éducatrices de la PJJ dans l'établissement Est a pointé l'importance des logiques extrascolaires dans la constitution des groupes scolaires. L'une des éducatrices fait part de son étonnement initial face au regroupement systématique des MNA, qui lui apparaissait relativement stigmatisant. Elle a ensuite découvert que les mineurs originaires de la grande métropole voisine étaient quant à eux constamment séparés, y compris lorsqu'ils ont le même niveau scolaire, au motif qu'ils ont « [les codes de la rue plus plus plus](#) » et que les regrouper

⁸⁰ Une recherche menée en 2011 au sein d'un QM et de deux EPM évoquait déjà « la multiplicité des paramètres à prendre en compte » au moment de l'affectation dans une unité de vie et dans un groupe scolaire (profils des jeunes, nature des affaires judiciaires, nombre de places disponibles, équilibre dans le travail que la présence d'un jeune implique dans une unité, etc.). CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 324-332).

dans les classes, « ça les conforte », ça crée « une tribu » ou « une équipe » (éducatrice, établissement Est). Son collègue se montre plus compréhensif, car il serait selon lui « utopiste » de regrouper davantage les mineurs selon leurs besoins, sans risquer la multiplication des incidents. Pour autant, il déplore tout de même certains des choix opérés par l'AP.

Un rapport parlementaire indiquait en 2011 que dans les EPM, « les mineurs sont répartis entre les groupes scolaires en fonction de leur niveau »⁸¹. **Dans les deux EPM enquêtés (établissements Nord et Sud), les effectifs sont plus importants qu'en QM, ce qui permet davantage de différencier les groupes en fonction des niveaux et des besoins des élèves.** Les emplois du temps mentionnent par exemple des groupes intitulés « remobilisation », « CFG », « CAP », « lycée pro » ou « lycée général ». Les situations diffèrent toutefois localement, selon la place obtenue par l'EN et la confiance qui est accordée à ses équipes. Dans l'un des deux EPM, l'EN privilégie le niveau scolaire dans la composition des groupes, ce qui a pour conséquence de regrouper en classe des mineurs incarcérés dans différentes unités. Au-delà des considérations pédagogiques prioritaires, le cadre de l'EN considère qu'il est important de faire cohabiter des élèves différents au sein des groupes scolaires : « *Comment on remet des gamins dehors si on les fait jamais vivre en société, en les séparant tout le temps ?* » Il explique que la direction de l'établissement fait confiance à l'EN et « *nous laisse quand même faire pas mal d'essais, quitte à faire pas mal d'erreurs* ». Sur la dizaine de groupes scolaires possibles, un ou deux sont laissés vides, pour que les groupes puissent être remodelés en cas d'incident. Pour autant, les professionnels de l'EN connaissent ces impératifs sécuritaires et se les sont en partie appropriés, y compris en EPM. **Le niveau scolaire n'est donc pas le seul critère utilisé pour déterminer leur proposition.** Des éléments extrascolaires, comme la durée du mandat de dépôt (pour les mineurs prévenus) ou de détention (pour les mineurs condamnés) peuvent jouer un rôle important dans la constitution des groupes scolaires :

En réunion d'équipe enseignante, je leur présente l'élève que j'ai vu. On décide dans quel groupe scolaire on va le mettre, en fonction bah de ses projets, en fonction de ses résultats, et en fonction aussi du temps où il va rester, parce que si c'est un même qui a un mandat de dépôt de huit jours, et qu'on est à peu près sûrs qu'il va sortir derrière, en effet on ne va pas surinvestir son scolaire !

[enseignante, établissement Sud]

Les professionnels de l'EN peuvent également être attentifs à la nature des faits qui leur sont reprochés et aux territoires d'origine des élèves avant de composer les groupes scolaires, et faire parfois des exceptions à l'image du groupe scolaire composé de Dylan (17 ans) et Lenny (14 ans et demi), qui ont un fort écart d'âge et des besoins scolaires différents, mais sont tous les deux incarcérés pour des « *affaires graves* » et jugés trop « *fragiles* » pour être placés dans un groupe de niveau (cadre de l'EN).

Dans tous les établissements, malgré la volonté de l'EN de faire valoir les besoins différenciés des élèves, les impératifs liés à la sécurité et aux conditions de détention contraignent la composition des groupes basée sur des choix pédagogiques. Dans l'établissement Sud, lors de la REP hebdomadaire que nous avons pu observer, l'un des arrivants (un MNA) a ainsi été placé d'office et sans discussion dans un groupe scolaire, puisqu'aucun autre groupe n'était à ce moment-là en capacité de l'accueillir. Cette réalité carcérale a une influence sur le déroulement des cours, puisque l'arrivée d'un nouveau détenu dans un groupe peut constituer une source de perturbations. Comme l'indique une enseignante, **ces changements réguliers ont un impact direct sur les dynamiques internes des groupes :**

Vous avez des groupes très confortables, qui sont motivés, d'un très bon niveau, qui vous demandent du travail en permanence, où vous les voyez sur votre planning et vous vous dites « hum, quelle bonne journée ! » Vous avez des groupes qui sont très bien et puis d'une semaine à l'autre, c'est ça qu'il faut prendre en considération, ah bah il y a un nouvel arrivant, il a tel niveau, on va le

⁸¹ PEYRONNET, Jean-Claude, PILLET, François, *op. cit.*, 2011 (p. 60).

mettre dans tel groupe. Et là en fait, vous êtes trois, quatre en salle, vous avez trouvé un équilibre, au bout de quelques semaines, vous savez comment la prof fonctionne, vous savez ce qu'elle attend de vous, vous savez comment les gamins fonctionnent entre eux, vous avez le contrôle... et puis d'un seul coup, il y en a un nouveau qui arrive et là on rebat les cartes et vous marchez sur des œufs pendant deux heures. Comment je gère ça ? Lui il est là, il parle de son affaire machin, c'est médiatisé, ils en parlent sur BFM « Ouais je t'ai vu sur BFM, t'as tué la fille... » Oui OK, bon. Toutes les semaines on a ce genre de contrainte aussi. Comment on fait ? Il y a des moments tu te dis « j'ai intérêt à avoir un doigté de... vraiment être une dentellière quoi ! »

[enseignante, établissement Nord]

Recomposer les groupes scolaires pour amoindrir les tensions

En QM, comme en EPM, le contrôle de l'AP se fait particulièrement sentir dans la recomposition régulière des groupes scolaires. Les réunions entre institutions sont l'occasion d'échanger chaque semaine sur les tensions existantes ou potentielles, à partir des observations des éducateurs, des enseignants et surtout des gradés et des surveillants, qui sont attentifs aux conversations entre détenus à la porte ou aux barreaux de leur cellule. **La décision collective de recomposer un ou plusieurs groupes est un moyen couramment utilisé pour réduire les risques de conflits ou éloigner certains mineurs quand les violences sont déjà survenues.**

Cette recomposition des groupes autour de logiques extra-scolaires est prégnante dans le cas particulier des mineurs prévenus ou condamnés pour des infractions à caractère sexuel (agressions sexuelle et/ou viol)⁸². Être détenu « pour mœurs » expose à un risque accru d'insultes et de violences de la part des autres mineurs. Ces détenus « étiquetés comme "pointeurs", sont plus isolés et moins respectés que d'autres [...] et endosseront un rôle de bouc émissaire »⁸³. Les professionnels de l'AP, de l'EN et de la PJJ soulignent toutes et tous que ce type de cas complique la gestion des groupes, en obligeant à isoler ces mineurs, afin de les protéger de la très forte stigmatisation dont ils sont victimes. Dans les QM, ces mineurs peuvent être placés – parfois à leur propre demande – en gestion individuelle, c'est-à-dire qu'ils effectuent seuls leurs promenades, leurs activités et leurs cours. Dans ce cas, ils constituent « des groupes de un »⁸⁴. Dans les EPM, le régime de détention dit « de confiance » ou « de responsabilité » propose à certains détenus d'être plus autonomes et d'avoir accès à davantage d'activités au sein de leur unité de vie⁸⁵. En pratique, ces unités sont souvent utilisées pour accueillir les détenus fragiles et/ou à protéger, et notamment les « pointeurs », comme le précise une enseignante au moment de raconter une journée consacrée à une action caritative, durant laquelle mineurs et professionnels étaient invités à courir dans le stade de l'établissement pour récolter des fonds :

Les unités descendent, une par une. Alors l'unité 1, censée être l'unité de confiance... Problème c'est que cette unité 1 elle est surtout constituée de pointeurs et qu'elle est visualisée comme « il y a les pointeurs qui sont là-bas » [...] Les pauvres garçons ils ont été courageux, ils ont couru, ils ont fait leurs tours, ils se sont fait insulter aux barreaux, etc. [...] Et nous les profs, pour éviter ça, cet effet de « je t'insulte, je t'humilie parce que t'es là pour... » [...] Et bah nous on accompagnait les gamins. C'est-à-dire qu'on courait avec eux. « N'écoute pas ce qu'on te dit aux barreaux, continue de courir ! »

[enseignante, établissement Nord]

⁸² À propos des mineurs auteurs d'infraction à caractère sexuel (MAICS), voir le rapport de ROMERO, Marie, *La prise en charge des mineurs auteurs d'infractions à caractère sexuel à la Protection judiciaire de la jeunesse*, Rapport de recherche, DPJJ, 2022, 137 pages.

⁸³ ROSTAING, Corinne, *Une institution dégradante, la prison*, Paris, Gallimard, 2021, 312 pages (p. 169).

⁸⁴ Selon une expression utilisée par les professionnels. SIMON, Alice, op. cit., 2023 (p. 15-17).

⁸⁵ BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, op. cit., 2014 (p. 143).

Exceptionnellement, il peut arriver que les considérations scolaires et sécuritaires se rejoignent. Ainsi, dans l'un des établissements visités, un lycéen incarcéré pour une infraction à caractère sexuel a été placé dans un groupe avec deux autres lycéens, qui étaient décrits comme « *cools* » par les professionnels. surveillants et éducateurs lui ont livré un scénario fictif à raconter pour que ses deux codétenus ne connaissent pas la nature de son affaire. Mais au-delà de ce cas rare, l'éducatrice décrit une « *réalité de la détention et des affinités* » qui oblige à des remaniements constants, à « *une gymnastique* » qui ne facilite pas la tâche des enseignants et enseignantes (éducatrice, établissement Ouest).

Gérer la mixité des groupes scolaires

Dans les groupes, la mixité peut être de plusieurs ordres : d'âge, de genre et de nationalité. Dans les QM, la convention interministérielle de 2019 mentionne que la coprésence de mineurs de plus de 16 ans et de majeurs dans les temps scolaires et de formation « doit être privilégiée chaque fois que possible » (art. 1). Dans les deux QM visités, cette mixité d'âge n'était pas mise en œuvre.

Dans les établissements qui accueillent des filles détenues (l'établissement Sud dans notre enquête), **un autre enjeu peut entrer en compte dans la composition des groupes : leur regroupement avec les garçons**. Si la répartition dans les unités de vie observe une stricte séparation des sexes, la mixité des activités a été rendue possible par la « loi pénitentiaire » de 2009⁸⁶ et mise en place progressivement dans certains EPM⁸⁷, principalement lors des activités scolaires. Différentes recherches ont montré que les importantes résistances professionnelles ont pu en pratique mener à réinstaurer une nouvelle « ségrégation des sexes », lors des activités sportives notamment⁸⁸.

Au début de notre enquête, nous faisions l'hypothèse que la mixité genrée au sein des groupes scolaires pouvait être une source d'incidents. Pourtant, les entretiens menés dans l'établissement Sud n'ont pas permis de conforter cette piste. **Les professionnels de l'AP, de la PJJ et de l'EN indiquent plutôt que la gestion de la coexistence des garçons et des filles est peu problématique**. Un surveillant nous raconte que les violences sont rares, puisque les garçons sont « *mal vus* » s'ils frappent les filles (surveillant, établissement Sud). En 2022, le rapport d'activité de l'établissement ne mentionne pas la gestion de groupes mixtes comme un problème, mais **souligne plutôt la « particularité de la prise en charge des filles »** : au vu de leur présence numériquement faible, l'unité de vie qui leur est consacrée doit faire cohabiter des jeunes filles aux profils biographiques et aux trajectoires délinquantes contrastées, et qui disposent de régimes de détention variés (plus ou moins souples). Cette gestion mobilise donc davantage de personnels que le seul binôme surveillant-éducateur.

Plus que la survenue de violences, ce sont plutôt les relations entre détenus – souvent interprétées sous l'angle affectif et sexuel⁸⁹ – qui semblent faire l'objet de la plus grande

⁸⁶ « Sous réserve du maintien du bon ordre et de la sécurité des établissements et à titre dérogatoire, des activités peuvent être organisées de façon mixte » (article 28). Loi n° 2009-1436 du 24 novembre 2009.

⁸⁷ Le code de procédure pénale prévoit depuis 2015 l'accueil de « détenus des deux sexes » dans les établissements pénitentiaires accueillant des mineurs (par le décret n° 2015-1486 du 16 novembre 2015 relatif aux dispositions du règlement intérieur type spécifiques aux établissements pénitentiaires accueillant des personnes détenues mineures) et le règlement intérieur type des établissements pénitentiaires spécifiques aux mineurs détenus a été annexé à l'article R.124-3 du CJPM, mais seule la moitié des six EPM est mixte en pratique. Sur ces questions de mixité en détention, voir CARDI, Coline, HENNEGUELLE, Anaïs, JENNEQUIN, Anne et ROSTAING, Corinne, *La mixité genrée à l'épreuve de la prison. Recherche interdisciplinaire sur les interactions, espaces et temps mixtes en détention*, Rapport de recherche, DPJJ, IERDJ, à paraître (2024).

⁸⁸ SOLINI Laurent, NEYRAND Gérard, « Survirilisation des pratiques sportives en établissement pénitentiaire pour mineurs. Une remise en cause du principe de mixité », *Agora débats/jeunesses*, 2011, vol. 3, n° 59, p. 107-119 (p. 110).

⁸⁹ En prison, l'hypersexualisation des comportements des détenues est très courante. CARDI, Coline et al., *op. cit.*, 2024.

vigilance des professionnels de l'AP. Lors de l'observation d'une REP hebdomadaire, nous avons pu assister à des échanges à propos de « *quelques histoires de cœur* » et de « *couples* ». Les rapprochements observés entre deux mineurs inquiètent les différents professionnels, même si le ton adopté pour l'évoquer reste très léger : une mineure détenue semble ainsi avoir eu un « *coup de foudre* » pour un garçon décrit comme « *pervers* » et « *flippant* ». Les professionnels décrivent cette jeune fille comme « *très tactile* » et ayant « *peu de limites* » dans son rapport au corps. Sous-entendant la possibilité de relations sexuelles entre les deux mineurs, une surveillante blague en disant que « *s'ils attendent hors de la détention, ça me va !* » Une éducatrice rappelle que la mineure a déposé plusieurs plaintes pour viol (contre des proches et des professionnels). À l'évocation de ces différents éléments, la direction vérifie que les deux mineurs ne sont pas ensemble dans certaines activités (ce qui s'avère être le cas en sport) et demande à ce que cette situation soit rapidement changée.

Notre enquête a fait remonter **l'identification par les professionnels d'une autre problématique récurrente : la cohabitation au sein d'un même groupe de détenus français et étrangers⁹⁰**, et plus particulièrement la présence de mineurs non accompagnés (MNA). Les professionnels de l'EN soulignent qu'il leur a fallu s'adapter à leurs besoins spécifiques, mais que la question scolaire pose a priori moins de problème que les autres aspects de leur prise en charge (voir Chapitre 6.1., Encadré n°2) :

En règle générale les MNA entre eux ne posent pas de souci, c'est même plutôt un public qui est agréable, parce qu'ils sont volontaires, ils ont envie, ils ont envie d'apprendre, ils sont demandeurs. Voilà, c'est très rare qu'eux refusent de monter en cours par exemple, ils ne refusent pas eux [...] Donc les MNA j'ai envie de dire c'est plutôt le public facile !

[cadre de l'EN]

En revanche, les professionnels de l'AP insistent sur les violences qui peuvent survenir entre les MNA et les autres mineurs. Le rapport d'activité de l'établissement Sud précise par exemple qu'il y avait environ trois fois plus de MNA détenus en 2021 qu'en 2022, et que les relations tendues entre eux et avec les autres mineurs rendaient difficiles les affectations dans les unités et dans les groupes. Pour des raisons de sécurité, les MNA sont par conséquent souvent séparés des autres et regroupés au sein d'un même groupe scolaire. L'EN a plutôt tendance à accepter cette séparation des MNA, qui facilite la mise en place d'enseignements plus personnalisés, et notamment de cours d'alphabétisation ou de français langue étrangère (FLE).

•••

Depuis les premières heures de leur incarcération, les détenus arrivants sont accompagnés par l'ensemble des professionnels des quatre institutions présentes en détention. Les professionnels de l'EN participent à cette phase d'accueil, en recueillant des informations permettant de reconstruire le parcours des mineurs au cours d'un ou de plusieurs entretiens. L'EN cherche à intégrer ses futurs élèves dans des groupes scolaires adaptés à leur niveau et à leurs besoins. Cette volonté pédagogique se heurte cependant très vite aux enjeux sécuritaires : pour l'AP, il s'agit avant tout de minimiser les risques de violences, y compris pendant les heures de classe. Les groupes sont donc composés en fonction des (in)compatibilités entre mineurs, en fonction de leur statut pénal (condamné ou prévenu), de la nature de leur(s) affaire(s), de leur durée de détention, de leurs origines géographiques, de la langue qu'ils parlent, etc. Toutefois, la prise en compte des enjeux scolaires semble demeurer un peu plus présente dans les EPM, où les effectifs sont plus importants et permettent davantage de recompositions des groupes.

⁹⁰ D'après les données de la DAP, parmi les 732 mineurs écroués au 1^{er} janvier 2024, 79 % étaient de nationalité française.

En analysant la composition initiale des groupes et leur recomposition au fil du temps, ce chapitre souligne un défi majeur dans l'organisation de la scolarisation des mineurs détenus :

- Si le rôle de l'Éducation nationale est tout à fait reconnu dans l'accueil des arrivants en détention (conformément à la convention interministérielle de 2019), les enjeux sécuritaires priment sur les besoins pédagogiques des mineurs, et ce dès les premiers temps de la détention.

Chapitre 3

Faire école dans un univers carcéral

La prison peut être considérée comme une « zone de tension » entre différents territoires professionnels et comme un espace où s'exerce « la mainmise de l'Administration pénitentiaire »⁹¹. Les prisons pour mineurs ont ceci de particulier que les métiers de surveillants, d'éducateurs, de soignants et d'enseignants sont incités à se retrouver autour de la visée éducative de la peine et de la prise en charge pluridisciplinaire. Dans les QM et dans les EPM, **le cadre de la scolarité des mineurs est avant tout conditionné par les logiques pénitentiaires**. Et ce d'autant plus que les enseignants et enseignantes – contrairement aux médecins par exemple – ne sont pas en position de force pour négocier ou refuser les contraintes pénitentiaires⁹².

Si les heures de cours sont au centre de l'emploi du temps des mineurs détenus, un certain nombre d'évènements peut devenir prioritaire et remettre en question la sanctuarisation du temps scolaire (3.1.). Par ailleurs, le périmètre et le déroulement des cours sont très liés à la gestion par l'AP à la fois des déplacements des mineurs de leur cellule à la salle de classe, mais aussi aux sanctions qui peuvent jaloner leur incarcération (3.2.). Les conditions de détention et leur impact matériel et psychologique viennent ensuite constamment s'immiscer dans les salles de classes, en jouant notamment sur l'assiduité et l'implication des élèves (3.3.). Enfin, nos observations aboutissent à un constat : le volume horaire hebdomadaire de cours proposé aux mineurs est très inégal (3.4.).

3.1. Une sanctuarisation partielle du temps scolaire

La dimension éducative de la détention est un objectif primordial dans le cas des mineurs incarcérés (voir Chapitre 1) et la scolarisation occupe effectivement une place centrale dans l'organisation de leur planning quotidien. **On pourrait donc s'attendre à ce qu'il existe une sanctuarisation du temps scolaire des mineurs détenus**. Celle-ci apparaît cependant très relative dans les faits : les mineurs peuvent en effet ne pas se rendre en classe ou être extraits de cours par les surveillants dans un certain nombre de situations jugées prioritaires.

De l'avis de toutes et tous les professionnels interrogés, **la prise en charge médicale est une priorité absolue**. Si un mineur a demandé à voir un médecin, un infirmier, un psychiatre ou un dentiste, ce rendez-vous sera priorisé par rapport à toute autre activité (y compris scolaire), car tous les professionnels de santé ne sont pas présents en permanence en détention.

De plus, **les temps judiciaires sont eux aussi considérés comme prioritaires**. Autant les parloirs avec des proches doivent être organisés lors des temps « libres » des mineurs, autant leurs entretiens avec un avocat peuvent être prévus sur une heure de cours. Bien entendu, les « extractions judiciaires », qui consistent à faire sortir le mineur de la détention pour le présenter devant une autorité judiciaire lors d'une audience, sont toujours priorisées.

Plus généralement, **les entretiens ou séances avec des intervenants extérieurs (éducateur de milieu ouvert, animateur venant faire de la prévention/sensibilisation, etc.) peuvent prévaloir sur les activités scolaires et éducatives**, comme le résume un mineur : « *Quand des personnes extérieures ils viennent te voir, ben [les surveillants] te prennent, ils viennent te chercher dans la classe où t'es et tu repars avec eux* » (Milan, 17 ans, établissement Nord).

En règle générale, les professionnels de l'AP et de la PJJ évitent de convoquer les mineurs qui se trouvent en classe. Les observations des réunions pluridisciplinaires révèlent que la question

⁹¹ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 188-200).

⁹² MILLY, Bruno, *op. cit.*, 2000 (p. 416-447).

de la hiérarchisation des différents temps proposés ou imposés aux mineurs est fréquemment abordée, et que **le temps scolaire peut tout de même devenir une variable d'ajustement en cas de réorganisation de l'emploi du temps hebdomadaire**, au motif que les mineurs « [ne sont pas à une heure de maths près](#) » (cadre de l'AP). En revanche, les groupes scolaires qui préparent un examen font l'objet d'une vigilance particulière (voir Chapitre 7.2.).

3.2. La sécurité comme logique cardinale

La première REP hebdomadaire que nous avons pu observer est un excellent révélateur des dynamiques générales de la détention. Alors que le QM comptait 16 mineurs le matin de notre arrivée, il n'en reste plus que 15 quelques heures plus tard, suite à la décision judiciaire de transférer un détenu vers un autre établissement. Arrivé quelques jours auparavant, dans le cadre d'une mesure d'ordre et de sécurité, ce mineur n'a pas eu le temps de quitter le quartier arrivants. Les éducateurs commençaient à mettre en place les parloirs avec sa famille et les enseignants organisaient sa future insertion dans un groupe scolaire. En réunion, toutes et tous s'étonnent d'apprendre soudainement cette nouvelle et se demandent pourquoi l'AP n'a pas tenu au courant ni le mineur, ni les autres professionnels de ce proche transfert. Devant ces questions, le cadre de l'AP se montre compréhensif et dit entendre que le mineur soit frustré, parce qu'il se projetait dans cet établissement, plus proche de sa famille. Il tient cependant à rappeler que sa situation disciplinaire exige une réponse ferme et que les procédures de transfert doivent être traitées avec la plus grande discrétion, afin d'éviter tout risque d'évasion. Pour l'AP, ce mineur n'était « [pas un arrivant, mais un passager](#) », présent très provisoirement dans l'établissement, « [le temps que ça se décante au niveau de la destination](#) » (cadre de l'AP). Comme l'illustre cet exemple, **la logique sécuritaire de l'AP qui prime dans bien des cas**.

Des cours tributaires des déplacements

Les déplacements des détenus constituent un premier enjeu majeur de sécurité. Le projet initial des EPM se voulait en rupture avec les conditions carcérales des mineurs dans les QM, en mettant en place « une nouvelle architecture pénitentiaire où les principaux éléments physiques de sécurité [...] sont soit en retrait et dissimulés à un regard direct, soit supprimés »⁹³. Cet aménagement visait à assurer aux mineurs une relative liberté de circulation entre les différents espaces de la détention et au sein même de ces espaces (unités de vie et pôles médical, scolaire et sportif)⁹⁴, et à amoindrir ainsi le poids de la prison sur les mineurs détenus. Malgré l'encadrement du binôme surveillant/éducateur, les déplacements ont très tôt été marqués par une recrudescence d'incidents. Ces établissements ont donc progressivement mis en œuvre des mesures de séparation des mineurs et réaménagé leurs infrastructures, en installant des murs, des grilles, des portes et/ou des salles d'attente fermées, pour mieux immobiliser les détenus et contrôler leurs « mouvements »⁹⁵. Le surveillant chargé de nous faire visiter l'établissement Sud se réjouit de ces changements qui ont selon lui facilité le travail des agents de l'AP. Désormais protégées par des caillebotis, les cours de promenade n'ont plus de visibilité directe sur les autres espaces, limitant drastiquement les risques d'invectives entre détenus. Quant aux différentes grilles qui stoppent l'avancée entre les espaces, elles permettent de ne plus avoir à courir pendant de longues minutes pour « [ramener le troupeau](#)

⁹³ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, *op. cit.*, 2012 (p. 142).

⁹⁴ PEYRONNET, Jean-Claude, PILLET, François, *op. cit.*, 2011 (p. 67).

⁹⁵ CHANTRAIN, Gilles, SCHEER, David, MILHAUD, Olivier, « Espace et surveillances en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Politix*, 2012, vol. 1, n° 97, p. 125-148.

à la bergerie » (surveillant, établissement Sud)⁹⁶. L'opposition entre une circulation plus libre dans les EPM et une circulation surveillée dans les QM est devenue caduque en pratique. Dans les deux cas, **chaque déplacement depuis l'espace de détention vers le pôle scolaire ou au sein même des activités socio-éducatives constitue aux yeux de l'AP un risque de violences**. Dans les EPM, un surveillant accompagne chaque mineur depuis son unité de vie jusqu'à la porte du bâtiment scolaire, où il est pris en charge par le surveillant dédié à ce pôle. Dans les QM, les surveillants peuvent se répartir entre l'étage de détention (cellules) et l'étage scolaire (salles de classe). Le contrôle des détenus est présent, avant et après les temps scolaires. Les mineurs doivent passer sous un portique de détection et sont régulièrement fouillés lors de ces mouvements⁹⁷, comme nous avons pu l'observer et comme le décrivent les mineurs eux-mêmes :

Hugo : Parce que concrètement ça se passe comment un cours ici en gros ? En général vous arrivez et...

Robin : On est palpés déjà.

Hugo : Ah ouais ? Quand vous arrivez et quand vous repartez, on vous fait une palpation ?

Gaëtan : Comment, t'es palpé où ?

Ismaël : Nan quand vous arrivez vous êtes pas palpés, on vous fait passer sous le portique. Après quand vous ressortez vous êtes palpés.

Lorenn : Tout le temps ?

Robin : Tous les jours, dans tous les cas on se fait palper.

Ismaël : Chaque fin de cours.

Hugo : À chaque fin de cours ? C'est même pas quand vous retournez en cellule ?

Robin : Ah ouais ! Quand je descends en promenade, palpation...

[Gaëtan et Ismaël, 17 ans et Robin, 15 ans, établissement Nord]

Ces déplacements ont des effets concrets sur l'organisation spatiale des cours. Dans l'un des QM visités, le mouvement des mineurs d'un étage à l'autre, de leur cellule jusqu'à la salle de classe, cristallise des tensions entre l'AP et l'EN. Lors de la REP hebdomadaire, les enseignants référents indiquent que des éducateurs de milieu ouvert organisent souvent leurs entretiens individuels dans les salles de classe de l'étage inférieur et que certains enseignants font régulièrement cours dans la bibliothèque de l'étage supérieur. L'un des référents raconte que la semaine précédente, il a dû faire cours dans une pièce positionnée entre les cellules à l'étage supérieur, et qu'il n'a « pas pu travailler » tant les élèves étaient « absorbés » par les déplacements, « parasités » par les bruits et passaient leur temps à regarder par le hublot de la porte. S'il rappelle qu'il est très important de cloisonner les usages des deux étages, il explique qu'il est souvent difficile de convaincre les surveillants, pour qui « ça fait un déplacement de plus à gérer », de « faire descendre l'école » (enseignant). L'entretien mené avec l'une des enseignantes ciblées pour avoir trop souvent tendance à utiliser la bibliothèque comme un espace de cours conforte cette version de la situation. Elle explique que la proximité de la salle avec la sortie raccourcit son temps de présence en détention (sachant qu'elle n'a que quelques heures de cours par semaine dans l'établissement), mais que son choix se porte plutôt spontanément sur la salle de classe du bas, moins bruyante. Pourtant, ce sont bien les négociations régulières avec certains surveillants, qui souhaitent minimiser les déplacements à risques, qui semblent la conduire à rester en haut :

⁹⁶ Un autre surveillant de l'établissement évoquait auprès d'Alice Simon les « plaquages » utilisés pour immobiliser les mineurs qui couraient partout, avant la mise en place des couloirs de circulation sécurisés.

⁹⁷ « Les personnes détenues font également l'objet d'un contrôle par le personnel de surveillance au départ en promenade et au retour en cellule (généralement, fouille par palpation et passage sous un portique de détection des masses métalliques ». Observatoire international des prisons (OIP), *Le guide du prisonnier*, La Découverte, 2021, 912 p. (p. 202).

Au début je voulais absolument aller en bas, dans les salles du bas et j'avais envie parce que pour moi c'était important qu'ils soient séparés de l'endroit où ils vivent et ils dorment. Et on sentait parfois que mon envie elle était secondaire, parce qu'il fallait qu'ils soient suffisamment nombreux [les surveillants] et qu'ils puissent voilà... Il y avait ça et en même temps si on leur demande... moi je sais qu'encore aujourd'hui ils me disent « Vous voulez quoi ? » [comme salle] C'est une sorte d'entente mutuelle où on essaye de ne pas avoir d'exigence, parce que je pense qu'on ne peut pas, parce qu'on n'a pas tout le contexte... mais peut-être des préférences. Et ils essayent de les entendre, si possible. Mais de ce que je comprends, la priorité c'est bien la sécurité du personnel et des détenus.

[enseignante]

Le lendemain, l'un des surveillants nous explique pourquoi l'AP ne privilégie pas systématiquement les salles de classe de l'étage inférieur : « *En bas, ça part vite en vrille* » entre les mineurs, car les fenêtres des salles de classe font directement face à la cour de promenade. Pourtant, il fait passer la consigne à son collègue remplaçant, présent à ses côtés ce jour-là, qu'il faut bien faire descendre les mineurs pour les activités scolaires, « *parce qu'apparemment, les profs râlent qu'ils sont jamais en bas* » (surveillant). Dans l'autre QM, les salles de classe, la bibliothèque ou les bureaux qui pourraient être investis pour faire cours ne se situent pas au même étage que les cellules. D'après le cadre de l'EN, les parties vitrées des portes ont tout de même été occultées (avec du papier ou du carton) pour éviter que les détenus ne se voient et communiquent trop pendant les cours. Il apparaît clairement que le pôle socio-éducatif, même mis à bonne distance physique des cellules, ne connaît pas de réelle « déprise carcérale » : il « répond aux impératifs sécuritaires de la prison et particulièrement à la circonscription des espaces »⁹⁸.

Si les déplacements peuvent avoir un impact sur la gestion des salles de classe, ils influencent également fortement le déroulement des enseignements. Les plages horaires des cours sont clairement définies, avec des créneaux d'une à deux heures, mais dans tous les cours que nous avons pu observer, la durée de l'enseignement était de fait réglée par les interventions de l'AP. Les enseignants ne regardent ni l'horloge dans la salle, ni leur montre. Ils commencent le cours dès qu'un élève entre dans la salle, escorté par un surveillant. Puis le cours s'achève au moment où le surveillant vient ouvrir la porte et où les élèves se lèvent pour sortir. Dans l'établissement Nord, après 45 minutes de cours, un enseignant écourté l'exercice demandé à ses trois élèves en leur disant : « *Je vous presse messieurs, parce qu'on n'a pas beaucoup le temps, comme d'habitude ! On va noter ça, tout le monde, avant que le surveillant vienne nous lever* » (enseignant, établissement Nord). Dans l'établissement Ouest, le surveillant de l'étage supérieur est venu dire à son collègue remplaçant que le cours était fini depuis 13 minutes et qu'il fallait transférer le groupe d'une salle à l'autre. Il s'est alors présenté devant la vitre de la salle de classe, a montré son poignet à l'enseignante pour symboliser une montre et a ouvert la porte, enclenchant le mouvement des élèves, puis il a glissé à son collègue « *avec elle en plus, il faut s'imposer sinon...* », sous-entendant que l'enseignante pouvait garder ses élèves tant que l'AP n'intervenait pas (surveillant, établissement Ouest). **De fait, la durée effective des cours est fortement réduite par ces temps consacrés aux déplacements des mineurs** (les faire sortir de cellule, les transférer d'une salle à l'autre, les fouiller s'ils sortent en promenade, les ramener vers leur cellule, etc.). Déplacements qui sont d'autant plus longs que les détenus des différents groupes de détention ne doivent pas se croiser, et qu'il faut donc attendre qu'un mouvement soit terminé pour pouvoir en enclencher un autre. Les élèves confirment que « *le cours il dure 40, 50 minutes* » (Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud). Les professionnels de l'EN distinguent quant à eux les heures théoriques inscrites dans les

⁹⁸ SOLINI, Laurent, YEGHICHEYAN, Jennifer, « Écologie d'un lieu dans la prison : le "pôle socio" du centre pénitentiaire de Sarn », *Criminocorpus*, n° 15, 2020.

emplois du temps et les heures effectives, diminuées de ces temps nécessaires pour faire arriver et repartir l'ensemble des élèves : « *On les a même pas trois heures* » (enseignant, établissement Est) ou « *ben en fait ce sont des séances de deux heures pleines, mais... enfin c'est une heure et demie, entre le temps d'arriver, le temps de remplir les classeurs, enfin voilà* » (cadre de l'EN).

Faire cours malgré les sanctions de l'administration pénitentiaire

Les mesures de bon ordre (MBO) et les sanctions disciplinaires appliquées par l'AP en cas de survenue d'un incident plus ou moins grave peuvent également influer sur les groupes scolaires. En cas de violences par exemple, l'AP place le ou les mineurs concernés en gestion individuelle, comme cela a été le cas de Moussa (17 ans et demi) et de Rami (16 ans), suite à une bagarre survenue entre eux lors de la promenade quelques jours avant notre entretien. Ce régime de détention, dit « de contrôle », permet aux surveillants d'appliquer temporairement un ensemble de mesures de sécurité (comme l'ouverture de la cellule à deux surveillants) et d'isoler le ou les mineurs, qui ne peuvent dès lors plus participer aux activités collectives. Lorsqu'ils ne recourent pas à la gestion individuelle, les professionnels de l'AP choisissent parfois de changer l'affectation des mineurs. Après une altercation, Idriss n'a pas été isolé mais placé dans un autre groupe. Il reconnaît lui-même être « *en embrouille avec beaucoup de personnes* » dans son groupe initial. Si l'AP semble surtout avoir cherché à l'éloigner de certains mineurs pour des raisons de sécurité, Idriss regrette ce changement dans la mesure où il se retrouve dans un groupe scolaire plus petit, composé majoritairement de MNA, qui a moins d'activités et moins d'heures de cours hebdomadaires que son groupe précédent. Ses codétenus étant peu assidus, il se retrouve de fait assez seul en classe : « *Comme là ma deuxième peine j'me suis battu avec quelqu'un, on m'a mis au groupe vert. C'est le groupe où on fait moins d'activités, on va moins au scolaire et tout* » (Idriss, 17 ans, établissement Est). En cas d'infractions répétées au règlement ou d'agression, les mineurs peuvent également être placés en quartier disciplinaire (QD). La loi encadre strictement ce placement en QD : la décision prise par la commission de discipline ne peut s'appliquer qu'aux mineurs de plus de 16 ans, ne peut excéder cinq à sept jours selon la gravité de la faute commise et « la sanction de cellule disciplinaire n'emporte aucune restriction à leur faculté de recevoir les visites de leur famille ou de toute autre personne participant à leur éducation et à leur insertion sociale » (art. R124-28 du CJPM). Pour autant, certains observateurs indépendants (comme le Contrôleur général des lieux de privations de liberté ou l'Observatoire international des prisons) ont déjà évoqué l'absence d'enseignement dispensé lors d'un passage en QD ou la nécessité pour les professionnels de l'EN d'en négocier l'accès avec l'AP. Dans les établissements visités, surveillants et enseignants nous ont indiqué que **lors des passages de plusieurs jours en quartier disciplinaire, les professeurs venaient faire un cours individualisé dans la salle d'audition attenante à la cellule** ou a minima fournissaient des polycopiés aux élèves.

Étant donné que la sécurité complexifie leur prise en charge pédagogique des élèves, les enseignants et enseignantes peuvent regretter que les logiques scolaires ne soient pas davantage mises en avant dans la gestion des mineurs et des groupes par l'AP. Mais **les professionnels de l'EN se montrent globalement compréhensifs face à cet impératif de sûreté** :

Il y en avait un qui était toujours en gestion individuelle alors qu'il était en première, et que je l'avais eu une ou deux fois et qu'il avait capté des choses en maths... Et moi je voyais qu'il y en avait un ou deux aussi en groupe, j'me dis « mais pourquoi il va pas dans ce groupe-là ? » Et du coup c'est un peu frustrant, on a envie de les mettre ensemble. [...] C'est un peu frustrant mais en même temps je vois ce qui peut se passer entre les élèves et je pense que c'est plus important de privilégier leur bien-être social, enfin leur vécu [...] d'être dans un environnement où ils sont en confiance plutôt que d'être dans un environnement où ils vont être juste ciblés scolairement.

[enseignante, établissement Ouest]

3.3. Les conditions de détention s'invitent en classe

Les enjeux de la détention viennent souvent s'immiscer au sein même des salles de classe. Comme l'indique le sociologue Laurent Solini, « si la classe développe une configuration éducative au sein de laquelle l'emprise de l'incarcération se fait moins sentir, elle reste traversée par les expériences de détention des adolescents »⁹⁹. Le manque de sommeil, la possible consommation de substances psychoactives (pourtant prohibée), les évolutions de la situation pénale ou encore la longueur de l'incarcération sont autant de réalités carcérales qui perturbent l'implication scolaire des mineurs détenus.

Des problèmes de sommeil qui nuisent à l'assiduité

Le contexte de la détention génère des perturbations des temps dédiés à la scolarité. En prison, le sommeil des mineurs est très souvent perturbé et fragmenté, en particulier par la sédentarité, le manque d'activité physique, le décalage du rythme de vie ou par des nuisances sonores importantes. La nuit est par ailleurs un moment propice à de nombreuses activités : regarder la télévision, malgré l'extinction théorique des écrans à minuit ; discuter entre détenus aux barreaux ou aux portes de la cellule ; utiliser un « yoyo »¹⁰⁰ pour se faire passer des objets entre cellules ou pour « repêcher » des colis envoyés dans la cour de promenade ; consommer des substances psychoactives, etc. Toutes ces activités sont facilitées par la moindre surveillance nocturne de l'AP, mais viennent à leur tour accroître les troubles du sommeil¹⁰¹. Nombre de professionnels constatent que les détenus sont « *froissés* » au réveil ou que « *le matin, ils vont pas se réveiller* » (cadres de l'AP). Or, dans tous les établissements enquêtés, les cours ont principalement lieu le matin, à partir de 8h ou 8h30. **Ces mauvaises conditions de sommeil et ces activités nocturnes sont souvent invoquées par les professionnels de l'EN pour expliquer le manque d'assiduité des élèves aux cours matinaux, voire leur démobilisation.**

Quand ils passent la nuit, parce que c'est ce qu'ils nous disent hein [...] à discuter entre eux, à fumer, à s'occuper d'autre chose, c'est sûr que le matin, ils ont du mal à se lever. J'ai envie de dire à la base un ado déjà, au niveau de son rythme biologique le matin c'est pas ça. Un ado qui va bien pour l'envoyer au lycée des fois, il faut aller le sortir de son lit. Un ado qui a peu de motivation et qui a passé sa nuit à faire autre chose, ben il ne se lève pas !

[enseignante, établissement Sud]

*

Alors ça arrive régulièrement qu'il y en ait [des refus] parce qu'il y a aussi tout ce qui se passe hors du temps scolaire. En détention, y a plein de choses qui se jouent, y a s'ils ont des engueulades à la fenêtre de la cellule la veille, des fois s'ils se sont insultés jusqu'à 4h du matin, donc ils sont pas en état de venir travailler à 8h, à 9h. Et ça, ça reste problématique.

[enseignant, établissement Est]

*

Voilà, la difficulté c'est de les faire monter hein, souvent le matin, pour monter en cours c'est un peu la croix et la bannière hein. [...] C'est compliqué, ou parce qu'ils n'ont pas dormi de la nuit, ou parce que c'est compliqué un quartier mineurs au sein d'une détention hein. Avec des majeurs à l'étage, des hurlements toute la nuit, des cris. Même dans l'aile des fois, dans l'aile d'hébergement en quartier mineurs c'est pas toujours simple.

[cadre de l'EN]

⁹⁹ SOLINI, Laurent, *op. cit.*, 2011 (p. 62).

¹⁰⁰ Un « yoyo » est un lien, une corde ou une ficelle fabriquée à partir de draps déchirés, servant à se faire passer des objets d'une cellule à l'autre (à travers les barreaux) ou à aller ramasser des objets tombés dans la cour de promenade grâce à un mouvement pendulaire.

¹⁰¹ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 58-60).

Certains mineurs racontent l'influence concrète que leur manque de sommeil et leur fatigue peuvent avoir sur le déroulement de leur journée, et sur leur attention voire leur présence en cours. C'est le cas de Tahir, scolarisé en classe de première professionnelle avant son incarcération, qui raconte que le matin même de notre entretien il a demandé à être « réintégré » en cellule parce qu'il s'endormait en classe :

Lorenn : *Et tu disais que ça commençait le matin, que pour toi des fois c'était un peu compliqué, ça t'est arrivé de ne pas y aller parce que...*

Tahir : ... ouais, plein de fois ! Comme là par exemple, là, ce matin. En fait ce matin j'étais réveillé, parce que j'ai pas dormi là de toute la nuit. J'étais réveillé et en gros j'ai pris le petit-déj, j'avais promenade de 8h à 9h. J'ai fait ma promenade et de 9h à 10h, je suis allé en cours, j'avais PSE [Prévention Santé Environnement]. Et après j'avais cours de 10h à 11h, mais je suis pas allé, parce que j'étais trop fatigué. [...] Pendant l'heure de cours moi j'ai vu que j'étais trop fatigué, j'arrivais pas à tenir, du coup j'ai réintégré [ma cellule].

Hugo : Tu as demandé à réintégrer ?

Tahir : Ouais.

Hugo : Ah on a le droit de faire ça ? C'est pas une fois qu'on a commencé une heure, il faut aller au bout et faut faire les deux heures de la matinée, par exemple ?

Tahir : Euh... [en chuchotant] en fait ça dépend des surveillants et tout.

Hugo : Il y en a avec qui on peut négocier ?

Tahir : Y'en a en gros, on dit qu'on veut réintégrer, on réintègre.

Hugo : Mais en disant que tu étais fatigué ou tu dois faire semblant d'être malade ou je sais pas quoi ?

Tahir : Après moi, elle voyait vraiment la prof que... Elle parlait avec moi et tout, je m'endormais (rires).

[Tahir, 17 ans, établissement Sud]

Un environnement carcéral local qui peut accroître la consommation de produits psychoactifs

Pour les mineurs détenus, la consommation de substances psychoactives licites (alcool et tabac) et illicites (drogues) est totalement interdite. Cependant, l'herméticité totale des QM comme des EPM ne pouvant être garantie, il arrive que des mineurs aient accès à ces produits. Pour les professionnels qui exercent en détention, ces consommations ont un effet négatif sur l'engagement des mineurs dans les activités éducatives et les heures scolaires.

La présence de détenus majeurs à proximité des mineurs dans les QM est souvent présentée comme un facteur qui aggrave ces consommations. L'enseignant qui nous fait visiter les deux étages du QM insiste à plusieurs reprises sur le fait qu'« on est entourés des majeurs » (enseignant, établissement Est). En effet, la moitié des cellules est orientée vers une aile de détention des majeurs et l'étage qui se situe au-dessus de celui des salles de classe accueille les cellules des jeunes majeurs détenus. Étant donné la proximité des cellules des mineurs, des jeunes majeurs et des majeurs, nous constatons que des « yoyos » restent accrochés entre les barreaux pendant nos trois jours de présence dans l'établissement. De l'autre côté du couloir, les cellules des mineurs ont pour vis-à-vis une autre aile de détention des majeurs, plus lointaine mais qui surmonte le couloir extérieur que doivent emprunter les mineurs pour se rendre en promenade. Malgré les grillages et les barbelés installés pour protéger cet espace, les mineurs et les majeurs échangent des colis, notamment grâce à des « parachutes ». Comme le confirme l'AP, « tout passe » entre les majeurs et les mineurs. Ces derniers, parmi lesquels se trouvent d'ailleurs des détenus jugés pour trafic de stupéfiants, restent très exposés à la consommation de drogues en détention. Dans ces conditions, cela devient « très compliqué d'être opérationnel pour le scolaire » (surveillant, établissement Est). Cette situation est connue de tous les services, mais aussi des enseignants et des enseignantes qui l'évoquent avec leurs

élèves. Lors d'une conversation informelle devant la salle des professeurs, une enseignante raconte à ses collègues qu'elle a donné pour consigne à ses élèves de CAP, qu'elle ne revoyait pas d'ici le passage d'une épreuve après le week-end : « *Vous ne prenez pas de joint après 22h, vous vous hydratez bien et vous essayez de bien dormir* » (enseignante, établissement Est).

La distinction entre QM et EPM peut être en partie relativisée sur ce point. Dans l'établissement Sud (un EPM), chacun des professionnels rencontrés (AP, EN, PJJ et US) a d'emblée reconnu de manière consensuelle « *une vraie difficulté à faire venir les mineurs au pôle socio* ». Cet EPM est d'ailleurs l'établissement le plus soumis à ces difficultés parmi les quatre enquêtés. Et ce constat tient à l'omniprésence de « *projections* » depuis l'extérieur de l'établissement, qui donnent aux mineurs un accès facilité à différents produits interdits (alcool, tabac, cannabis ou gaz hilarant, notamment) : « *C'est la grosse problématique de l'EPM* » (personnel de direction). Du fait de la configuration du bâtiment, de la présence de grilles relativement basses autour de lui, de l'ancrage de l'EPM dans une zone urbaine périphérique dont sont originaires certains détenus et de la délocalisation du commissariat de quartier, beaucoup de mineurs incarcérés demandent à des personnes extérieures de se rapprocher des abords de la prison pendant la nuit, pour leur envoyer des colis dans la cour de promenade, qu'ils ramassent ensuite avec leur « *yoyo* ». En expliquant que les mineurs détenus sont dans un « *état de santé beaucoup plus dégradé que ce qu'on peut attendre à cet âge* », le professionnel de santé interrogé indique que 80 % d'entre eux ont un usage abusif d'une substance psychoactive autre que le tabac, c'est-à-dire le cannabis et l'alcool principalement.

Un cadre carcéral et judiciaire peu propice à la concentration en classe

Les difficultés ne se résument pas aux refus des activités scolaires le matin. **L'organisation spatiale de la détention peut perturber le déroulement même des cours.** Dans les EPM, le pôle scolaire est à bonne distance des unités de vie. Dans les QM en revanche, certaines salles utilisées pour faire cours se trouvent au milieu des cellules et les fenêtres des salles de classe ont généralement pour vis-à-vis direct une autre aile de la prison ou une cour de promenade. Les perturbations sonores sont alors constantes. Durant nos observations et nos entretiens, nous entendions systématiquement les bruits – plus ou moins prononcés – des déplacements dans les couloirs, des activités dans les autres salles et surtout des cris des détenus provenant des bâtiments voisins. Une enseignante confirme que **ce vacarme régulier a tendance à distraire les élèves, même s'ils y sont habitués** :

C'est là qu'on découvre le monde de la prison en fait ! Il y a tout le temps du bruit ! [...] Et eux ils sont hyper au taquet, parce que s'il y a quelqu'un qui passe devant la porte, vous pouvez être sûr qu'ils ont vu, qu'ils savent qui c'est. Ils reconnaissent les voix. Je crois qu'ils ont un langage particulier [...] Nous si on est dans la bibliothèque, c'est une cellule en fait à côté. Ils entendent ce qui se dit et moi enfin de toute façon j'comprends rien, j'suis capable de me concentrer sur ce que je fais et eux sont très attentifs à ça. [...] Une fois pendant une heure, y a eu un bruit de perceuse et moi je m'en plains devant eux et ils me disent : « mais Madame c'est comme ça depuis hier soir ou ce matin ! » Et c'est là que je prends conscience qu'effectivement le niveau sonore, c'est un enfer.

[enseignante, établissement Ouest]

Les évolutions des parcours judiciaires des mineurs occupent une bonne partie de leur esprit. Une fois en classe, les élèves peuvent être largement déconcentrés ou démobilisés par une nouvelle apprise quelques heures plus tôt, comme l'ont souvent souligné les enseignants :

Vous avez cours de deux heures et cours de deux heures ! [...] Ouais alors déjà, évidemment, avec les mouvements c'est moins. [...] Et puis il y a des moments où en fait un élève va avoir un rendez-vous judiciaire ou vient d'avoir un rendez-vous judiciaire ou n'encaisse pas le jugement... [...] On a un élève qui vient de prendre 18 mois la semaine dernière. Pour le mobiliser pendant deux heures, accrochez-vous hein ! Ouvrez les fenêtres, je suis la première à sauter ! [...] C'est du cas par cas quoi.

Et ça ne prévient jamais. Ça ne prévient pas parce que... y a quand même une grosse difficulté. Mercredi dernier, il est à son jugement, il prend 18 mois. Il s'y attend, il s'y attend pas. Il est préparé psychologiquement, ou pas. Je veux pas le savoir. Moi le lendemain à 8h30 il est dans mon cours. On m'a pas prévenue qu'il avait pris 18 mois, on m'a pas prévenue qu'il était pas bien, on m'a pas... Débrouille-toi ! Et là il faut avoir du ressort quoi, parce que à la fois faut pas oublier les autres et à la fois il faut faire comprendre à ce gamin là que je prends en compte que... pff, c'est pas simple pour toi [...] Nous on n'est pas prévenus, parfois on arrive dans notre classe et... « Ola Madame, la juge c'est une pute, et machin » Waouh, ok, alors déjà on va se poser !

[enseignante, établissement Nord]

Une scène observée dans l'établissement Ouest constitue un exemple révélateur. Tandis que le surveillant vient de gérer la sortie d'un groupe vers la cour de promenade et l'arrivée d'un nouveau groupe dans la même salle de classe, une éducatrice sort du bureau de la PJJ et lui dit qu'un mineur va être libéré le soir même et qu'elle va aller lui annoncer. Entre temps, le mineur en question, qui venait juste de s'installer en salle, a été sorti de cours par un autre surveillant. Il arrive dans le couloir et avant même que l'éducatrice n'ait pu dire un mot, l'enseignante sort la tête de la salle et lui demande de revenir s'asseoir, parce que le cours a déjà commencé. Quelques minutes plus tard, nous remontons à l'étage avec le premier surveillant qui fait part de ses regrets dans la gestion de ce cas. Même s'il comprend l'enthousiasme de l'éducatrice, il trouve qu'elle est « **trop investie** » et que le mineur va être complètement déconcentré pendant toute l'heure, maintenant qu'il a compris que la PJJ voulait lui annoncer quelque chose d'important.

Un temps de détention long qui démotive les mineurs

À mesure que la détention se prolonge, des élèves qui étaient investis en classe peuvent commencer à se démobiliser. Quand il évoque des détenus qui refusent peu la scolarité, qu'il trouve « **studieux** » et qui « **sont bien conscients** » de l'importance de l'école, l'un des surveillants interrogés cible spontanément « **ceux qui arrivent** » (surveillant, établissement Ouest). Si les durées d'incarcération des mineurs sont relativement courtes, certains purgent des peines plus longues qui s'achèvent généralement hors du QM ou de l'EPM, du côté des majeurs¹⁰². Dans ce cas, les enseignants et enseignantes constatent que les élèves perdent progressivement leur intérêt pour les heures de classe :

Quand ça arrive vers 10, 12 mois, il y a un décrochage. Il y a quelque chose qui fait qu'ils n'y arrivent plus. Et on le prend en compte, mais si ces 10, 12 mois arrivent au moment où on fait passer les épreuves du bac c'est embêtant, ou le brevet c'est embêtant. [...] Je vous donne le cas d'un gamin qu'on a eu qui est arrivé ici à 13 ans et demi, qui a pris 8 ans. Et donc il est resté à l'EPM pendant deux ans et demi. À force de voir toujours les mêmes... Mais vraiment un gamin intelligent. À force d'avoir toujours les mêmes interlocuteurs, ça fait deux ans et demi que le seul trajet qu'il fait ce gamin c'est entre ici et ici [en pointant du doigt les unités de vie au loin et le pôle scolaire où nous sommes], et la cour de promenade. [...] En fait au bout d'un moment, vous pouvez plus, vous n'en faites plus rien. Donc c'est valable aussi pour le scolaire.

[enseignante, établissement Nord]

Parmi les 32 mineurs rencontrés, **cette démotivation au fil du temps a plutôt été évoquée par des mineurs multi-incarcérés¹⁰³**, qui opposaient leur motivation lors de leur premier passage en détention à leur découragement actuel. Efkan est incarcéré dans l'établissement Nord depuis un mois. Il en est à sa troisième incarcération, d'abord dans ce même établissement, puis dans

¹⁰² Pour les jeunes encore mineurs à leur sortie de détention, la durée moyenne d'incarcération est de 2,3 mois. Pour ceux entrés en tant que mineurs et qui sortent après leurs 18 ans, la durée moyenne d'incarcération est de 15 mois.

¹⁰³ Huit mineurs ont connu au moins une incarcération précédente.

un QM, avant de revenir dans cet EPM. Après un mandat de dépôt court, il a été condamné et sait qu'il doit encore purger sept mois de peine, qu'il achèvera chez les majeurs. Décrocheur depuis la classe de troisième, il n'a jamais été intéressé par l'école. Lors de son premier passage dans l'établissement Nord, il se montrait pourtant assidu : « *Ben je partais au socio, je vous mens pas, tout le temps, tout le temps* ». Désormais incarcéré dans un régime de détention plus contrôlé, il refuse beaucoup d'activités et de cours et reste souvent en cellule :

Efkan : J'm'intéresse vraiment pas, j'm'intéresse pas, j'suis... J'sais pas.

Hugo : Et c'est quoi alors qui t'intéresse pas ? C'est plutôt parce que les matières tu ne les trouves pas intéressantes ? C'est parce que les profs tu les trouves pas comme il faut ?

Efkan : Hmm.... Ce qu'ils te donnent en vrai ça te donne pas trop envie de travailler.

Lorenn : C'est-à-dire ?

Efkan : Ben après là ça fait un mois que je suis là, j'suis pas allé grand fois au socio. Mais sinon quand j'suis allé, c'était bidon.

[Efkan, 17 ans, établissement Nord]

3.4. Des volumes horaires inégaux

Destinées à assurer la sécurité à la fois des détenus et des professionnels, **les logiques pénitentiaires décrites dans ce chapitre ont un impact direct sur l'organisation scolaire et ont tendance à diminuer (parfois fortement) le nombre d'heures de cours des mineurs détenus**. Ces perturbations peuvent être le résultat du cadre de la prison et du fonctionnement carcéral lui-même : le nombre de salles disponibles est limité ; toute activité ou déplacement fait l'objet d'une surveillance accrue pour limiter les risques de violences ; l'AP tend à réduire les effectifs généraux de chaque groupe et à les diviser périodiquement (suite à des sanctions disciplinaires), ce qui multiplie le nombre de groupes à gérer ; des rendez-vous peuvent être priorisés par rapport aux temps scolaires, etc. Or, **toute action de l'AP qui amène à fractionner les groupes scolaires a pour effet mécanique de diluer les moyens humains et matériels, et donc de réduire le nombre d'heures de cours dispensées aux autres élèves**. À ces causes structurelles, liées aux enjeux sécuritaires, s'ajoutent des éléments plus contextuels, comme l'environnement local qui peut détériorer les conditions de détention des mineurs. Enfin, des causes conjoncturelles qui ne sont pas propres à l'AP peuvent compliquer la prise en charge scolaire de groupes qui se multiplient : la présence d'équipes pédagogiques réduites (voir Chapitre 7.2.) rend impossible le fait de proposer des heures de cours compensatoires à des élèves qui auraient raté une séance pour telle ou telle raison. En QM, cette situation est d'autant plus marquée que les enseignants et enseignantes doivent souvent assurer la scolarisation et la formation parallèle des majeurs comme des mineurs.

Cette problématique du volume horaire scolaire proposé aux mineurs détenus se décline différemment dans les différents établissements. La convention interministérielle de 2019 ne mentionne pas ou peu les particularités des QM et des EPM, mais dissocie les volumes horaires théoriques attendus dans les deux cadres de détention : 20h par semaine en EPM contre 12h en QM. D'après les données de la DAP et de la DGESCO, **le temps moyen de scolarisation dans les structures pénitentiaires qui accueillent des mineurs a d'abord très largement diminué après la mise en place des EPM** : il est passé de 14,1h en 2011, à 12,1h en 2017, puis à 7,9h en 2019. Ceci étant, **ce volume est remonté ces dernières années, pour atteindre 10,6h en 2022**. Si cette baisse générale concerne tous les établissements, **l'écart initialement très marqué entre QM et EPM a tendance à réduire** : le temps de scolarisation moyen est passé de 12,4h en 2011 à 10,15h en 2022 (en QM) et de 17h à 11,27h (en EPM)¹⁰⁴.

¹⁰⁴ DAP, DGESCO, *L'enseignement en milieu pénitentiaire. Rapport annuel sur l'année 2011, 2012, 44 pages (p. 5) ; DAP, DGESCO, Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire (2017-2018), 2019, 73 pages (p. 27). ; DAP, DGESCO, Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire (2019-2020), 2021, 85 pages (p. 45).*

Dans les quatre établissements enquêtés, nous avons recueilli les emplois du temps des mineurs durant la semaine d'enquête. Il est à noter que le volume hebdomadaire moyen de scolarisation ne doit pas s'entendre comme un nombre d'heures de cours au sens strict : en effet, parmi les quatre établissements, certains comptabilisent dans le temps scolaire des heures d'entretiens individuels avec des enseignants et enseignantes (qui peuvent représenter une à deux heures hebdomadaires pour un groupe). Toujours est-il que nous observons une tendance plutôt proche de la moyenne nationale : 7,7h hebdomadaires en QM contre 12,2h dans les EPM. La situation est nécessairement moins défavorable pour les mineurs dans les EPM : d'une part, les moyens humains permettent d'avoir des équipes pédagogiques plus conséquentes à même de prendre en charge un nombre plus important de groupes scolaires ; d'autre part, les équipes pluridisciplinaires et les moyens matériels à disposition permettent plus facilement à l'AP et surtout à la PJJ de proposer des activités extrascolaires diversifiées, qui s'ajoutent aux heures de classe et permettent de réduire le nombre d'heures passées quotidiennement en cellule, même si ces temps collectifs tendent eux aussi à diminuer depuis la crise sanitaire liée au Covid.

Les volumes horaires varient également d'un QM à l'autre et d'un EPM à l'autre : 10,3h dans le QM Ouest contre 5,6h dans le QM Est et 12,8h dans l'EPM Nord contre 11,4h dans l'EPM Sud. Il paraît également important de mettre l'accent sur **la variation du nombre d'heures proposées aux différents groupes au sein d'un même lieu de détention**. Parmi les 31 groupes scolaires observés pendant l'enquête, le nombre d'heures de cours allait généralement de 9h à 15h hebdomadaires, et tombait parfois à 2h par semaine¹⁰⁵.

- ✓ QM Ouest : de 9h à 12h hebdomadaires selon les groupes
- ✓ QM Est : de 2h à 9h
- ✓ EPM Sud : de 10h à 12h
- ✓ EPM Nord : de 10h à 15h

Si nous excluons le cas du QM Est, dans lequel les variations observées tiennent davantage à des causes contextuelles¹⁰⁶, nous observons globalement **des volumes horaires qui varient d'un groupe à l'autre de 9h à 15h**, sans que ces différences ne soient corrélées aux niveaux et aux besoins scolaires des élèves concernés. Ces variations concernent seulement les heures théoriques inscrites dans l'emploi du temps, et ne disent rien des écarts qui peuvent ensuite se creuser dans les heures effectivement suivies toutes les semaines par les mineurs.

La convention interministérielle indique que le temps scolaire constitue « l'axe structurant de la prise en charge du mineur détenu » et « l'activité essentielle du mineur incarcéré » (art. 2.2.). **Nos observations ne remettent pas en cause ce constat de l'importance du temps scolaire en détention. Nul doute en revanche qu'avec une moyenne de deux à trois heures de cours chaque jour, le temps disponible des mineurs détenus paraît sous exploité.** L'ensemble des professionnels interrogés, du côté de l'EN, mais aussi de l'AP et de la PJJ, s'accorde pour dire que ce temps est relativement limité : « **Ça me paraît léger, parce qu'en gros ils ont deux heures par jour** » (enseignante, établissement Ouest), et qu'il serait bénéfique pour les mineurs d'ajouter des heures de cours : « **Il faudrait plus d'école en détention** » (psychologues de l'EN, établissement Ouest).

¹⁰⁵ Les rapports de visite du CGLPL dans les quatre établissements mentionnent quant à eux des variations selon les groupes allant de 11h à 14h en QM et de 10h à 19h en EPM.

¹⁰⁶ La semaine de notre visite comptait un jour férié et des temps de formation des enseignants, nous avons donc pris comme référence la semaine précédente, durant laquelle les deux enseignants référents avaient déjà une journée de formation. Nul doute que cette donnée a réduit le volume horaire scolaire de certains groupes. L'isolement d'un mineur en gestion individuelle (pour violences) réduit également la moyenne générale (d'une heure), puisque celui-ci n'a eu que deux heures de cours dans la semaine concernée.

Cette organisation carcérale a tendance à renforcer la déstructuration des emplois du temps des mineurs. Or, **la grande dispersion des heures de cours dans « un emploi du temps qui est très à trous quand même » est considérée par les enseignants comme un vrai risque** qui peut participer à une démotivation des mineurs :

Comme tous les ados hein, quand ils ont une heure de cours sur la matinée, ils sont moins motivés pour se lever pour aller en cours que s'ils avaient toute la matinée.

*

Ce qui joue aussi en notre défaveur, c'est que quand ils ont pas beaucoup d'heures de cours il n'y a pas cette régularité, c'est-à-dire qu'un jour il va venir à 9h, pendant deux jours il ne va pas venir, où il ne viendra qu'à 10h [...] Là c'est vrai qu'il y a des groupes qui n'ont quasiment pas d'heures de cours, donc euh, à la limite ils viennent juste pour nous faire plaisir hein, enfin, non mais...

[enseignantes, établissement Sud]

Étant donné que d'autres temps tels que les repas, les promenades, les rendez-vous médicaux viennent s'intercaler entre ces heures de cours déjà dispersées, les journées deviennent peu structurées et peu favorables à une concentration prolongée. Plusieurs mineurs confirment d'ailleurs cette crainte des enseignants : « *Si on prend l'emploi du temps franchement, c'est un peu n'importe quoi. T'as une heure le matin, promenade l'après-midi. Une heure le matin, deux heures, après t'as promenade [...] Peut-être c'est mieux moi j'trouve que par exemple lundi au lieu de faire une heure, deux heures, tu fais trois, quatre heures d'affilée, même si le lendemain t'as pas cours, le mercredi tu fais trois, quatre heures [...] Parce que des fois j'arrive en cours j'suis pas dedans. Normal, j'viens de manger, j'suis en train de me préparer à manger on me dit "t'as cours". J'suis même pas dans l'idée de travailler* » (Ilyès, 17 ans établissement Ouest).

•••

Les temps scolaires ne sauraient être vus comme des moments suspendus, à distance des logiques pénitentiaires. Le cadre structurel et organisationnel de la prison pèse nettement sur le déroulement de la scolarisation des mineurs détenus. Les logiques pénitentiaires contraignent l'activité pédagogique menée par l'EN : elles limitent en partie l'occupation des salles de classe et le temps scolaire disponible, renforcent la fluctuation des effectifs scolaires et participent à la démotivation des élèves, etc. Si le nombre d'heures de cours hebdomadaires reste plus important dans les EPM (ce qui s'explique aisément par les moyens plus importants disponibles), l'écart se réduit de manière continue avec les QM. Ces contrastes généraux masquent par ailleurs les écarts non négligeables qui existent entre les groupes scolaires au sein de chaque établissement.

En observant le poids des logiques carcérales sur l'organisation de la scolarité des mineurs détenus, ce chapitre rappelle qu'il existe encore des défis organisationnels, financiers et humains importants pour réaliser l'objectif de tendre vers 12h de scolarité hebdomadaire en QM et 20h en EPM.

- La scolarisation demeure l'un des piliers de la prise en charge éducative des mineurs incarcérés, mais le nombre d'heures de classe s'est plutôt réduit ces dernières années, la sanctuarisation de la scolarité n'est pas pleinement garantie et l'égalité de l'offre scolaire proposée aux mineurs détenus ne paraît pas assurée.

Chapitre 4

Une école imposée ?

L'ensemble des mineurs est soumis à l'obligation légale d'instruction jusqu'à 16 ans, puis à l'obligation de formation jusqu'à 18 ans (art. L131-1 et art. L114-1 du Code de l'éducation)¹⁰⁷. À cet égard, les jeunes incarcérés ne font pas exception à la règle car, d'après la convention interministérielle de 2019, « l'État a, envers le mineur détenu, les mêmes devoirs qu'envers les autres élèves » (art. 2.1.). Dans les faits, notre enquête souligne que **les professionnels évoquent plutôt le principe d'une « scolarité obligatoire » pour l'ensemble des mineurs, sans distinguer celles et ceux qui auraient plus ou moins de 16 ans**. Par ailleurs, dans l'école ordinaire, l'absence d'un élève en classe doit être justifiée par ses représentants légaux. Si le défaut d'assiduité persiste, les représentants légaux en sont tenus pour responsables et peuvent faire l'objet de sanctions (art. L131-8 et L131-11 du Code de l'éducation). En prison, la manière de concevoir l'absentéisme des mineurs détenus est différente : leurs représentants légaux sont informés de leur(s) absence(s), mais **ce sont les élèves détenus qui sont tenus pour responsables de leur(s) manquement(s) à l'obligation d'instruction et de formation**. En effet, tout « **refus scolaire** », c'est-à-dire tout « **refus de participer aux activités d'enseignement, de formation, socio-éducatives ou sportives** » est considéré comme un « **comportement transgressif** » qui conduit, non pas à une sanction disciplinaire au sens strict, mais à une « **mesure de bon ordre** » (MBO)¹⁰⁸. Si l'obligation scolaire et les mesures prises contre l'absentéisme sont définies légalement, notre enquête indique que **la gestion pratique de l'absentéisme des mineurs en classe s'avère souvent variable d'un établissement à l'autre et d'un professionnel à l'autre** (4.1.). Surveillants, éducateurs et enseignants ont plutôt tendance à mettre en œuvre un travail conjoint de mobilisation scolaire des mineurs. De manière générale, les mineurs détenus font preuve d'un grand présentisme en classe. En revanche, certains mineurs, particulièrement quand ils ont déjà connu une expérience carcérale ou acquièrent les codes de la détention, se montrent distants voire indifférents à l'obligation scolaire (4.2.).

4.1. Une gestion localisée de l'obligation scolaire

L'organisation des déplacements des mineurs depuis leur cellule jusqu'à la salle de classe est sensiblement la même dans les quatre établissements visités (même si le pôle scolaire est plus éloigné dans les EPM). Vers 7h ou 7h30, les surveillants réveillent les détenus et les incitent à prendre une douche (en cellule le plus souvent et dans une salle collective dans certains QM)¹⁰⁹. Souvent, les mineurs se rendorment et les surveillants passent une nouvelle fois, peu avant l'heure de leur promenade ou de leur premier cours, pour leur dire de se préparer à sortir. Escortés par un surveillant jusqu'à la porte qui mène à l'autre étage (en QM) ou à la grille qui mène à l'entrée du pôle scolaire (en EPM), les mineurs sont ensuite pris en charge par le surveillant dédié à l'espace scolaire et amenés en classe (voir Encadré n°1). Tout refus de se lever et de sortir de sa cellule est notifié par l'AP, qui prend ensuite des mesures graduées. Dans le cas d'un « **refus scolaire** », les MBO peuvent prendre différentes formes : lettre d'excuse, médiation, rangement et nettoyage de la cellule ou des lieux communs, maintien en cellule,

¹⁰⁷ Cette distinction entre « **instruction** » et « **formation** » est en vigueur depuis 2020, avec la publication du décret n° 2020-978 du 5 août 2020 relatif à l'obligation de formation des jeunes de 16 à 18 ans.

¹⁰⁸ Note du 19 mars 2012 relative aux mesures de bon ordre (MBO) appliquées aux personnes détenues mineures, BOMJL complémentaire du 17 avril 2012.

¹⁰⁹ La gestion du petit-déjeuner est plus variable. Dans les EPM, le petit-déjeuner comme les repas sont servis dans la salle à manger de l'unité de vie, ce qui semble de moins en moins vrai depuis 2020, avec un retour du service en cellule. Dans les QM, le petit-déjeuner est généralement apporté en cellule, avec le repas de la veille au soir.

privation d'activités de loisirs ou repas en cellule. **Dans les quatre établissements visités, la première MBO appliquée reste la privation de l'accès à la télévision.** Ces mesures prennent effet immédiatement, doivent s'appliquer pour une durée maximale de 24h et conduisent à la rédaction d'un rapport d'incident transmis aux familles et aux magistrats¹¹⁰.

Des mesures inégalement appliquées

La mise en œuvre effective de ces mesures diffère pourtant d'un établissement à l'autre¹¹¹, car tous ne semblent pas avoir adopté le même protocole face à ces refus. La MBO est « **automatique** » dans les établissements Nord (EPM) et Ouest (QM), alors que les mesures ont été assouplies dans les établissements Sud (EPM) et Est (QM). Après des périodes où l'application d'un protocole strict face aux refus scolaires avait mené à une recrudescence des incidents et des violences en classe, ces deux établissements ont fait le choix de moins systématiquement sanctionner le défaut d'assiduité en cours. Dès lors, comme le constate un professionnel : « **Ici, les jeunes qui ne viennent pas, ils ne viennent pas !** » (éducateur, établissement Est). Les professionnels de l'EN constatent que la faible assiduité de certains détenus peut faciliter la gestion de classe :

Moi j'aurais tendance à dire qu'ils sont plutôt moins assidus qu'au début, parce que franchement on avait des groupes à six, ils étaient toujours là ! Mais par contre dans les groupes à six, il y en avait certains qui étaient franchement... il fallait se les faire quand même ! Et si on se les mettait pas dans la poche, après ils pouvaient pourrir le groupe comme dans une classe. Que là des gros durs on va dire, il y en a pas vraiment.

[enseignante, établissement Sud]

Le rapport d'activité de l'établissement Sud (2022) indique d'une part qu'il n'y a ni comptabilité, ni suivi de ces MBO, et d'autre part que l'application quotidienne des mesures prises contre les refus scolaires reste partielle. Ce constat peut en partie s'expliquer par le fait que **la mise en œuvre d'une mesure semble d'abord dépendre du ou de la surveillante en charge du mouvement**. Les entretiens menés avec les professionnels de l'AP soulignent que chacun et chacune adopte en effet des stratégies différentes face aux refus scolaires, qui vont des tentatives de négociation à la mesure immédiate¹¹². Les mineurs peuvent plus ou moins essayer de contourner les règles en fonction de la personne qui les réveille et leur demande de sortir de cellule. D'après l'un des surveillants interrogés, les mineurs ne cherchent pas à discuter avec ses deux collègues masculins, mais « **ils essaient de négocier** » avec sa collègue surveillante, en prétextant par exemple qu'ils sont malades. Quand il est lui-même chargé des mouvements matinaux, il explique ne pas être souvent confronté à des refus (de se lever, de prendre sa douche ou d'aller en cours), car il a instauré une règle tacite auprès des mineurs : « **bon comportement égal récompense** ». Dès qu'il en a l'occasion, il distribue par exemple un jus de fruit ou des madeleines supplémentaires pour le petit déjeuner.

¹¹⁰ D'après la note du 19 mars 2012, ces MBO doivent pouvoir répondre à différentes situations transgressives parmi lesquelles « le refus de participer », mais aussi « la perturbation » ou « l'exclusion » des activités.

¹¹¹ Le rapport d'Alice Simon démontre déjà que les réactions face aux refus scolaires occasionnels ou systématiques diffèrent dans les établissements observés, les grands établissements appliquant des privations de télévision ou de sport et les petits établissements privilégiant les tentatives de remobilisation par les professionnels. SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 20).

¹¹² Sur ce « jeu autour des règles » de la part des surveillants et surveillantes, voir CHANTRAIN, Gilles (dir.), 2011, *op. cit.* (p. 176-187).

Un travail commun de (re)mobilisation auprès des mineurs

Aucun professionnel interrogé n'a remis en question le principe même de l'obligation d'instruction et de formation. Surveillants, éducateurs et enseignants peuvent avoir des avis divergents sur la mise en œuvre de la lutte contre l'absentéisme en détention (voir Chapitre 5.1.). Bien souvent, les professionnels de l'EN qui ont d'abord enseigné auprès des majeurs (c'est-à-dire à des personnes toujours volontaires) redoutaient le passage chez les mineurs, car ils s'imaginaient que ces derniers seraient présents seulement par la force de l'obligation. Pour les autres, la possible démotivation des élèves à venir au scolaire reste davantage attribuée aux conditions de la détention, plus qu'à un désintérêt pour une nouvelle forme de scolarisation ou à un effet des mesures prises à l'encontre de l'absentéisme.

Ceci étant, **les trois administrations travaillent conjointement à présenter puis à réexpliquer cette obligation de présence en classe aux mineurs**, depuis leur arrivée en détention (voir Chapitre 2.1.) jusqu'à leurs premiers refus. Les règles sont présentées à l'arrivée des mineurs en détention, notamment par les professionnels de l'EN, et peuvent susciter parfois de vives réactions de la part de certains mineurs :

Ils étaient en rupture scolaire, d'un coup on leur dit « c'est de nouveau obligatoire ». Moi souvent aux arrivants, ils me disent « mais j'ai plus de 16 ans ! » Je dis « ouais, ouais, pas de bol ici c'est obligatoire quoi ! » Et déjà c'est un truc... « ouais pourquoi ? » Et on en a, ils disent « ça fait cinq ans que j'ai pas mis les pieds dans une salle de classe ». OK... Que certains arrivent de foyers ou de CEF, ils n'étaient pas scolarisés, donc je sais pas pourquoi ni comment c'est possible, mais toujours est-il que c'est une réalité et qu'on leur propose nous une scolarisation.

[enseignante, établissement Sud]

Ensuite, au quotidien, **ce sont les surveillants qui se chargent de rappeler aux détenus qui refusent de sortir de cellule que l'école est obligatoire**. Pour les surveillants, « **il y a la menace de la télé, et après, ça va** », mais la sanction immédiate doit aller de pair avec un temps de dialogue, « **sinon les jeunes ne comprennent pas** » : « **Ça dépend comment on présente les choses [...] après, je leur explique pourquoi, je leur dis que c'est important d'aller en cours, que ça donne une bonne image d'eux, que ça montre leur bonne volonté, que ça facilite leur réinsertion après... ça les fait réfléchir [...] Si on fait pas ce travail avec eux, ils se braquent** » (surveillants, établissement Ouest). Comme l'indiquent certains professionnels, en général « **y a des engagements qui sont pris** » (éducateur, établissement Est), mais ces échanges ne garantissent pas une remobilisation effective : « **Des fois il y a des résultats, des fois non** » (cadre de l'AP).

Encadré n°1. Observation d'un mouvement (établissement Ouest)

À 8h50, le surveillant organise le déplacement des élèves d'un groupe scolaire, pour qu'ils se rendent en cours. Il ouvre une à une les cellules, fait sortir les mineurs et les laisse passer par le portique de sécurité situé à l'entrée du couloir. Nous l'entendons dire aux uns et aux autres : « **allez, lève-toi** », « **doucement** » (à un mineur qui fait du bruit et tape à la porte), « **tu vas sortir, je sais que tu es intelligent** », « **tu te prépares pour l'anglais...** ». Interpellé par un mineur resté en cellule, il répond « **arrête tes bêtises** ». Le mouvement se passe dans le calme. Les mineurs se dirigent vers le bout du couloir et attendent alors que le surveillant leur ouvre la porte, afin qu'un second surveillant les amène en classe à l'étage inférieur.

Quand les refus sont répétés, les enseignantes et les enseignants peuvent **convoquer les élèves pour un entretien individualisé pour essayer de comprendre les raisons de ces refus et tenter de remobiliser les élèves absentéistes**. Les professionnels de l'EN peuvent même se rendre – parfois en compagnie d'un surveillant ou d'un gradé de l'AP – dans l'unité de vie des mineurs ou devant leur cellule.

Enseignante : Pour les inciter des fois, quand y en a d'autres qui ont du mal à venir, ça nous arrive aussi d'aller les réveiller, d'aller demander aux surveillants de le faire mais... [...] Ou le jour J, voilà, on va toquer à la cellule, le surveillant nous ouvre et voilà. On dit « Coucou, c'est ta prof préférée, descends ! » (rires). Des fois ça marche. Pas toujours, mais des fois ça marche.

Hugo : Bah j'imagine que ça doit quand même leur faire quelque chose de voir que les profs viennent jusqu'à eux et vont les chercher physiquement. Je suppose que quand même ça doit marcher de temps en temps.

Enseignante : Après on les tire pas du lit non plus ! Si vraiment ils nous envoient paître... on se dit qu'au moins, on aura vraiment tout essayé et si ils viennent pas c'est qu'ils ont pour eux, de leur point de vue, une bonne raison de pas venir. Mais voilà quand il y a des enjeux, quand il y a des examens, on va y aller. On va pas juste dire « Ah il veut pas, on le laisse. »

Enseignant : Et après ça ne les autorise plus à dire non plus « Vous m'avez laissé tomber », parce qu'on leur montre qu'on les laisse pas tomber, qu'on est toujours là !

[enseignants, établissement Est]

Si cette pratique est répandue, tous les enseignants et les enseignantes ne souhaitent pas se rendre du côté de la détention pour remobiliser leurs élèves :

Enseignante 1 : Donc on va les remobiliser à la porte de la cellule...

Enseignante 2 : Tu vas !

Lorenn : Pas vous ?

Enseignante 2 : Pas moi ! Moi parler à travers une porte, je peux pas.

Enseignante 1 : Nan mais la porte des fois on l'ouvre.

Enseignante 2 : Ou pas. Nan mais remobiliser oui, aller sur unité, voir les éducs tout, enfin il n'y a pas de souci, mais des fois il n'y a pas de disponibilité pour qu'on puisse voir le jeune, moi je préfère reporter le rendez-vous que de... parler comme ça. Enfin moi ça ne me plaît pas, après chacun son...

Enseignante 1 : Chacun est en complément. Il y a des surveillants qui ouvrent la porte quand même, qui échangent, des fois il y a même des surveillants à côté qui aident à remobiliser.

Enseignante 2 : S'ils ne viennent pas on essaye d'aller savoir pourquoi. Donc l'enseignant référent est censé quand même faire le lien avec les éducateurs, moi je sais que je reste sur une position... où j'estime que chacun a ses postures, donc, je vais me mettre en lien avec un éducateur, mais je n'irai pas chercher un jeune dans sa cellule, le faire venir, ça c'est mon choix. [...] Et puis aller sur les unités, frapper pour dire... non, j'estime que c'est pas ma posture il y a des éducateurs il y a les enseignants, on travaille ensemble mais moi je ne prends pas la posture des éducateurs.

[enseignantes, établissement Sud]

Inciter plutôt que punir ?

Pour les professionnels de l'AP, l'application discrétionnaire d'une MBO face aux refus scolaires participe déjà de l'aspect « éducatif » de leur mission de surveillance auprès des mineurs, en permettant de gagner le « respect » des mineurs¹¹³. Mais certaines directions d'établissement vont plus loin, en soutenant les propositions de l'EN. Dans les établissements visités, **plusieurs cadres de l'EN réfléchissent à développer des « mesures de valorisation », afin de « récompenser » les bons comportements scolaires en classe** en proposant en détention « un petit repas » ou l'accès à « une activité supplémentaire » par exemple (cadre de l'EN). **Certains enseignants ont également cherché à trouver des solutions pour inciter les élèves à aller en cours le matin.** Dans l'établissement Est, les enseignants référents ont mis en place un temps de petit-déjeuner « en collectif » et avec « l'équipe de personnel encadrante du QM » (enseignants, établissement Est) : après être sortis de cellule, les mineurs peuvent passer par la cuisine du personnel (équipée d'un réfrigérateur, d'un évier, d'une machine à café et d'une grande table).

¹¹³ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 176-187).

Le lever, on y a travaillé pourtant, on a même fait les petits-déj en collectif pour essayer de les attirer, à venir manger tous ensemble à 8h30 avant le cours à 9h. Des fois ça les fait monter et des fois ça les fait pas monter, ils refusent même le petit-déj. Elliott ce matin, il savait qu'il avait petit-déj, il est pas monté.

[enseignant, établissement Est]

Comme nous avons pu l'observer pendant notre visite, les élèves d'un même groupe scolaire prennent alors leur petit-déjeuner tout en échangeant de manière très informelle avec les enseignants, les éducateurs et les surveillants présents.

4.2. Une obligation scolaire inégalement intériorisée par les mineurs

S'intéresser au volume horaire théorique inscrit dans les emplois du temps ou à la gestion des refus scolaires par l'AP ne permet pas de donner à voir les pratiques de présentisme ou d'absentéisme des jeunes. Nous n'avons pas pu avoir accès aux éventuels recensements statistiques des refus scolaires dans les établissements, mais les professionnels se montrent plutôt positifs sur ce point. De l'avis de beaucoup d'éducateurs et d'enseignants, le niveau global de refus de scolarité reste faible. D'après l'un des surveillants interrogés, les mineurs refusent plus régulièrement le passage à la douche ou la sortie en promenade que d'aller en classe.

Une obligation scolaire dans l'ensemble respectée

Nos entretiens ont souligné que **l'obligation scolaire reste globalement peu contestée par les mineurs**. Beaucoup de jeunes interrogés décrivent un fonctionnement carcéral marqué par des marges de manœuvre restreintes et des contraintes catégoriques. De ce fait, les mineurs – et plus encore celles et ceux qui sont primo-incarcérés et qui sont les plus scolarisés avant leur entrée en détention – **peuvent émettre des critiques contre le principe même de l'obligation scolaire et de formation, mais ne s'en affranchissent pas ou peu dans les faits** : « *Nan, j'y vais parce que les cours c'est obligatoire* » (Ilyès, 17 ans, établissement Ouest). Même s'ils n'ont jamais été confrontés à des MBO, faute d'avoir eux-mêmes expérimenté un refus scolaire, les mineurs ont intériorisé les règles de l'AP et s'en font le relais en entretien : « *J'ai jamais raté un cours volontairement [...] Y a des fois j'ai pas envie hein, mais j'y vais parce que j'ai pas le choix, sinon on me prend ma télé, après je vais rester sans télé toute la journée* » (Selim, 17 ans, établissement Ouest). Pour les mineurs, tout refus entraîne une sanction à laquelle ils ne cherchent pas à s'exposer. Par ailleurs, l'obligation n'est pas le seul moteur de leur présentisme en classe : les mineurs y trouvent des motifs de motivation divers (voir Chapitre 5) et trouvent un intérêt aux activités scolaires (voir Chapitre 6).

Une contrainte parfois contestée ou perçue comme négociable

Un certain nombre de jeunes – particulièrement les plus décrocheurs, les plus longuement détenus et/ou les plus habitués à l'expérience carcérale – font toutefois part d'un plus grand désaccord avec le caractère imposé de leur présence en cours. **Chez ces mineurs, le poids de la contrainte scolaire se fait moins sentir**. Ils constatent que d'autres détenus ne viennent pas en cours, que les mesures restent plutôt limitées et qu'au-delà du retrait de télévision, l'AP n'a pas tant de leviers à disposition pour les obliger à sortir de leur cellule. La multiplication des refus scolaires dans un même établissement peut donc être un facteur qui accroît cette moindre intériorisation de l'obligation scolaire.

Après, y'en a ils viennent, y'en a ils viennent pas [...] C'est comme bon nous semble j'ai envie de dire ! (rires)

[Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Efkan : Moi ça va c'est normal, quand j'ai envie d'y aller, j'y vais. Sinon quand j'ai pas envie j'y vais pas. [...]

Hugo : Et personne te dit, « mais c'est obligatoire... »

Efkan : Mais c'est pas obligatoire !

[Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Nordine : En vrai moi j'suis pas trop parti en cours parce que le matin je dors. [...]

Hugo : Et quand tu dis : « Ils nous encouragent à y aller »... ils vous disent quoi ?

Nordine : En vrai, ils nous disent « Viens, c'est mieux d'y aller », quand on dit nan.

Hugo : Mais y a pas l'idée que c'est obligatoire ?

Nordine : Ben en gros c'est obligatoire d'y aller. Mais si t'as pas envie d'y aller ils vont pas te prendre de force et t'emmener au socio. [...] C'est comme tu veux toi.

[Nordine, 16 ans, établissement Sud]

*

Hugo : Ils [les surveillants] te le rappellent que c'est obligatoire ?

Thibault : En vrai ils font ça pour nous faire peur, ils vont rien faire.

Hugo : Tu penses que c'est plus une menace que...

Thibault : ... ben ouais, ils vont rien faire !

[Thibault, 17 ans, établissement Ouest]

Ces mineurs racontent qu'ils **contournent et se soustraient à l'obligation scolaire**, plus ou moins souvent, en cas de fatigue ou de manque de motivation matinale. Certains d'entre eux disent avoir développé des « **techniques** » pour sécher les cours en évitant au maximum d'être sanctionnés.

Hugo : Est-ce qu'il y a des moments où pour toi c'est un peu compliqué de te lever, d'y aller ?

Thibault : Ouais, ben ouais.

Hugo : Tu fais comment dans ces cas là ?

Thibault : J'me lève quand même. J'y vais quand même.

Hugo : Pourquoi, parce que c'est les surveillants te poussent à y aller ?

Thibault : Ouais.

Hugo : Y a des fois où tu as négocié en disant « Nan là quand même ce jour-là j'suis vraiment trop... »

Thibault : Ouais. J'ai une petite technique.

Hugo : C'est quoi ta technique ?

Thibault : J'leur fais croire que j'suis grave malade, j'suis au bout de ma vie.

Hugo : Et ça a marché ? (rires)

Thibault : Et ça marche ouais, sinon je leur fais croire que j'ai parloir avec mon avocat qui va bientôt être là. Donc tu vois, ça sert à rien, mon avocat il va venir. Bon, ok.

Hugo : Je suppose qu'il faut pas le faire trop souvent sinon ça marche pas ?

Thibault : Bah c'est ça tu vois, c'est la botte secrète (rires).

Hugo : Donc ça t'est arrivé d'en rater, parce que t'étais pas très motivé ce jour-là ?

Thibault : Ouais, ben ouais. Ils me disent « Bon ben si c'est ton avocat qui vient, OK. » Il est jamais venu (rires).

[Thibault, 17 ans, établissement Ouest]

*

Noham : Si tu vas pas au scolaire, on prend ta télé.

Hugo : Y a pas de négociation possible ?

Noham : Non, pas de négociation possible !

Lassana : À part si tu fais le malade.

Hugo : Ça marche ça ?

Lassana : Ouais. T'as seulement à dire que t'es malade, et ils te la prennent pas.

Noham : Après, si tu dis que t'es malade, t'es puni de promenade parce qu'il paraît que tu peux contaminer les gens.

Lorenn : Et vous l'avez déjà fait ça, de dire que vous étiez malades, pour pas aller à l'école ?

Lassana : Ouais, des fois !

[Lassana et Noham, 17 ans, établissement Nord]

En feignant d'être malades, comme Lassana ou Thibault, les mineurs évitent quelques heures de cours, quitte à devoir se passer de télévision ou d'éventuelles activités dans la suite de la journée. Vigilante face à ces maux fictifs, l'AP a parfois localement durci les règles, ce qui est vécu comme une injustice par certains mineurs : « *Juste tu peux même pas être malade. Quand t'es malade t'as même pas de promenade parce que ils croient tu fais genre pour pas aller à l'école [...] Pourquoi ils veulent nous enlever tout ?* » (Ismaël, 17 ans, établissement Nord). Durant l'entretien collectif, Gaëtan surenchérit à ce propos : « *Après, c'est comme ça que tu deviens désagréable ! [un autre rit]. Mais nom de Dieu j'ai raison wesh ! [...] Moi j'y vais de mon plein gré. Mais des fois j'suis vraiment malade, on peut pas aller en promenade, on peut rien faire. Ça veut dire même mourant tu dois venir à l'école. C'est pas comme ça !* » (Gaëtan, 17 ans, établissement Nord). Du reste, l'offre de soins limitée en détention (d'autant plus en QM qu'en EPM) peut devenir un facteur aggravant des refus scolaires. Âgé de 16 ans, Rami se plaint de maux de dents réguliers depuis plusieurs mois. Il lui arrive de refuser de sortir de sa cellule, parce qu'il a mal dormi à cause de douleurs trop vives. Lui qui se montre déjà en désaccord avec le principe de l'obligation scolaire, qu'il a pourtant connu dans les cinq prisons au sein desquelles il a déjà été incarcéré (EPM et QM compris), trouve par ailleurs absurde de devoir justifier ses absences répétées par un certificat médical : « *Une fois dehors de ma cellule je demandais si je pouvais rester à me reposer parce que j'ai trop mal aux dents. Toute la semaine on m'a dit "oui, oui, oui, oui". Arrivé à la réunion, la CPU de la direction tout ça et je sais pas, ils ont dit je suis pas allé à l'école, ils ont mal pris, on m'a renforcé une semaine, ils m'ont dit "oh mais t'avais pas de certificat médical". Jamais entendu ça de ma vie en prison ! Je suis en prison, je vais te faire un certificat médical ? J'ai jamais entendu ça de ma vie !* » (Rami, 16 ans, établissement Est). Au moment de l'entretien, il espère depuis plusieurs jours obtenir un rendez-vous avec l'unité sanitaire, pour se soigner mais aussi pour pouvoir justifier ses absences.

Ces mineurs pour qui l'obligation scolaire n'apparaît pas si contraignante et cherchent souvent à s'y soustraire, **perçoivent moins spontanément le travail de remobilisation qui peut être effectué par les surveillants, les enseignants et les éducateurs**. Interrogés sur l'existence de rappels ou d'incitations face à leurs refus scolaires assumés, les mineurs qui sont les plus à distance de l'école en détention se montrent catégoriques : « *Non ben nan il te dit même pas ça, ils s'en battent les couilles. Juste c'est en mode ils disent "Socio, t'y vas ou pas ?" Et nous on lui répond oui ou non* » (Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud). D'autres récits laissent pourtant entrevoir que dans les faits, les professionnels – bien que de manière inégale – cherchent à les faire revenir vers le scolaire, parfois sans succès :

Lorenn : Et il se passe quoi quand tu dis que tu ne vas pas aller au scolaire ?

Rami : Il se passe rien, c'est normal.

Lorenn : Juste tu dis « j'y vais pas » et c'est tout quoi ?

Rami : Ouais, ouais.

Hugo : Personne n'essaie de te convaincre ?

Rami : Si, ils [les surveillants] essayent de convaincre, mais sans plus. [...]

Hugo : Ils disent quoi pour essayer de te convaincre ?

Rami : Euh « vas-y, tu vas faire quoi en cellule ? Arrête de dormir, ça sert à rien, tu sors ».

[Rami, 16 ans, établissement Est]

Samir : C'est tout le surveillant il ouvre la porte il dit « école », moi je dis « nan », il me dit « OK », il referme la porte et il s'en va. Y a juste peut-être l'éducateur PJJ il va me... il va m'intercepter le soir « oui comment ça va pour l'école », mais juste il se pose des questions normales, parce que c'est dans notre intérêt d'aller à l'école ici en plus.

Lorenn : Et le surveillant des fois ça lui arrive de dire, d'essayer de vous motiver, de dire « allez vas-y, c'est important » ?

Samir : Euh franchement... Y a des surveillants qui donnent beaucoup de conseils mais... mais ouais ça m'est arrivé comment il s'appelle l'autre là, qu'est super bien, qui se pose avec nous [...] Bah lui, lui, il est super bien et tout il nous dit que l'école c'est important et tout.

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Lorenn : Il n'y a pas de sanction ?

Elliott : Nan.

Hugo : Et les surveillants, quand ils tapent à la cellule, ils vous disent quoi ?

Elliott : Ils nous disent « scolaire oui ou non ? »

Sharif : Ouais, ils nous ouvrent la cellule carrément, ils nous disent « scolaire dans 10 minutes. Oui ou non ? ». Et on dit oui ou non.

Hugo : Et si tu dis non ?

Sharif : Tu dis non, ils ferment la cellule, ils disent refus.

Hugo : Ils n'essayent pas de te convaincre de...

Sharif : ... y'en a si.

Elliott : C'est... c'est les profs ils descendant, ils essayent de nous convaincre.

Hugo : Ah bon ? Ça t'est déjà arrivé ça, qu'ils viennent te voir en disant « allez faut venir » ?

Elliott : Ouais, ouais.

Sharif : Ah des fois ils font des pièges ! Quand il sait qu'on va pas monter, ils nous disent « CAP ».

Elliott : Et ouais ils savent que CAP on est obligés de monter.

Sharif : Moi je monte en pensant que c'est l'épreuve, et en fait c'est des révisions pour le CAP.

Hugo : Mais il n'y a pas de sanction ? Si on refuse...

Sharif : ... nan ! La crise, la morale avec les chefs et tout y a pas, nan y a pas comme ça.

[Elliott, 17 ans et Sharif, 17 ans et demi, établissement Est]

La plupart des mineurs préféreraient pouvoir aller en cours quand ils le souhaitent, comme le font les majeurs. C'est le cas de Mehdi, 17 ans, en détention provisoire depuis quatre mois et transféré dans l'établissement Ouest trois semaines avant notre entretien. Il se décrit globalement comme un élève peu intéressé par l'école et peu concentré au cours de sa scolarité. Dans l'ensemble, il avait plutôt apprécié son expérience du collège, parce que c'était « le collège dans ma cité, y avait tout le monde, en gros, on se connaissait tous, en plus c'est beaucoup moins sérieux au collège que le lycée » et que « en vrai, nous on était un collège où y avait beaucoup d'incidents, le collège il fermait beaucoup de fois, temporairement... ça veut dire, c'était plus tranquille ». Inscrit en classe de seconde professionnelle, il n'avait « plus trop envie, la flemme un peu » de se rendre au lycée, et n'allait plus en classe depuis plusieurs mois avant son incarcération. Une fois écroué dans le premier établissement pénitentiaire (le seul QM à ne pas sanctionner l'absentéisme scolaire des mineurs), il n'était pas assidu à l'école, mais commençait à prendre goût à sa présence en classe : « Comme t'y vas pour toi-même, ben ça dépend que de toi, ça veut dire j'étais... En vrai je commençais à vouloir... surtout comme c'était la première détention tout ça, tu dis faut te réinsérer vite, ça veut dire quand j'allais en cours là j'étais vraiment concentré, j'commençais à prendre goût et tout, j'apprenais un peu des trucs [...] Et comme c'était pas obligé, ça veut dire c'était plus pour toi, y avait des activités, tu te divertissais plus en fait » (Mehdi, 17 ans, établissement Ouest).

Quelques cas de déscolarisation effective en détention

Les professionnels interrogés ont souligné que **certaines périodes étaient plus propices à la multiplication des refus scolaires**. C'est le cas notamment du ramadan, pendant lequel les mineurs qui font le jeûne sont plus fatigués et plus prompts à vouloir rester dormir en cellule. De plus, d'autres indiquent qu'ils constatent **une augmentation récente des refus collectifs**, avec des mineurs qui vont « **organiser l'absentéisme au scolaire** », en se concertant pour se déclarer malades un jour où il y a peu d'activités prévues par exemple. L'effet de groupe peut venir renforcer cette tendance, comme l'explique une enseignante :

Des fois on nous dit « ben toute l'unité 5 a refusé ! » Donc là c'est même plus de l'individualité, c'est carrément toute l'unité qui se... Et puis ce qu'on comprend aussi, c'est vrai que si on est tout seul sur l'unité 5 à vouloir se lever, les autres vont nous tomber dessus en disant « ouais, t'es un fayot, machin » et du coup ça aussi c'est compliqué pour eux...

[enseignante, établissement Sud]

Pour les jeunes les plus vulnérables, les difficiles conditions de détention, la stigmatisation et les risques de violences de la part des autres détenus peuvent mener à une mise en retrait des activités collectives, y compris scolaires. Dans les quatre établissements de l'enquête, il arrive qu'un mineur refuse systématiquement de se rendre en cours et que ni les mesures répétées, ni les tentatives de remobilisation n'aboutissent à son retour en classe. Ces cas sont souvent interprétés comme le résultat de difficultés psychologiques, voire décrits comme des cas pathologiques qui mènent à un isolement extrême en cellule. Pour autant, ils ne sont jamais décrits et présentés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire **des cas concrets de déscolarisation (au moins temporaire) en détention**¹¹⁴.

Enseignante 1 : Après il y a vraiment les réfractaires, réfractaires là...

Enseignante 2 : Oui, oui, il y en a, enfin c'est pas tout idyllique. Et puis il y en a qu'on n'arrive pas à faire venir au socio. Vraiment pas. On a beau... Les sanctions c'est privation de télé ou aller les voir, non, y a pas moyen. C'est non, c'est non ! Et on a beau essayer de les mettre dans des groupes à projets ou essayer de leur dire « mais on ne va pas faire du scolaire, on va faire des choses un peu ludiques »...

[enseignantes, établissement Sud]

L'un de ces cas a été abordé lors de la réunion d'équipe de l'EN observée dans l'établissement Nord. Un professionnel de l'EN explique que les expériences d'isolement volontaire sont plutôt rares, mais qu'il s'agit tout de même du deuxième mineur avec qui « **les portes se sont fermées** » cette année. Étant donné que « **tout se sait** » car « **la vie de quartier arrive en prison** », ses codétenus ont rapidement connu la nature de son affaire. Plutôt en demande d'activités scolaires au départ, ce mineur a changé de comportement. Désormais il a peur et ne s'est présenté que deux fois en classe : « **Il s'est fermé** » et « **il se confine** ». Dans cette situation, les institutions peuvent assouplir encore un peu plus leurs règles : l'AP envisage par exemple de lui redonner accès à la télévision (retirée suite aux refus scolaires) ; quant au cadre de l'EN, il lui a proposé de choisir son groupe scolaire, tandis que deux enseignants se proposent d'aller le voir dans son unité de vie pour lui donner des cours individuels.

•••

Les mineurs détenus sont soumis à l'obligation d'instruction et de formation. L'AP prend donc des mesures pour limiter les refus scolaires des jeunes qui ne souhaiteraient pas se rendre en classe (en premier lieu, la privation temporaire de télévision). Dans la grande majorité des

¹¹⁴ Un ancien bilan annuel indique « un taux moyen de scolarisation est de 99,9 % ». DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2021 (p. 11).

cas, les mineurs interrogés se sont appropriés les règles de la détention et se montrent assidus en cours. Pourtant, l'attention des professionnels peut être focalisée sur un groupe, qui ne saurait représenter l'ensemble des mineurs détenus : ceux qui refusent régulièrement les temps scolaires. Les mineurs multi-incarcérés et/ou qui ont acquis les codes de la détention racontent en effet des expériences qui s'apparenteraient plutôt à « un ordre carcéral négocié », fait de règles labiles¹¹⁵. Dans leur quotidien, le présentéisme scolaire n'est pas nécessairement accepté, intérieurisé et mis en pratique. Ces mineurs décident régulièrement de contester voire de contourner les règles de l'obligation scolaire, en développant des stratégies d'évitement ou en profitant des cas où les surveillants n'ont ni le temps ni l'envie d'insister auprès d'eux pour les faire sortir de cellule.

Pour gérer ces cas, les professionnels de l'AP peuvent décider de changer le règlement intérieur. Notre enquête souligne que chaque période de durcissement disciplinaire a plutôt produit des effets délétères sur la scolarisation, en renforçant les tensions en classe. La mise en œuvre souple des mesures semble donc préférable.

- Miser sur les incitations positives peut être une piste à développer, d'autant plus qu'elles peuvent accroître à la fois les temps collectifs des mineurs comme les occasions d'échanges informels entre les professionnels des différentes institutions.
- L'attention portée aux profils des jeunes regroupés dans les cours peut être également être une piste de réflexion. Regrouper les mineurs les plus réfractaires et/ou les moins assidus peut avoir un effet contre-productif en renforçant leur démotivation.

¹¹⁵ CHANTRAIN, Gilles, *Par-delà les murs. Expériences et trajectoires en maison d'arrêt*, Presses Universitaires de France, « Partage du savoir », 2004, 276 p. (p. 183-223). ; ROSTAING, Corinne, « L'ordre négocié en prison : ouvrir la boîte noire du processus disciplinaire », *Droit et société*, 2014, vol. 2, n° 87, p. 303-328.

Chapitre 5

La classe plutôt que la cellule

L'environnement carcéral façonne en partie le rapport des mineurs à la scolarité, puisque les élèves sont plus ou moins assidus, plus ou moins motivés et plus ou moins concentrés, en fonction de leurs conditions de vie en détention et de leurs perspectives de sortir plus ou moins rapidement de prison. **L'ensemble des professionnels (de l'AP, de la PJJ et de l'EN) a plutôt tendance à insister sur le manque général de motivation des mineurs**, en ciblant notamment l'omniprésence de la télévision en cellule comme premier facteur de démobilisation scolaire (5.1.). La démotivation, l'évitement des activités scolaires voire les perturbations importantes en classe décrites par les professionnels ne doivent pas être minimisées : elles font partie des expériences quotidiennes des mineurs comme des professionnels. Pour autant, **ces représentations des professionnels tranchent avec les propos globalement positifs des mineurs à propos de la scolarité en détention**. Si les jeunes interrogés souhaitent majoritairement avoir plus d'heures de cours (5.2.), c'est en partie parce que cette scolarité les occupe (5.3.), les réunit hors de leur cellule (5.4.), les aide à incarner la figure du détenu modèle auprès des magistrats (5.5.) et leur permet symboliquement de sortir pour un temps du cadre carcéral (5.6).

5.1. La télévision contre l'école. Des élèves perçus comme peu motivés

Les discours des surveillants, des éducateurs et des enseignants se rejoignent sur un point : le regret de constater un manque de motivation des mineurs. Au-delà des parcours scolaires antérieurs et de la faible appétence que les jeunes pouvaient avoir pour l'école, **c'est la télévision qui est pointée du doigt et vient selon eux renforcer cette apathie des mineurs**. Pour l'AP, l'omniprésence de la télévision entame l'adhésion des jeunes détenus aux activités collectives hors de la cellule, qu'elles soient éducatives, culturelles ou sportives : « [La TV marche en continu](#) » (cadre de l'AP). Même si les établissements organisent une extinction des téléviseurs vers minuit et jusqu'à l'aube, les mineurs détenus développent et se transmettent une série de techniques pour continuer à regarder la télévision jour et nuit¹¹⁶.

Si les professionnels ont une interprétation commune des causes premières du refus scolaire en détention, leurs opinions quant aux mesures à appliquer peuvent diverger. Les professionnels de l'AP insistent sur l'importance et l'efficacité des MBO. Face aux refus répétés, l'obligation devient indispensable pour faire sortir les mineurs de cellule : « [C'est des enfants, pour les réveiller, faut vraiment être sur leur dos !](#) » (surveillant, établissement Ouest). D'après ce surveillant, la privation d'activités sportives mais surtout de télévision a un effet particulièrement dissuasif : « [Ça pique un peu. Tu rates des trucs, ton émission, tes dessins animés. Les autres vont te faire un peu de chahut. Et le lendemain matin, tu refais pas le même choix](#) » (surveillant, établissement Ouest). En revanche, les éducateurs et éducatrices se montrent plus partagés sur cette question du retrait de télévision. Certains éducateurs se montrent plutôt hostiles à ce qu'ils considèrent être un « [chantage](#) ». Une éducatrice raconte que dans son QM, les MBO devaient il y a quelques années être signées par les éducateurs, ce que ces derniers refusaient car il s'agissait d'une règle de l'AP à laquelle ils ne souscrivaient pas. Cette approche par la contrainte lui semble contre-productive, en privant les mineurs de l'objet « [le plus précieux ici, c'est leur lien avec l'extérieur, ça les occupe](#) » (éducatrice, établissement Ouest). L'un de ses collègues considère quant à lui que si le niveau global de refus

¹¹⁶ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 37 et 58).

scolaires reste faible, cela ne tient qu'au fait que l'AP fasse appliquer l'obligation scolaire : « *Ici, il y a un bâton, c'est la télé... dehors, ils ont jamais eu ça [...] C'est une heure de contrainte pour 22h de télé, le calcul est vite fait !* » (éducateur, établissement Ouest).

Quant aux enseignants, ils ont également tendance à pointer les limites auxquelles ils se heurtent au quotidien : l'absentéisme des élèves, leur faible motivation en classe, leurs difficultés de concentration, etc. À l'image de cette enseignante, les professeurs font le constat que les élèves « *sont gentils, ça veut rien dire (rires), mais je trouve qu'avec nous, ils sont respectueux...* », mais qu'ils « *sont plutôt un peu mous, un peu démotivés* » (enseignante, établissement Sud). Dès lors, **les enseignants et les enseignantes se montrent globalement favorables au retrait de télévision, tout en étant plutôt dubitatifs devant les effets de cette mesure**, qui n'empêche pas d'autres causes de démobilisation, comme les troubles du sommeil ou la consommation de substances psychoactives par exemple :

Ils se font prendre, et eux-mêmes le disent, par les activités nocturnes, par le fait que bah il ne se passe pas tant que ça de choses s'ils ne viennent pas. Au final il faut être un peu honnête aussi [...] Alors il y a la théorie (rires), et puis il y a la pratique, voilà. Moi j'ai pas le sentiment qu'il y ait beaucoup... enfin que les refus aient beaucoup de conséquences sur leur quotidien. Donc a priori il y a des retraits télé, après je pense que certains, le retrait télé n'a pas beaucoup d'impact sur eux parce qu'ils ont d'autres moyens d'être à l'écoute de ce qui se passe dehors (rires).

[enseignante, établissement Sud]

5.2. Des mineurs majoritairement demandeurs de temps scolaire

Contre toute attente, **les mineurs se disent pourtant plutôt favorables voire demandeurs de davantage de temps scolaire en détention, y compris ceux qui sont les plus éloignés de l'école**. Quand nous leur demandons combien ils ont d'heures de cours chaque semaine et ce qu'ils en pensent, puis ce qu'ils aimeraient éventuellement changer dans leur expérience de la scolarité en détention, beaucoup expriment clairement l'envie de passer plus de temps en classe.

Hugo : *Et vous trouvez que c'est beaucoup ? [les 15 heures hebdomadaires évoquées]*

Amar : *Pas assez.*

Milan : *Pas assez, pas assez.*

Hugo : *C'est pas assez ?*

Milan : *Nan, parce que nous on aime l'école ici, en prison !*

[Amar et Milan, 17 ans, établissement Nord]

Tous et toutes ne se montrent pas nécessairement si enthousiastes, mais la tendance générale est nette : **sur les 32 mineurs interrogés, 19 déclarent a minima une préférence pour le fait d'être en classe plutôt qu'en cellule, mais également une volonté – plus ou moins prononcée – d'avoir plus d'heures de cours dans la semaine**. Huit mineurs ne se sont pas explicitement prononcés quand nous leur demandions ce qu'ils pensaient du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la scolarité¹¹⁷, et seuls cinq mineurs ont déclaré qu'ils ne voulaient pas avoir plus d'heures de cours. **Aucun n'a en revanche exprimé l'idée qu'il y avait trop de temps consacré à la scolarité dans une semaine ordinaire**. Lors d'un entretien collectif, un mineur a évoqué dès sa première prise de parole, au moment de se présenter, qu'il y a « *trop d'école en fait, il faut changer les emplois du temps !* » (Robin, 15 ans, établissement Ouest), mais sa revendication portait en réalité sur le trop grand nombre de cours placés tôt le matin dans la semaine.

¹¹⁷ Soit parce qu'ils n'ont pas pris la parole à ce moment de l'entretien collectif, soit parce qu'ils n'avaient pas d'avis ou de position ferme sur cette question, soit enfin parce qu'ils n'allaient dans tous les cas pas ou peu en cours.

Beaucoup de mineurs interrogés déclarent ne pas manquer de cours ou très rarement¹¹⁸, y compris quand nous leur demandons explicitement s'ils sortent de cellule le matin lorsqu'ils ont peu dormi la nuit et sont fatigués : « *Ouais, même quand j'suis fatigué j'y vais quand même ! [...] Nan, jamais [j'ai raté un cours]. Une fois, parce que j'étais déféré, j'allais au tribunal, mais sinon j'allais tout le temps* » (Idriss, 17 ans, établissement Est) ; « *Ouais, ben ouais. J'me lève quand même. J'y vais quand même* » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest) ; « *Si, moi je vais tous les jours. Moi j'ai pas raté un jour d'activité depuis que je suis ici* » (Yazid, 16 ans, établissement Est) ; « *Des fois même quand ça casse trop la porte le soir, ça veut dire j'peux pas dormir, ça veut dire je vais en scolaire comme un zombie, j'ai pas dormi la nuit, après le manque de concentration tout ça [...] J'ai déjà raté des cours à cause des profs qu'ils étaient pas là, mais j'ai jamais raté un cours volontairement* » (Selim, 17 ans, établissement Ouest) ; « *Une seule fois, il [l'enseignant] était absent, c'était la grève [...] Quand j'avais mes jugements, en visio, je suis parti, j'ai raté les cours, mais quand je suis revenu du jugement il restait 15 minutes, j'ai insisté auprès du surveillant pour aller quand même* » (Abel, 17 ans, établissement Ouest).

Les positions des mineurs face à l'école en détention peuvent sembler ambiguës : ils apparaissent souvent peu motivés aux yeux des professionnels, et parfois opposés à l'obligation scolaire (voir Chapitre 4.2.), mais ils sont pour la plupart en demande de plus d'heures de cours. Se pose alors la question de ce qui les motive à venir en classe. **Les premières justifications énoncées sont souvent d'ordre extrascolaire**, même si elles ne doivent pas faire oublier les raisons proprement liées aux apprentissages évoquées dans la suite des échanges, et que nous analyserons plus en détail dans le chapitre suivant (voir Chapitre 6).

5.3. Aller en cours pour s'occuper

La création des EPM devait répondre au constat d'une « oisiveté abrutissante dont sont victimes les jeunes dans les "quartiers mineurs" des maisons d'arrêt »¹¹⁹. Dans le projet initial des EPM, « l'isolement en cellule, toujours individuelle, n'intervient en principe que la nuit et sur de courtes plages de temps dans la journée (après les repas et les activités extérieures) »¹²⁰. Force est de constater qu'en 2023, dans les QM comme dans les EPM, **les mineurs rencontrés insistent plutôt sur le très grand nombre d'heures passées en cellule** :

Une semaine ici ? Après c'est la même routine hein. Je me lève à 7h et demi, je prends ma douche, je retourne dans ma cellule et je dors. Après j'ai une ou deux heures de cours, ça dépend. Ça veut dire entre temps je me réveille, je vais en cours, je reviens, je dors. Je vais en cours, je reviens, je dors. Après ben t'as la promenade, moi je sors en promenade un peu. Après je reste dans ma cellule, je regarde la télé. C'est tout.

[Ilyès, 17 ans, établissement Ouest]

Comme l'a montré le rapport d'Alice Simon, « le volume total d'activités est très inégal et de nombreux détenus ne sortent que très ponctuellement de leur cellule »¹²¹. Nous sommes donc

¹¹⁸ Si nous n'avons pas eu accès aux données consacrées à l'absentéisme des mineurs dans les quatre établissements visités, les rapports de visite du CGLPL dans ces établissements mentionnent que les absences en cours sont plutôt rares.

¹¹⁹ D'après Gilles Chantraine et Nicolas Sallée, citant deux anciens éducateurs (Jean-Louis Daumas et Manuel Palacio) qui défendaient dès 1998 « la nécessité de "donner de la consistance à toutes ces heures qui s'écoulent durant une journée", de "charpenter la détention pour en faire un levier et non pas un sablier du temps qui renvoie au jeune, comme un boomerang, sa propre image dépréciée" ». CHANTRAIN, Gilles, SALLÉE, op. cit., 2011 (p. 29).

¹²⁰ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, MILBURN, Philip, op. cit., 2012 (p. 86).

¹²¹ SIMON, Alice, op. cit., 2023 (p. 17).

aujourd’hui très loin d’une « hyperactivité forcée »¹²² ou d’une « activité minutée du matin jusqu’au soir »¹²³. Le temps passé en cellule est d’autant plus important pendant les week-ends et les vacances scolaires. Dans l’établissement Nord, un entretien collectif illustre **cette tendance générale à l’ennui en cellule, particulièrement quand la scolarité s’arrête.**

Hugo : *Et du coup, quand c'est la période des vacances, s'il n'y a pas trop d'activités, ça se passe comment ?*

Seydou : *C'est trop ennuyant ! Trop ennuyant.*

Noham : *Cellule, promenade. Après si t'as parloir un peu, ça te permet de sortir un peu de ta cellule.*

Hugo : *Et c'est pareil les week-ends ?*

Seydou : *Le week-end aussi, c'est super ennuyant ! Ah le dimanche là ? Non, le dimanche c'est trop !*

Noham : *Le samedi et le dimanche là, en plus surtout que y a rien à regarder à la télé. C'est la galère. La semaine ici en fait c'est bien, mais les week-ends là...*

Seydou : *Carrément, j'crois que j'aime bien quand je suis au scolaire ! Wallah j'trouve c'est mieux. Alors que dehors j'aimais pas aller au scolaire, à l'école.*

Lorenn : *Et pourquoi c'est mieux ici ?*

Seydou : *J'sais pas. Bah parce que c'est soit t'es là [au scolaire], soit t'es là-bas [dans l'unité de vie].*

Et c'est mieux d'être ici. [...]

Noham : *Non c'est des moments agréables de la journée l'école hein, ici. C'est toujours mieux de sortir de sa cellule parce que... être enfermé dans sa cellule là, c'est pas très drôle. Et voilà quoi.*

[Noham et Seydou, 17 et 16 ans, établissement Nord]

Si la PJJ et dans une moindre mesure l’AP organisent des activités pour compenser l’arrêt des cours, leur volume à l’échelle de chaque mineur est généralement très inférieur au rythme scolaire habituel. À cet égard, il est important de noter le décalage entre les discours des professionnels et ceux des mineurs : les professionnels disent organiser de nombreuses activités et déclarent que celles-ci suscitent un fort intérêt chez les mineurs, tandis que ces derniers disent avoir peu d’activités et qu’elles ne les intéressent pas toujours. Ce décalage peut s’expliquer par le fait que les activités extrascolaires sont souvent facultatives et que les places y sont limitées : ainsi seuls les mineurs les plus motivés y participent, ce qui peut biaiser la vision qu’en ont les professionnels. De leur côté, les mineurs ne participent qu’à une partie de l’offre d’activités et n’en ont donc qu’une vision partielle

Toujours est-il que **beaucoup de mineurs interrogés décrivent la détention comme un temps long, ennuyeux et déprimant**¹²⁴. À l’exception des filles, qui expliquent s’occuper en cellule en faisant des coloriages, en dessinant, en écoutant de la musique, en regardant les informations, en lisant des livres et des bandes dessinées empruntées à la bibliothèque, voire en faisant leurs devoirs (voir Chapitre 6.4.), la plupart des mineurs alterne entre **télévision, discussions aux barreaux et sommeil fragmenté** : « *Je regarde la télé et je me pose* » (Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud) ; « *Franchement rien hein ! Wallah, à part regarder la télé et discuter avec les autres, rien* » (Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud) ; « *Je regarde la télé toute la journée, et voilà c'est tout* » (Idriss, 17 ans, établissement Est) ; « *Et ouais, sinon à part ça [fumer] je regarde la télé et je fais la promenade et c'est tout hein. Et de temps en temps j'fais scolaire le matin* » (Moussa, 17 ans et demi, établissement Est) ; « *Je regarde des séries en cellule. Parce qu'on a un lecteur, je regarde des séries* » (Selim, 17 ans, établissement Ouest) ; « *Moi je dors,*

¹²² SOLINI, Laurent, BASSON, Jean-Charles, « L’hyperactivité forcée : un mode de gestion des mineurs incarcérés », in BODIN, Romuald (dir.), *Les métamorphoses du contrôle social*, La Dispute, 2012, p. 167-177.

¹²³ CHANTRAIN, Gilles, SALLÉE, Nicolas, *op. cit.*, 2011 (p. 30).

¹²⁴ Lieu solitaire et ennuyeux, la cellule est également un lieu où les mineurs sont soumis à la discipline et à la surveillance de l’AP. SCHEER, David, « Jeunes incarcérés en cellules individuelles. De la totalitarisation de l’expérience à l’utopie disciplinaire ? (Établissements pénitentiaires pour mineurs en France) », *Déviance et Société*, 2014, vol. 28, n°2, p. 157-179.

déjà. Le matin, je me lève pas trop. [...] Et sinon, mes journées moi j'crois jregarde la télé... c'est tout hein ! (rires) » (Tahir, 17 ans, établissement Sud).

Dès lors, « la plupart des mineurs incarcérés surinvestissent ces temps collectifs pour sortir de cellule, échapper ainsi à la punition que constitue l'enfermement individuel et rompre la monotonie des expériences de détention »¹²⁵. En QM comme en EPM, **tous les jeunes rencontrés énoncent en effet, avec des mots très proches, le fait qu'aller en classe permet à la fois de sortir de cellule, de tromper l'ennui et d'occuper ce temps vide** :

Je pense que vu le peu de choses qu'on a ici, on refuse difficilement ce genre de moments.

[Armand, 17 ans, établissement Ouest]

*

Ouais enfin, je m'en fiche hein. Je passe les cours, tu fais ton cours, tu sors, tu reviens dans ta cellule au final. Moi si j'y vais c'est plus pour sortir de ma cellule, enfin...

[Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Le temps il passe. Je me dis juste ça, « au moins le temps il va passer »... Puis voilà [...] Juste pour que le temps il passe.

[Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Moi j'préfère en soi qu'il y ait école parce que au moins ça passe plus vite, t'es moins dans ta cellule.

[Gaëtan, 17 ans, établissement Nord]

*

Après à chaque fois qu'il y a des intervenants et tout qui viennent, genre qui viennent pour parler ou quoi, j'y vais parce qu'au moins ça me fait sortir de ma cellule un peu. [...] C'est mieux d'être en salle de classe qu'en cellule. Parce que après ça rend fou !

[Idriss, 17 ans, établissement Est]

*

Franchement... moi j'aime bien le scolaire. En vrai tu sors, t'oublies un peu... C'est marrant un peu. Ça veut dire, ouais, nan c'est mieux si y a plus d'heures. Au moins déjà tu restes plus en dehors de ta cellule.

[Ilyès, 17 ans, établissement Ouest]

*

Nan moi, moi je sais que je vais pas refuser, parce que l'école, au moins... le temps ça me fait sortir de ma cellule, c'est pas grave.

[Lenny, 14 ans et demi, établissement Nord]

*

J'me dis ça, mais après des fois j'me dis que même si ça reste obligatoire, au moins tu sors un peu de la cellule, parce que quand tu fais une journée sans sortir de la cellule, tu la sens la journée quoi.

[Mehdi, 17 ans, établissement Ouest]

*

C'est l'école qui nous permet de tuer déjà le plus de temps et que... c'est pas... c'est déjà mieux que la cellule et c'est pas quelque chose de mal, c'est quelque chose de mieux.

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

En vrai j'préfère aller à l'école, que le temps il passe vite que dormir et voilà.

[Yazid, 16 ans, établissement Est]

¹²⁵ SOLINI, Laurent, BASSON, Jean-Charles, « Sortir de cellule/demeurer en cellule. Une sociologie des expériences paradoxales de la détention en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Agora débats/jeunesses*, 2017, vol. 3, n° 77, p. 67-79 (p. 68-69).

D'après l'un des éducateurs interrogés, « *c'est pas compliqué de travailler avec les jeunes en détention, ils sont contents de sortir de leur cellule, ils sont là. Y en a que je connais du milieu ouvert, y avait pas moyen de leur parler, ils s'en foutaient de tout, et là c'est eux qui passent leur temps à réclamer de me voir !* » (éducateur, établissement Ouest). Ce qui se joue dans la relation éducative avec la PJJ semble ici pouvoir s'appliquer dans la relation pédagogique avec l'EN : « *On n'a pas grand-chose à faire en cellule du coup ça fait passer le temps. Tu m'aurais imposé ça dehors, jamais j'serais venu* » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest).

5.4. La classe, un lieu pour se réunir

Sous l'effet combiné de l'encellulement individuel et des mesures visant à prévenir les risques de violences, la détention des mineurs représente bien souvent une « *expérience de l'isolement* »¹²⁶. Si les jeunes peuvent communiquer entre eux à distance, aux barreaux ou à travers les portes des cellules, les temps d'échanges directs sont limités à leur heure de promenade, aux activités auxquelles ils s'inscrivent et aux repas collectifs (en EPM). La plupart du temps, ils restent donc seuls en cellule, de sorte que **les heures de cours constituent l'une des rares occasions de rompre cette solitude et d'être physiquement réunis**, et notamment avec d'autres mineurs que ceux qui se trouvent dans leur groupe de détention ou dans leur unité de vie (en EPM).

Quand même c'est important parce que même, on parle pas beaucoup, on voit pas beaucoup de gens et tout, ça veut dire ça c'est un moment précieux un peu, parce que c'est un peu un groupe. Et c'est un truc que moi j'aime beaucoup, et que je pense beaucoup de jeunes ont besoin de ça une vie de groupe un peu.

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Par exemple le fait qu'on soit que quatre en cours maximum. Ça c'est nul un peu, moi j'aurais plutôt mis un peu comme dehors, dix, onze en cours. [...] Parce que ça crée des liens sociaux et voilà, c'est bien de travailler tous ensemble.

[Selim, 17 ans, établissement Ouest]

Ce besoin de se retrouver entre pairs se fait d'autant plus ressentir quand les mineurs sont isolés plusieurs jours, à leur arrivée en détention ou à la suite de sanctions.

Pour reprendre les termes d'une enseignante, le contenu du cours n'est sans doute pas la priorité de tous les élèves au moment de quitter la cellule pour aller en classe : « *Ils veulent un lien social peut-être en premier lieu, plus qu'un lien scolaire* » (enseignante, établissement Ouest). **Les mineurs interrogés racontent qu'une fois arrivés en classe, ils passent souvent quelques minutes à discuter entre eux.** Ils apprécient d'ailleurs quand les enseignants et enseignantes leur laissent ce petit temps d'échanges pendant lequel « *on se pose, on discute cinq minutes histoire de se détendre, après, et après voilà, on travaille, on se met au travail* » (Rami, 16 ans, établissement Est).

En miroir, plusieurs mineurs en gestion individuelle ou inscrits dans un groupe scolaire constitué d'élèves peu assidus ont **justifié leur démotivation scolaire par le fait qu'ils ne voient pas l'intérêt de sortir de cellule pour se retrouver seul en cours**. Dans ce cas, ce n'est pas la possible gêne d'un tête-à-tête avec un ou une enseignante qui était évoquée, mais bien l'absence de camarades de classe, comme le soulignent à la fois Moussa, incarcéré pour la deuxième fois et placé en gestion individuelle suite à une bagarre dès sa sortie de l'unité des

¹²⁶ CARLOS Rita, SIMON Alice, « L'expérience carcérale des mineurs : de multiples formes d'isolement », *Les Cahiers Dynamiques*, 2022, vol. 3, n° 81, p. 26-33. ; SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 17-23).

arrivants, ou Efkan, incarcéré pour la troisième fois et placé en « unité renforcée » au moment de notre échange (c'est-à-dire isolé dans son unité de vie, mais pas au pôle scolaire) :

Moussa : *J'y allais tout le temps au scolaire ! [lors de sa première incarcération] En plus on était trois, quatre dans le groupe, y avait un bon groupe, y avait une bonne entente ça veut dire j'y allais tout le temps. Tout le monde y allait.*

Lorenn : *Ça, ça te motivait d'être en groupe ?*

Moussa : *Ouais, ben si y a personne ça va moins me donner envie. J'veais pas au scolaire tout seul.*

[Moussa, 17 ans et demi, établissement Est]

*

Efkan : *Nan, mais après vraiment si j'veux, j'me réveille, j'y vais au socio. J'y vais monsieur mais c'est que je suis tout seul... mais je vais faire quoi moi tout seul ?*

Hugo : *Mais pourquoi ? Tu as dit que les cours ça pouvait être à plusieurs... là-bas tu as l'impression que tu serais quand même tout seul ?*

Efkan : *Nan mais là-bas... en fait dans mon groupe, ils viennent pas les gens ! [...] Ça veut dire moi quand je vais au socio, ben j'suis tout le temps tout seul.*

Lorenn : *Et vous êtes combien dans ton groupe ?*

Efkan : *J'crois on est trois, quatre, j'sais pas. Et je les ai jamais vus. [...] Ben oui mais en mode je me force quand je vais être tout seul, j'veux mens pas, quand j'y vais tout seul j'me force... [...] Si y a des autres gens c'est mieux hein ! Faut être dans un bon groupe, où les gens y vont. Et c'est vrai que c'est bien.*

[Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud]

De l'avis des professionnels comme des mineurs, la classe n'est en général ni le lieu où surviennent les tensions, ni celui où se règlent les différends¹²⁷ : « Nan, les tensions ça se règle plutôt en promenade hein, en cours sinon... Même si y a des tensions entre untel et untel, ils vont s'abstenir et attendre la promenade » (Selim, 17 ans, établissement Ouest). En cas de conflit, la cour de promenade reste le lieu privilégié des bagarres, qui peuvent ainsi se dérouler à l'abri des regards directs des enseignants, des éducateurs et des surveillants.

5.5. Être assidu pour se faire bien voir des juges

Enfin, **être assidu et faire preuve de sérieux pendant les cours permet de se présenter comme un détenu modèle au sein de la détention¹²⁸, mais surtout auprès « de la juge »** pour reprendre l'expression féminisée la plus couramment utilisée. Ce dernier élément joue à des degrés divers sur les expériences scolaires des mineurs interrogés : moteur fondamental de la présence en classe pour certains (souvent les plus décrocheurs avant la détention), il devient un facteur de motivation supplémentaire pour les autres (et notamment les plus assidus dans leur scolarité antérieure).

Légalement, les mineurs prévenus peuvent s'attendre à ce que leur bon comportement scolaire soit pris en compte par les juges et suscite leur clémence et les mineurs condamnés peuvent aspirer à une réduction de peine. Dans les faits, les mineurs relient souvent leur attitude en classe à leur trajectoire pénale et carcérale. Avec des degrés divers d'appropriation de ces réalités juridiques, certains expriment leurs espoirs comme Moussa, Sharif ou Seydou, quand d'autres convertissent déjà les heures passées en cours en jours de détention déduits, comme Christopher ou Samir :

¹²⁷ Ce constat ne semble cependant pas pouvoir être généralisé. L'enquête d'Alice Simon indiquait que des bagarres avaient lieu en classe dans certains établissements (notamment l'EPM Epsilon). SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 39-44).

¹²⁸ SOLINI, Laurent, *Faire sa peine à l'Établissement pénitentiaire pour mineurs de Lavaur*, Champ social, 2017, 222 p. (p. 131-157).

Ils [les professeurs référents] notent ton comportement avec tout le monde et tout. Ils font un petit bilan. [...] J'ai eu que des bilans positifs ! [...] C'est important que quand la juge elle voit, c'est déjà bien... c'est mieux que de montrer un truc négatif.

[Moussa, 17 ans et demi, établissement Est]

*

Nan, nan, ils nous ont jamais dit « passe ton diplôme sinon tu sors pas », nan. Genre on le sait que ça va pas jouer sur le diplôme, moi je sais que ça va pas jouer sur le diplôme. Je suis en mandat de dépôt, c'est une affaire compliquée, mais juste, rien que quand elle ouvre le dossier elle voit que j'ai fait le CAP à l'école, que je me suis levé tous les matins, ça va faire... ça va changer quelque chose.

[Sharif, 17 ans et demi, établissement Est]

*

Ouais c'est important, faut montrer au juge [...] tu passeras plus sérieux devant le juge en ayant été à l'école que en n'étant pas allé à l'école.

[Seydou, 16 ans, établissement Nord]

*

Le socio [pôle socio-éducatif de l'EPM] ça joue pour la remise de peine, donc c'est important, c'est bien de venir [...] Venir, c'est dans ton avantage ! Ça fait 15 jours de remise de peine normalement, c'est déjà pas mal, sur un an ça fait six mois. [...] Ouais, c'est toujours plus intéressant, ça fait des jours en moins.

[Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Ouais voilà, moi je vais vous dire la vérité, j'veais à l'école ici pas parce que c'est bien, juste parce que c'est bien pour les papiers au juge et pour mon comportement et tout, ça va accélérer mon dossier pour me faire sortir et tout, et sinon, si ça serait pas dans mon intérêt, jamais j'irais, j'veus mens pas !

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

Sous ce prisme, l'expérience scolaire peut être considérée comme une pièce parmi d'autres du processus pénal qu'expérimentent les mineurs détenus. On pourrait donc en conclure que ces derniers développent un rapport très instrumental à l'école en détention. À cet égard, il est important de noter que cet argument est communément rappelé aux mineurs par leur(s) avocat(s), puis par les magistrats : « *Surtout avec les juges là, l'école là, pendant une semaine quand j'étais au dépôt là, ils me parlaient que d'école. Pour eux c'est trop important, c'est-à-dire que là j'ai vraiment vu que l'école c'est important* » (Noham, 17 ans, établissement Nord). Cet argument scolaire est également mobilisé et rappelé par les surveillants, les éducateurs et même les enseignants. **En détention, les professionnels utilisent, de leur propre aveu, la scolarisation comme « une carotte »**, dans la mesure où l'assiduité et la participation active aux cours sont présentées comme des comportements légitimes, susceptibles d'influencer positivement le jugement. Considérés comme utiles pour motiver les jeunes, ces rappels peuvent produire l'effet inverse pour les mineurs déjà condamnés, comme le montre cet échange pendant un entretien collectif. Lassana taquine ses camarades sur le mauvais niveau scolaire de leur groupe, dans lequel il vient d'arriver. En réponse, Noham et Seydou se moquent de son manque d'assiduité. Lassana, incarcéré pour la seconde fois pour la même affaire, mais cette fois condamné, répond : « *C'est eux ils sont en mandat de dépôt [Seydou et Noham], eux ils doivent travailler. Moi je suis condamné, je sais j'fais combien de temps ici, personne me ment... L'école ça va me servir à rien, je travaille pas !* » (Lassana, 17 ans, établissement Nord).

5.6. Une école qui fait sortir de la détention ?

Un dernier argument dispose les jeunes à se rendre en classe : **l'école en détention les éloigne de l'univers carcéral pendant quelques heures**, ou à minima tente de le faire. Comme l'indique un cadre de l'EN, « *on offre un contexte aux détenus qui les sort de leur quotidien, de la détention donc, entre guillemets, si beaucoup d'entre eux n'appréciaient pas l'école, au regard de ce qu'ils vivent au quotidien, l'école d'un seul coup devient un lieu apaisé. Et c'est vrai que les deux, trois heures qu'ils y passent par demi-journée vont leur permettre si ce n'est déjà de progresser scolairement ou en tout cas d'échapper à leur quotidien. Je pense que c'est la raison principale qui fait que l'école est entre guillemets... sacrée* » (cadre de l'EN). L'un des mineurs interrogés se montre très clair à ce propos. D'après lui, les temps scolaires sont « *des moments où on peut, pas oublier qu'on est en prison mais c'est des moments où on peut, entre guillemets s'évader un peu, de la prison, des soucis, parce qu'on discute des fois, on rigole des fois, on travaille, tellement on est concentrés bah on oublie tout, c'est quelque chose de bien quoi !* » (Rami, 16 ans, établissement Est). Tous les mineurs n'ont pas été aussi formels que Rami, mais nombreux sont ceux qui ont évoqué cette dimension. Cette mise à distance – physique et symbolique – de l'univers carcéral lors des temps scolaires apparaît pourtant partiellement limitée.

Une dé-carcéralisation relative des relations en classe

Il existe en prison une « multiplicité d'appréhensions des détenus » par les professionnels¹²⁹. L'un des indicateurs réside dans la dénomination variable des jeunes : les surveillants parlent plutôt de « **détenus** », quand les éducateurs évoquent les « **mineurs** » et les enseignants leurs « **élèves** ». **La place des professeurs en prison est en soi assez spécifique, car ils et elles ne s'intéressent pas ou peu aux questions judiciaires ou disciplinaires**. Les professionnels de l'EN proposent aux mineurs « un monde à part » et « l'entrée dans une autre temporalité », en entretenant avec eux des relations qui visent symboliquement à garantir « une coupure entre le monde de la détention et l'école où le jeune est censé endosser un rôle d'élève, ce qui suppose l'abandon, sur le seuil, du statut de délinquant »¹³⁰. Un cadre de l'EN évoque dès nos premiers échanges l'importance de faire exister « **un pôle scolaire** » au sein de l'EPM, dans lequel « *ici ce sont des élèves* » (cadre de l'EN). Une enseignante insiste elle aussi sur cette coupure symbolique entre « **scolaire** » et « **hors scolaire** » : « *On est assez isolés ici. [...] Vous voyez, nous on prohibe ce mot, détenu [...] Non. Ce sont nos élèves. Pas des détenus. Nous, son numéro d'écrou... Il y a pas de numéro d'écrou chez nous, ça existe pas. C'est lui, c'est son prénom, c'est son nom. C'est ce qu'il va passer comme examen, comme diplôme* » (enseignante, établissement Nord). Les professionnels de l'EN cherchent à maintenir une distance vis-à-vis de la « **carcéralisation des relations** »¹³¹, c'est-à-dire que « tout ce qui relève du fonctionnement carcéral semble pour un temps être laissé de côté » et que « l'on cherche à faire autre chose que de reproduire le quotidien carcéral »¹³².

Nombre de mineurs ont expliqué qu'ils n'entretiennent pas tout à fait les mêmes relations avec les enseignants et enseignantes qu'avec les autres professionnels en détention. Les jeunes parlent plus ou moins régulièrement aux professionnels, mais pas de tous les sujets et rarement d'eux : « *J'suis réservé, ça veut dire j'parle pas trop [...] Je préfère garder mes problèmes* »

¹²⁹ CHANTRAIN Gilles, SALLÉE Nicolas, *op. cit.*, 2011 (p. 33).

¹³⁰ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie et MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2012 (p. 88 et 92).

¹³¹ BEAUVAIS, Daniel et RAMBOURG, Cécile, « Agiter les cellules grises : les enjeux de l'école en prison », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012, vol. 3, n° 59, p. 5-9 (p. 6).

¹³² SOLINI, Laurent, SCHEER, David et YEGHICHEYAN, Jennifer, « "Une fenêtre ouverte sur l'extérieur" ? Écologie de deux espaces carcéraux », *Sociologie*, 2016, vol. 3, n° 7, p. 225-242.

(Moussa, 17 ans et demi, établissement Est) ; « Non, non non je parle pas, si y a des trucs qui me passent par la tête, j'en parle pas je garde pour moi » (Samir, 17 ans et demi, établissement Sud) ; « Y a pas de différence [entre les professionnels] parce que dans tous les cas c'est... [...] y a des choses qu'il faut pas dire tu vois » (Rami, 16 ans, établissement Est). Pour celles et ceux qui font le choix de parler de sujets plus personnels avec les professionnels, une distinction est souvent faite entre les surveillants et les éducateurs d'un côté et les enseignants de l'autre. Alors que les gradés et les surveillants représentent « l'uniforme », « le bleu » et sont souvent associés à « l'autorité » ou à la discipline (cadre de l'AP), les éducateurs et éducatrices sont quant à eux assimilés à la procédure judiciaire. Une grande partie des missions éducatives de la PJJ consiste en effet à travailler sur le passage à l'acte, la réinsertion et la prévention de la récidive. Dans ce cadre, la PJJ doit rendre compte des comportements des mineurs aux magistrats. Les éducateurs et éducatrices peuvent donc être considérés comme « des poucaves » ou des « policiers de l'intérieur », au même titre que les professionnels de l'AP (Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud et Abel, 17 ans, établissement Ouest). Nous avons malgré tout pu constater que les éducateurs et éducatrices restent les professionnels les plus sollicités (au détour d'un couloir, aux barreaux, depuis la promenade, etc.) pour des sujets variés (la gestion du linge, des appels téléphoniques et des parloirs, d'un contrat pour un stage ou un emploi à la sortie, etc.).

Les professionnels de l'EN ne sont pas ou peu associés par les jeunes à la sphère pénale. Au contraire, les professeurs semblent plus souvent incarner des « figures identificatoires » pour les mineurs (éducatrice, établissement Ouest). Les propos recueillis auprès des mineurs témoignent en effet de la confiance générale qui est faite aux professionnels de l'EN. Ils sont tour à tour décrits comme « agréables », « calmes », « gentils », « cultivants (sic) », « joyeux », « sympas », « pas dépressifs », etc.

Christopher : *Les profs ils sont, ils sont dans l'écoute, ils sont là, ils font attention à nous, ils sont pas dans l'optique de dire tu vois c'est des détenus, ils ont fait des conneries et ils sont là c'est une punition non, ils sont là dans le sens où, vas y réveillez-vous vous êtes des enfants, vous pourrez être nos enfants donc... ça fait toujours plaisir.*

Lorenn : *Ils vous disent ça parfois ?*

Christopher : *Nan ils nous le disent pas mais, enfin ça se voit, la façon dont ils agissent avec nous, ils sont attentionnés.*

Hugo : *Tu sens qu'ils ne te jugent pas ?*

Christopher : *Ouais je suis un élève comme un autre, même les éducateurs ici, tu auras beau faire tout ce que tu veux dans tous les cas ils sont là, pour préparer ta sortie même si tu veux pas les voir.*

[Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud]

Cette mise à distance de la prison au sein de la salle de classe reste toutefois limitée : d'une part, parce que les contraintes de la détention pèsent fortement sur l'organisation des cours (voir Chapitres 3.1. et 3.2.) ; et d'autre part, parce qu'il est difficile pour les professionnels de l'EN de rester totalement éloignés, voire ignorants du vécu judiciaire et carcéral des mineurs. Plusieurs enseignants et enseignantes ont fait part de leur volonté de ne pas connaître « les affaires » des jeunes : « On essaye pas trop de savoir leur histoire parce que je trouve que c'est important de les voir tel quel et de ne pas avoir de préjugé sur eux » (enseignante, établissement Ouest) ; « Moi je n'ai pas envie de les charger de leur passé [...] mais comme je leur dis "quand vous rentrez dans la salle de classe vous laissez tous vos bagages dehors", on les retrouvera en sortant ça c'est sûr, mais au moins sur ce temps-là on est déchargés » (enseignante, établissement Sud). Pourtant, les informations finissent par circuler, soit lors des réunions d'équipes, soit lorsque les jeunes évoquent eux-mêmes leur parcours judiciaire lors des entretiens individuels ou en discutant avec leurs codétenus pendant les heures de cours. **Certains enseignants ont au contraire plutôt insisté sur l'importance d'être attentifs à l'expérience carcérale de leurs élèves et aux problématiques qu'ils rencontrent, à la fois liées à**

leurs difficultés familiales, aux conflits en détention ou aux échéances du parcours judiciaire, qui sont susceptibles d'impacter leur mobilisation sur le temps scolaire. C'est ce qu'exprime ce professeur à qui il semble impossible de rester « **neutre** » auprès des mineurs détenus, sous peine de « **passer pour un connard** ». Dans ses cours, il privilégie les « **ressorts d'identification** » pour susciter de l'intérêt chez ses élèves, tout en précisant qu'il propose toujours un décalage et ne part « **jamais de leur point de vue** » (voir Chapitre 6.2., Encadré n°3). Un jour, après qu'un élève se soit vu refuser sa demande de liberté, ce dernier est arrivé « **meurtri** » en classe. L'enseignant a alors fait le choix de le faire dessiner avec des feutres : « **Je dois me contenter de ça, mais je lui ai fait sortir quelque chose** », plutôt que « **d'aller au clash** » sur la discipline, l'attention ou la motivation (enseignant, établissement Nord).

Une scolarité cantonnée aux salles de classe

Les salles de cours – et plus globalement le pôle scolaire – doivent représenter « **un espèce de petit cocon** » à destination des mineurs (enseignante, établissement Nord). Mais cette volonté de l'EN a **une contrepartie : l'école sort peu des salles de classe**.

Hugo : *Et est-ce que quand vous sortez du bâtiment et que vous retournez de l'autre côté, vous parlez entre vous de l'école ? De ce que vous avez fait en cours ? Ou c'est pas vraiment un sujet ?*

Lassana : *Non, dès qu'on sort d'ici y a plus d'école !*

Noham : *Dès qu'on a franchi la porte là-bas, on parle pas d'école hein.*

[Lassana et Noham, 17 ans, établissement Nord]

Les enseignants et enseignantes précisent qu'il peut leur arriver de demander aux élèves de relire leur cours en cellule, et plus rarement de leur donner des exercices à faire. Ils ajoutent que certains mineurs demandent parfois d'eux-mêmes du travail supplémentaire. En pratique, ces deux situations semblent assez rares, comme le souligne cette enseignante : « **Je leur propose du travail en cellule, mais ça pour l'instant personne ne l'a fait... y a peut-être un élève une fois qui l'a pris mais c'est assez rare** » (enseignante, établissement Ouest). Parmi les 32 mineurs interrogés, un seul a en effet mentionné le fait d'avoir un jour demandé des exercices à faire seul en cellule : « **On nous donne rien. Mais si après nous on veut s'exercer on peut demander du travail. Après le prof il va nous le donner [...] L'année dernière j'ai demandé des exercices, par exemple j'avais perdu un peu le fil sur les tables de multiplications, je leur ai demandé ça** » (Selim, 17 ans, établissement Ouest). **Dans l'écrasante majorité des cas – et à l'exception notable des mineures (voir Chapitre 6.4.), les mineurs détenus ne font pas de devoir en cellule, et le temps scolaire reste strictement limité aux heures passées en classe.**

Nan parce qu'ils savent que si ils me donnent des trucs à faire dans ma cellule, je vais jamais les faire. Ils ont déjà essayé. Ils ont vu que ça servait à rien. J'ai une prof de maths qui m'a donné un manuel, j'l'ai fait en tac tac. [...] Nan, j'aime pas travailler sur des feuilles dans ma cellule, j'sais pas ça me stresse parce qu'en fait je sais très bien que je vais le faire et vu que je dois le rendre la semaine prochaine, je les aurais perdues. Soit je les aurais perdues, soit je les aurais brûlées, soit je les aurais déchirées, ça m'étonnerait quand même mais...

[Thibault, 17 ans, établissement Ouest]

*

Robin : *Y a personne qui va faire ça hein. (rires) Je pense personne relit son cours.*

Hugo : *Pourquoi alors ? Parce que vous n'avez pas envie ou parce que il y a d'autres choses à penser, à faire ?*

Robin : *J'pense les deux un peu.*

Hugo : *Ça t'est pas arrivé de le faire ?*

Robin : *Si, j'pense une fois ça a dû m'arriver mais... (rires)*

Ismaël : *Il vous ment monsieur.*

Robin : *Nan, j'me souviens c'était pour un contrôle en français, j'veus jure j'avais relu des trucs que je comprenais pas. J'ai relu, ça m'a énervé, c'est bon j'ai arrêté.*

[Robin, 15 ans et Ismaël, 17 ans, établissement Nord]

Au-delà de la question du travail effectué ou non en cellule, c'est le fait même de penser à ses cours ou de discuter de l'école qui s'avère rare dans les espaces de détention (cellule, promenade, etc.). **Tous les mineurs font état d'un cloisonnement net entre la salle de classe et la cellule. En détention, les questions scolaires semblent ne plus avoir leur place.**

Hugo : *Et du coup quand vous ressortez de ce bâtiment et que vous retournez dans l'autre, vous pensez un peu à l'école ? Vous en parlez avec les autres ou c'est fini ?*

Ismaël : *Nan !*

Robin : *Moi quand je sors de salle, c'est fini. Mon cas en tous cas.*

Ismaël : *Moi je rentre dans ma cellule, je dors.*

Gaëtan : *Ouais. Moi aussi.*

[Gaëtan et Ismaël, 17 ans, Robin, 15 ans, établissement Nord]

*

Hugo : *Et est-ce que quand vous retournez côté détention vous parlez un peu de l'école entre vous ou c'est plus le sujet ?*

Milan : *On peut.*

Hugo : *De vos DM ? [« devoirs à la maison » dans le cadre de la préparation de leur examen]*

Tous : *Nan... (rires)*

Hugo : *Ça essaye pas de se motiver en cellule ?*

Tous : *Nan, nan...*

Hugo : *Alors du coup vous parlez de quoi quand vous parlez de l'école ?*

Milan : *J'sais pas, des cours, comment ça s'est passé. Mais je vous mens pas, c'est pas le sujet du jour (rires).*

Hugo : *Oui, c'est pas le truc dont on parle...*

Youcef : *C'est pas un sujet en mode...*

Milan [prenant une autre voix] : *Ouais « t'as fait quoi à l'école ? »*

Amar : *Ouais, de ouf. T'as fait quoi à l'école ?*

Youcef : *« T'as fait quoi à l'école ? Ça s'est bien passé aujourd'hui ? » (rires)*

Hugo : *Vous faites pas ça...*

Youcef : *Nan, nan.*

[Milan, 17 ans, Youcef, 18 ans, établissement Nord]

Même si certains mineurs racontent que leurs proches, et plus souvent leur mère, leur posent des questions sur l'école en détention pendant les parloirs ou les conversations téléphoniques, **du fait de l'isolement en cellule, les mineurs détenus ne sont pas régulièrement incités à penser à la scolarité ou à faire leurs devoirs** : « *Ce n'est pas en effet comme un jeune qui va rentrer du lycée, s'il a une famille qui est un peu active dans ses études, va lui demander "t'as fait quoi ? T'as des devoirs ? Montre-moi, machin". Là ils rentrent dans leur cellule, on ne leur demande pas ce qu'ils ont fait en cours* » (enseignante, établissement Sud).

Comme un symbole de cette scolarité qui peine à sortir de la salle de classe, et peut-être de la prison elle-même (voir Chapitre 8), une enseignante évoque en réunion d'équipe une anecdote à propos d'un mineur incarcéré pour la deuxième fois dans l'établissement. Ses collègues soulignent les progrès du mineur, aussi bien personnels que scolaires : « *Il commence à devenir adulte* », « *il écrit très bien... qu'est-ce que son cahier est bien soigné* », « *il est étonnamment très scolaire, très méticuleux* ». L'enseignante les interrompt alors et rappelle que lors de sa première sortie, il a montré son cahier à sa mère devant l'établissement en disant « *t'as vu, j'ai bien travaillé* », puis l'a jeté dans la première poubelle trouvée (enseignante, établissement Nord).

Mettre en scène la scolarité : des mineurs qui perçoivent moins l'école que la prison

Au-delà de la volonté de séparation symbolique entre les logiques scolaires et carcérales, l'enjeu du cloisonnement des espaces est important dans les différents types d'établissements (QM et EPM) : **pour l'EN, il s'agit de créer un espace scolaire distinct de l'univers carcéral**, c'est-à-dire d'investir un lieu physiquement et/ou symboliquement à part, pour faire advenir « un espace retranché, coupé du reste de la détention »¹³³. L'architecture des lieux facilite plus ou moins cette séparation. Dans les QM, les cours, les activités ou les entretiens ont lieu – ou plutôt devraient avoir lieu (voir Chapitre 3.2.) – dans un étage distinct de celui où se trouvent les cellules. Dans les EPM, le « pôle scolaire » ou « pôle socio-éducatif » se trouve dans un autre bâtiment, isolé des unités de vie. D'après les architectes, ce pôle était conçu comme « une fenêtre ouverte sur l'extérieur », « des mètres carrés gagnés sur la détention », « un endroit à part [...] où les détenus seraient susceptibles de s'extraire pour un temps de l'emprise carcérale » ou « une forme de refuge à caractère sacré au sein duquel les errements du quotidien carcéral ne s'insinueraient que modérément »¹³⁴. Dans les quatre établissements, le mobilier coloré et la décoration « travaillent à la construction d'une atmosphère chaleureuse »¹³⁵. Nous avons pu observer que des dessins, des affiches et de grandes fresques (peintes par les détenus lors de projets pédagogiques) ornent les murs des salles de classe et des couloirs qui y mènent, afin de **mettre à distance symboliquement l'univers carcéral**.

Il est difficile de dire si ces éléments décoratifs et/ou architecturaux participent (ou non) au sentiment d'être pour un temps hors de la prison, car les mineurs n'ont pas explicitement verbalisé ce point. Au contraire, c'est davantage la distance avec les salles de classes ordinaires qui a pu être soulignée. Abel, arrivé en détention trois semaines avant l'entretien et qui venait d'être placé en gestion individuelle, a majoritairement eu cours dans la bibliothèque ou dans les salles qui jouxtent les cellules. Au fil de l'entretien, il oppose ses heures de scolarité en détention à « *l'école normale* » et indique que « *les salles, ça fait pas trop salles de cours* », précisant d'ailleurs qu'il préfère la salle de classe de l'étage inférieure qu'il n'a vu qu'une seule fois (Abel, 17 ans, établissement Ouest). Quant à Thibault, il se montre encore plus affirmatif : « *Mais ici je le considère pas comme l'école, tu vois c'est... on est trois [...] On n'est pas dans des vraies salles de cours, c'est pas vraiment l'école !* » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest). Plus encore, c'est le poids omniprésent de l'univers carcéral qui a été évoqué (voir Chapitre 3), comme l'a fait Samir. Arrivé en détention « *une vingtaine de jours* » avant l'entretien, il a quitté l'unité des arrivants depuis une semaine et « *découvre* » le pôle scolaire de l'EPM au moment où nous l'interrogeons. Au milieu de nos échanges à propos des petits effectifs scolaires, il interrompt la phrase de Wissam, à côté de lui, et dit tout à coup :

Samir : Par contre ouais des fois... les cours moi ça me fait penser à un asile psychiatrique un peu.

Hugo : Pourquoi tu dis ça ?

Samir : Parce que on doit monter des escaliers, on est dans des couloirs longs, avec des portes avec des petites fenêtres fermées à clé. Ça veut dire un long couloir avec plein de petites portes fermées à clé, on dirait un truc de fous, [à Wissam] je pense tu vois ce que je veux dire.

Wissam : Ouais !

Lorenn : Dans le sens, ça fait pas trop penser à l'école ?

Samir : Euh... dans la classe oui, mais les couloirs hors de la classe... Après je dis pas qu'il faut qu'il y ait des casiers ou quoi, mais c'est que l'ambiance elle est chelou. Après c'est mon avis à moi.

[Samir et Wissam, 17 ans et demi, établissement Sud]

¹³³ SOLINI Laurent, « Des maths, du "shit", de l'amour et du sexe. Quand la salle de classe ne constitue pas un espace d'éducation totale en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Les Cahiers Dynamiques*, 2011, vol. 3, n° 52, p. 61-71 (p. 62).

¹³⁴ SOLINI, Laurent, SCHEER, David et YEGHICHEYAN, Jennifer, *op. cit.*, 2016.

¹³⁵ SOLINI, Laurent, YEGHICHEYAN, Jennifer, *op. cit.*, 2020.

Si les jeunes restent bien conscients d'aller à l'école en prison, ils font bien souvent école malgré la prison. Il est d'ailleurs intéressant de relever que les mineurs emploient généralement l'expression « [école](#) » pour évoquer leur scolarité antérieure ou éventuellement leurs projets futurs, mais jamais ou très rarement pour parler de la scolarisation en détention, sauf quand ils reprennent directement les termes de nos questions. Ils et elles parlent plus volontiers d'aller « [au scolaire](#) » ou au « [pôle socio](#) », en réutilisant les termes propres à l'univers carcéral. Enfin, rares sont les jeunes interrogés qui différencient la nature des temps scolaires, en distinguant par exemple les activités sportives ou culturelles des « [matières d'école](#) » (Tahir, 17 ans, établissement Sud) ou en précisant qu'au cours d'une journée « [en gros tu vas avoir cours, après médiathèque, après sport](#) » (Nordine, 16 ans, établissement Sud).

•••

Nombre de professionnels considèrent que les mineurs sont peu motivés par la perspective scolaire, et que les diverses incitations sont nécessaires pour qu'ils se rendent en classe. Malgré le contexte carcéral peu propice aux apprentissages scolaires, les mineurs estiment souvent qu'il est important de maintenir, voire de renforcer la place de l'école en détention. La scolarité est perçue comme un moment plaisant, dès lors qu'elle les fait sortir de cellule, les occupe, leur permet de partager des temps collectifs et d'espérer des réductions de peine et surtout de ne pas être perçus seulement comme des mineurs détenus. Ces différents registres de justification (le plaisir, l'obligation ou l'intérêt) s'enchevêtrent souvent, et nous verrons dans le chapitre suivant qu'il s'y ajoute une sincère volonté d'apprendre, liée aux relations pédagogiques qui se tissent avec les enseignants et enseignantes.

- L'hyperactivité prônée dans les EPM il y a quelques années ne semble ni réalisable, ni propice à une prise en charge éducative pluridisciplinaire. Néanmoins, le volume limité des heures de cours, et plus largement des activités socio-éducatives, renforce la transformation de l'incarcération en une expérience de l'isolement et de l'inactivité pour les mineurs.

Chapitre 6

Une vraie école ?

Évoquer le poids du contexte carcéral n'épuise pas l'ensemble des analyses possibles de l'école en prison. Le rapport des mineurs à la scolarisation ainsi que les enjeux qui sont au cœur des heures scolaires ne sauraient être réduits à ces seules conditions particulières. L'une des psychologues interrogées explique que dans les groupes de parole qu'elle organise avec les mineurs, « *ça parle que de la prison, des yoyos, des peines... ça leur prend une énergie monumentale !* ». Si la prison ne lui semble pas être un environnement « *sain pour réfléchir* », elle cherche tout de même à « *les faire sortir de cette dynamique* » et à créer des espaces pour « *implanter une petite graine* » dans leur esprit (psychologue PJJ, établissement Est). Pour les enseignants et enseignantes, la logique est proche : il s'agit avant tout de (re)mettre les élèves dans une dynamique d'apprentissage, ne serait-ce que pendant les heures de classe hebdomadaires. **Ce chapitre analyse l'action pédagogique menée par les enseignants et enseignantes durant les temps scolaires, et les effets qu'elle peut avoir sur les mineurs détenus.** Dans l'optique de « faire que le temps de détention soit un temps d'éducation ou de rééducation afin d'éviter la récidive des jeunes délinquants »¹³⁶, on peut imaginer que l'EN adopte des pédagogies très structurantes et propose aux mineurs un cadre très normatif. En pratique, cette hypothèse ne se vérifie pas : conformément à la convention de 2019, on observe plutôt une adaptation pédagogique constante.

L'action des enseignants et enseignantes rencontrées est en revanche marquée par une tension permanente : il s'agit d'ajuster la scolarisation à un contexte particulier (celui de la prison) et à une population scolaire spécifique (des adolescents détenus), sans leur laisser entendre qu'il s'agit d'une scolarisation de moindre qualité. En effet, comme l'ont raconté plusieurs enseignantes interrogées, leurs élèves doutent souvent du fait qu'il s'agit d'une « *vraie école* » ou leur demandent si elles sont de « *vraies profs* » (enseignantes, établissements Nord et Sud). Les professionnels de l'EN cherchent donc à leur rappeler que l'école en détention s'inscrit bien dans les pas d'une scolarisation « *ordinaire* », qui dispense les mêmes cours, prépare aux mêmes certifications et a un même niveau d'attentes et d'exigences scolaires, vis-à-vis des comportements (se tenir bien en classe, écouter, participer, travailler) comme de l'appropriation des contenus pédagogiques. Pour décrire l'objectif de ses cours, un professeur de français explique ainsi qu'il veut que ses élèves puissent à chaque séance « *se confronter à la chose écrite* », « *qu'ils aient lu, qu'ils écrivent et qu'ils repartent un peu moins cons à l'arrivée qu'au départ* » et plus encore, qu'il souhaite « *susciter des appétences intellectuelles* » chez eux (enseignant, établissement Nord). En somme, il s'agit pour l'EN de trouver le juste équilibre entre le fait de proposer une scolarisation qui ne soit ni totalement calquée sur l'école ordinaire, avec laquelle beaucoup de mineurs ont eu un rapport difficile, ni à l'inverse totalement transformée, sous peine de laisser entendre aux mineurs que l'école en prison n'en est pas réellement une. Avec l'objectif d'accompagner des adolescents peu autonomes et aux niveaux contrastés dans un temps contraint (6.1.), les enseignants et enseignantes proposent un ensemble de réponses pédagogiques appuyées sur une individualisation forte des apprentissages (6.2.). Face à cette expérience scolaire bien différente de celle qu'ils ont pu connaître quelques semaines, mois ou années avant leur incarcération, les mineurs peuvent trouver leur place et se sentir (re)valorisés (6.3.). À l'aune des entretiens et des observations menées, nul doute qu'une grande partie des mineurs – et en particulier des filles – adhère à cette forme singulière de scolarisation et développe ce qui pourrait s'apparenter à une « *bonne volonté scolaire* » (6.4.)

¹³⁶ BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2014 (p. 135).

6.1. Les enjeux de l'adaptation à un public spécifique

Les appréciations positives des mineurs évoquées dans le chapitre précédent doivent beaucoup à ce qui se joue au sein de la classe, dans la relation aux enseignants et aux autres mineurs. Dans un livre consacré à l'enseignement en milieu carcéral, un ancien directeur adjoint d'une unité pédagogique régionale valorise les professeurs en détention, parce qu'ils et elles maîtrisent l'art du « bricolage » constant et savent gérer des situations atypiques, qui sont finalement assez routinières en prison¹³⁷. Au fil de notre enquête, le champ lexical de l'adaptation a été très régulièrement mobilisé par les professionnels de l'EN interrogés, et le terme lui-même a souvent été employé : « Voilà, si on voit qu'ils sont pas bien, s'ils sont trop excités, pas assez, s'ils sont fatigués, faut vraiment s'adapter sur le moment » ; « On leur propose des trucs adaptés aussi » ; « Le maître mot ici, c'est l'adaptation » ; « Je pense qu'ici c'est le mot d'ordre, l'adaptation » ; « Nous là, on s'adapte à eux au maximum » ; « Pour moi c'est l'adaptabilité permanente quoi » (professionnels de l'EN, établissements Est, Ouest et Sud). **L'école en détention cherche à s'ajuster au mieux aux spécificités de ses élèves.** Dans cette perspective, trois enjeux préoccupent particulièrement les professionnels de l'EN : il s'agit de s'adapter à un public spécifique, celui d'adolescents aux trajectoires scolaires faites de ruptures ; d'adapter les enseignements dispensés à des niveaux scolaires très variés, entre groupes et au sein des groupes ; et enfin de s'adapter à un temps scolaire contraint par les aléas de la détention.

Faire avec des « enfants » peu autonomes

Enseignants, mais aussi éducateurs et surveillants, rappellent en premier lieu que les jeunes auxquels ils ont affaire sont certes des détenus, mais avant tout des « *enfants* », « *des pré-ados* » ou des « *ados* », qui cherchent les limites fixées par les adultes et peuvent se disputer entre eux pour des choses a priori anodines (lors de la distribution d'un goûter par exemple). **Ils décrivent surtout un rapport caractéristique au temps, avec des jeunes inscrits dans l'immédiateté de l'instant** et à qui il est nécessaire de redonner un rythme au quotidien : « *Ils pensent à un temps T, ils voient pas demain* » (enseignant, établissement Est) ; « *ici, c'est en dents de scie... d'une minute à l'autre, ça change !* » (surveillant, établissement Ouest).

L'objectif c'est d'essayer de les inscrire dans le temps aussi, et puis de leur redonner aussi des codes de vie en société, où on n'est pas toujours dans de l'hyper présent, et que ce qui est fait a des répercussions sur la suite [...] Souvent je les compare à des boîtes de puzzle éparpillées, enfin ils sont tout éparpillés mais même dans leur posture hein, on voit bien que, des fois on a envie de dire « tu sais là, ta main, elle t'appartient, en fait », enfin on rassemble... non, non mais c'est des choses, ils sont éparpillés, ils ont des relations entre eux qui sont aussi éphémères, parce qu'en fait ils vont se voir beaucoup pendant une semaine, et puis plus jamais se voir, ou ils vont se croiser. Enfin ils sont dans une relation au temps qui n'est pas celle du commun des mortels j'ai envie de dire, et qui je pense est difficile pour eux, enfin c'est difficile pour eux de s'inscrire dans ce temps et du coup d'avoir des projets, d'imaginer... parce qu'ils ne savent pas non plus forcément, ils ont des dates clés, les dates d'audience, mais ils ne les connaissent pas forcément, parce que le rapport au temps en détention, c'est compliqué, parce qu'en fait c'est pas eux qui vont décider à quelle heure ils mangent exactement, c'est pas eux... enfin voilà le rapport au temps, en fait le temps il est donné par l'extérieur.

[enseignante, établissement Sud]

Comme l'illustre cet extrait, l'ancrage particulier des mineurs dans l'instant présent est associé à la fois à leur jeune âge, mais aussi à leur incarcération. **Si l'adolescence est effectivement une**

¹³⁷ FEBRER, Michel, *op. cit.*, 2011.

période où le temps présent prend une place cruciale dans la construction de soi¹³⁸, on peut faire l'hypothèse que l'incarcération renforce cette tendance, puisque « cette appréhension commune du temps offre aux détenus la possibilité de mieux supporter la détention, son temps rythmé et répétitif : au jour le jour, un jour plus un jour, jusqu'au bout de la peine »¹³⁹. Cette spécificité adolescente se double d'une dimension plus scolaire : selon les enseignants, **les élèves ont tendance à manquer de concentration et doivent régulièrement être (re)mis au travail.**

Ils sont rarement, je trouve, suffisamment autonomes, en tout cas dans ma matière, pour qu'ils travaillent seuls sur un dossier.

*

Oui, il y en a qui se concentrent, avec toujours cet aléatoire, c'est pas tout le temps, c'est pas une heure, alors une heure c'est sûr que c'est pas possible.

*

Non, je ne vois pas de différence particulière après les vacances. Hormis qu'ils oublient tout, mais ça c'est assez commun ! [...] J'ai l'impression qu'au niveau de la mémoire il doit se passer un truc [...] D'une semaine à l'autre il faut leur dire « bon, qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ? » Des fois je leur dis « mais vous, vous n'étiez pas là... » Ils sont incapables de se souvenir s'ils étaient là ou pas... [...] Les matins, enfin je sais qu'ils ont anglais le matin et moi je le vois parce qu'on le note dans le cahier, bon ils savent pas toujours... « Oui... non... Ah oui, c'est vrai... », il y a un petit travail à faire, c'est pas immédiat chez eux.

[enseignantes, établissements Ouest et Sud]

Là encore, ce manque d'autonomie est justifié par leur âge, mais apparaît accru par la détention elle-même. Tout en reconnaissant « *de la mauvaise volonté de leur part* », les professionnels de l'EN soulignent que les mineurs ne sont pas incités à anticiper leurs activités et qu'ils sont peu responsabilisés, puisqu'ils sont « *rarement au courant de leur emploi du temps* » en amont et sont réveillés quelques minutes seulement avant chaque cours ou activité (enseignante, établissement Ouest). Comme les sociologues Yaëlle Amsellem-Mainguy et Isabelle Lacroix le montrent, la prison encourage les jeunes à « *redevenir enfant* » et « *les réassigne à ce statut de "mineur", de "petit" quitté pourtant depuis longtemps* »¹⁴⁰.

Face à ce public d'adolescents dont les comportements ne répondent pas ou peu aux normes de l'institution scolaire, il apparaît impossible pour nombre d'enseignants et d'enseignantes de faire un cours « *normal* », tel qu'il pourrait être envisagé hors de la prison. En évoquant l'inspection qui a suivi sa prise de poste, une enseignante raconte très explicitement cet impératif de réorganiser constamment les enseignements :

J'ai été inspectée moi ici, par un inspecteur qui n'a jamais mis les pieds en prison et qui attend son petit cours de 55 minutes avec la synthèse écrite sur le cahier les dix dernières minutes et comment vous allez faire une évaluation normative. Je peux vous dire que ce que j'ai fait, il a rien vu de ma préparation ! Parce qu'en fait c'est parti... bah comme d'habitude, les élèves ont été comme ils le sont d'habitude. Bah ils posent une question. Et pourquoi ? Et comment ? Et machin. Et en fait, on n'a pas fait l'activité que j'avais prévue, comme l'attend l'inspecteur. Mais en fait c'est pas grave parce que du coup il voit en live que c'est des gamins qui ont besoin de tout comprendre. Parce qu'à la maison, il n'y a pas les réponses. [...] Pour vous dire, y a pas très longtemps, j'ai un élève qui au demeurant est un bon élève, qui s'intéresse, qui est curieux et qui vous dit... et faut répondre sérieusement à ce genre de question, sans dire « arrête de te foutre de moi »... qui dit « Madame,

¹³⁸ LACHANCE, Jocelyn, *L'adolescence hypermoderne. Le nouveau rapport au temps des jeunes*, Québec, Presses de l'université Laval, 2012, 148 p. ; PRONOVOOST, Gilles, « *Le rapport au temps des adolescents : une quête de soi par-delà les contraintes institutionnelles et familiales* », *Informations sociales*, 2009, vol. 3, n° 153, p. 22-28.

¹³⁹ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, *op. cit.*, 2012 (p. 150).

¹⁴⁰ AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle, LACROIX Isabelle, « *La domination des mineur-es dans les prisons françaises : entre protection, infantilisation et abandon des institutions* », *Mouvements*, 2023, vol. 3, n° 115, p. 50-59 (p. 56).

comment elle est arrivée la première pastèque ? » (rires) Alors ça, en fait, vous avez beau avoir préparé tout ce que vous voulez, être hyper dans le cadre... oh bah regardez, là aujourd'hui je travaille telle compétence... Laissez tout ! Et je pouvais pas le laisser partir, parce qu'en fait la question sous-jacente à « Madame, comment est arrivée la première pastèque au monde ? », c'est « Madame, comment je suis arrivé là ? Pourquoi je suis là ? Donc l'humanité, elle est là pour quoi ? Je peux pas le laisser repartir avec ces questionnements-là. Donc on en discute ensemble. Et je suis pas psy !

[enseignante, établissement Nord]

S'ajuster à des niveaux très hétérogènes

La majorité des mineurs détenus a eu un parcours scolaire perturbé, voire interrompu (voir Chapitre 7.1.). C'est pourquoi **l'offre scolaire dispensée en détention est centrée sur les niveaux scolaires les plus bas**. Depuis 2010, entre 64 % et 85 % des mineurs sont ainsi inscrits chaque année dans un groupe scolaire consacré à la maîtrise du français, à une remise à niveau ou à des diplômes de niveau 2 maximum (CFG ou DNB)¹⁴¹. **Cette tendance générale n'empêche pas l'existence de niveaux très variés**. La DAP et la DGESCO s'attendent d'ailleurs ces prochaines années à observer « une hétérogénéité de plus en plus grande »¹⁴². Les enseignants doivent de ce fait pouvoir faire cours tout à la fois auprès d'élèves allophones, d'élèves décrocheurs depuis l'école primaire ou le collège, d'élèves qui suivaient une filière professionnalisante ou d'élèves qui allaient passer un baccalauréat général. De plus, au-delà des niveaux scolaires, l'attitude, l'attention et la concentration des élèves sont également très variables selon les groupes : « *Vous avez cours de deux heures et cours de deux heures [...] La mobilisation elle est pas pareille, l'efficacité elle est pas pareille* » (enseignante, établissement Nord). En sortant du cours que nous avons observé, un professeur d'histoire-géographie nous explique qu'il s'agissait de l'un de ses groupes les plus faciles à accompagner : « *Avec eux, je cadre, je les mets au travail, ça va tout seul* » (enseignant, établissement Nord).

Ces écarts peuvent également se retrouver au sein même d'un groupe scolaire, dans lequel peuvent être regroupés des élèves de niveaux très différents ou qui, bien qu'ayant le même niveau théorique, peuvent de fait avoir des rapports à l'école et des attitudes scolaires contrastées. Pour faire face à la multiplicité des niveaux et des comportements scolaires, les enseignants et les enseignantes expliquent devoir préparer beaucoup de cours différents, mais aussi beaucoup d'activités possibles pour chaque séance, afin de pouvoir réajuster au cas par cas le contenu prévu. Une enseignante qui était professeure de lettres en lycée professionnel explique qu'elle dispense désormais davantage de cours d'histoire-géographie en détention, pour des élèves de différents niveaux (CAP et baccalauréats généraux, professionnels et techniques) : « *En fait on est obligés de multiplier l'approche des compétences qui ne sont pas les mêmes, et puis de replonger dans les programmes. Et puis parfois, c'est pour un élève hein...* » (enseignante, établissement Nord). Les professeurs se décrivent donc comme de véritables « *couteaux suisses* » (enseignante, établissement Sud), prêts à s'accommoder à chaque situation. Plusieurs enseignantes racontent ainsi que dans leur établissement, et même dans des petits groupes de deux à quatre élèves, elles doivent aménager leurs manières d'enseigner et ajuster leurs attentes d'un élève à l'autre :

¹⁴¹ D'après les bilans annuels établis par la DAP et la DGESCO. En 2021-2022, un quart des mineurs détenus est inscrit dans un groupe scolaire consacré au FLE, à l'alphabetisation ou à la lutte contre l'illettrisme et près de la moitié l'est dans un groupe de niveau primaire ou collège (remise à niveau, CFG ou DNB). DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 13).

¹⁴² DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 12).

J'avais deux élèves qui bossaient sur les fonctions de niveau seconde et puis un autre qui passe le CFG [...] Donc, il faut jongler entre les deux, sans qu'en plus ils se moquent les uns des autres.

*

L'autre groupe, j'ai des élèves qui sont de niveaux plutôt différents. Il y en a un qui est assez indépendant, ça fait longtemps que je le vois, qui a envie d'apprendre donc du coup lui j'essaye de lui donner des choses un peu stimulantes mais qui est quand même pas... qui reste un peu en difficulté, donc il faut pas lui donner des choses trop dures parce qu'au bout d'un moment, ils y arrivent pas en fait. Et à côté j'en ai un ou deux en général qui ne sont pas très indépendants, pas très autonomes. J'arrive pas en fait, si je suis pas derrière à leur dire « allez, fais ci, fais ça », ça n'avance pas tout seul.

*

Le problème c'est qu'ici il y a quand même des jeunes qu'on met dans des groupes CAP, qui sont à des niveaux différents, donc il faut quand même... ouais, il y a quand même un travail à faire, souvent plus ou moins particulier, ou à deux, mais c'est rare qu'on ait un groupe qui fonctionne tous sur la même vitesse et les mêmes demandes.

[enseignantes, établissements Ouest et Sud]

Encadré n°2. Répondre aux besoins des MNA

Un cas particulier a été évoqué dans les quatre établissements : celui des mineurs non accompagnés incarcérés. La prise en charge de ce public est rendue complexe par leurs expériences passées d'errances et par la présence d'addictions et/ou de troubles psychiques importants. **Leur maîtrise partielle ou faible de la langue française constitue un autre obstacle majeur à leur prise en charge en prison**, « pour connaître leur parcours, pour travailler sur le rapport à l'infraction, pour leur faire comprendre les règles de fonctionnement de l'établissement ou encore pour leur faire connaître leurs droits »¹⁴³. De plus, l'isolement et le mal-être en détention augmentent les risques d'actes auto-agressifs. Face à la hausse de la présence de MNA incarcérés, les établissements ont cherché à individualiser et à améliorer leur prise en charge scolaire. Si le recours à l'interprétariat ne concerne pas les activités pédagogiques, certains professionnels de l'EN ont pris en compte ces besoins en se formant à l'enseignement du Français langue étrangère (FLE) et en mettant en place des supports pédagogiques accompagnés d'images et de pictogrammes. Alors que les équipes locales se disent mieux outillées qu'auparavant pour accueillir et accompagner ces MNA dans leurs apprentissages en détention, leur nombre a récemment diminué : les MNA représentaient 15,1 % des mineurs incarcérés le 31 décembre 2022, contre 21,6 % l'année précédente¹⁴⁴. Au moment de l'enquête, les quatre établissements accueillaient peu de MNA (de 0 à 3 selon les cas), et d'autant moins au regard des années précédentes où les EPM pouvaient en accueillir une dizaine voire une quinzaine en permanence.

S'accommoder d'un temps court

Les professionnels de l'EN doivent enfin jouer contre la montre, en adaptant leurs cours à des temporalités contraintes. Le faible nombre d'heures hebdomadaires et l'amplitude horaire réduite des cours sont un premier obstacle (voir Chapitre 3.4.). Les temps d'incarcération variables, mais souvent très courts¹⁴⁵, et la faible prévisibilité de cette durée d'incarcération sont présentés comme les principaux défis à la prise en charge pédagogique et à la constitution d'un programme d'enseignement progressif :

¹⁴³ FILLOD-CHABAUD, Aurélie, TOURAUT, Caroline, « L'expérience carcérale des mineurs non accompagnés. Synthèse des échanges du séminaire nomade de la DPJJ du 18 mai 2021 », DAP, Cahiers pénitentiaires, 2021, n° 58, 16 p (p. 10).

¹⁴⁴ Mission nationale mineurs non accompagnés, *Rapport annuel d'activité*, DPJJ, 2022, 55 p. (p. 44).

¹⁴⁵ Pour rappel, en 2023, les mineurs sont restés incarcérés en moyenne : 2,3 mois quand ils sont ressortis mineurs et 15 mois quand ils ont été libérés en tant que majeurs. Parmi les 32 mineurs que nous avons interrogés, la moitié était en détention depuis moins de 3 mois (pour une durée moyenne passée en détention de 4,4 mois).

C'est pas évident parce que je les vois une fois, une heure par semaine. Il suffit que la semaine d'après ils soient pas là pour x raison, et vraiment c'est très fréquent qu'ils soient pas là... ça arrive que j'arrive, j'ai préparé des choses et l'élève n'est pas là. [...] Ça c'est curieux quoi, on enseigne à des élèves on ne sait même pas combien de temps ils sont là [...] De toute façon j'ai un élève ici qui a été jugé, donc lui je sais voilà pour combien de temps il est là, par contre les autres ils sont en attente de jugement. Même eux ne savent pas combien de temps ils sont là.

*

Et puis il y a la difficulté que en moyenne ils restent un mois. Alors en effet on en a qui restent longtemps, mais on en a qui restent quinze jours !

*

Ca aussi c'est compliqué ! On est vraiment dans un milieu où on ne maîtrise pas le temps, mais vraiment pas. [...] Et ben des fois un truc tout bête, que le gamin il sache. Il est condamné, il sait qu'il sortira au mois de juin et là il sait qu'il a deux mois à faire ici et du coup ben voilà, on va occuper les deux mois. Parce que des fois les gamins ils savent pas... « Ouais, je vais peut-être sortir, faire un projet, je sais pas... » Et ben ne pas savoir se projeter comme ça pendant une durée... Des fois on préfère qu'ils prennent un an, on le sait, voilà c'est long, c'est dur, mais une fois que c'est passé on va pouvoir faire des choses que d'être... Enfin pour les mandats de dépôt, ils ne savent pas jusqu'où ça va aller, ils savent pas si... Et là c'est compliqué parce que eux ils ne peuvent pas se projeter dans leur vie à eux et alors l'école c'est tellement loin.

[enseignantes, établissements Ouest et Sud]

Bien entendu, l'EN connaît la durée des mandats de dépôt des mineurs détenus¹⁴⁶, mais cela ne permet pas de prévoir précisément combien de temps les élèves resteront en détention. **Les professionnels de l'EN constatent à cet égard des transformations importantes depuis l'entrée en vigueur en 2021 du Code de la justice pénale des mineurs (CJPM), qui se retrouvent dans les statistiques nationales**¹⁴⁷. Les professionnels ont une meilleure visibilité sur la procédure judiciaire : la présence en détention est plus prévisible pour les mineurs condamnés, mais également pour les prévenus dont on sait qu'ils resteront incarcérés au moins jusqu'à la date de l'audience unique. Plus prévisible, la durée d'incarcération des mineurs reste pour autant globalement courte. Dans l'établissement Est, dans les premiers mois de l'année 2023, 50 % des mineurs étaient incarcérés moins d'un mois, 46 % l'étaient pour une durée d'un à trois mois, et 4 % pour plus de trois mois.

Depuis la réforme de la justice des mineurs là, les jeunes ont une échéance qui est plus courte, ils voient mieux où ils vont. Donc avant, on avait des jeunes qui étaient en mandat de dépôt, qui pouvaient être plus ou moins longs, et qui étaient dans l'incertitude et qui étaient relativement instables tant qu'ils ne savaient pas ce qui allait leur arriver, et puis le jour où ils avaient une échéance ou que le jugement arrivait, ils se posaient et on arrivait vraiment mieux à travailler. Et depuis la réforme, je trouve que les jeunes ils se posent plus facilement, ils ont leur date d'audience unique, ils arrivent un peu mieux à se projeter...

[enseignante, établissement Sud]

Sans plaider pour une incarcération plus longue des mineurs détenus, les professionnels de l'EN constatent que leur travail est influencé par la durée des détentions, puisque les longues périodes d'incarcération laissent « le temps de travailler », quand cela s'avère « plus dur » dans le cas de courtes détentions (cadre de l'EN). À ce constat s'ajoutent des difficultés liées au

¹⁴⁶ Selon le cadre de la procédure (correctionnelle ou criminelle), la durée prévisible du mandat de dépôt peut varier et aller de 15 jours à un an pour les mineurs de moins de 16 ans et d'un mois à deux ans pour les mineurs de plus de 16 ans. (CJPM, articles L434-5 à L434-9).

¹⁴⁷ D'après les données de la DAP, la part de prévenus parmi les mineurs détenus a diminué depuis la mise en œuvre du CJPM : alors que la proportion variait entre 70 % et 81 % depuis 2016, elle oscille entre 58 % et 61 % depuis 2022.

turnover des professionnels, particulièrement du côté de l'AP et de la PJJ, qui compliquent la mise en place de projets éducatifs communs avec l'EN :

Alors on est le seul service de toute la prison à rester ! (rires) Parce que les autres ils sont obligés... obligés, de bouger tous les trois, quatre ans, ce qui est complètement... mais contreproductif à un point ! Notamment la PJJ, parce que nous le temps qu'on les connaisse, le temps que eux se fassent à la prison, enfin bref il y a plein de trucs, ils partent ! Donc c'est pour ça aussi que les activités et tout ça, on n'a pas le temps de monter des vrais projets tous ensemble, c'est jamais les mêmes interlocuteurs quoi, c'est long de monter un projet, trouver le financement, tout ça quoi, bref !

[cadre de l'EN]

Pourtant, tous les professionnels de la détention – enseignants, surveillants, éducateurs comme psychologues – s'accordent sur un point : **créer du lien et de la confiance avec les mineurs demande du temps** et « **un des points-clé c'est la stabilité** » dans la relation éducative ou de soins (enseignante, établissement Ouest).

6.2. Une école différente qui propose des approches pédagogiques variées

Quelles réponses concrètes sont apportées pour prendre en compte ces trois enjeux de l'enseignement en détention (public spécifique, niveaux contrastés et temps constraint) ? Il faut d'abord noter que **les solutions varient localement**, les équipes de l'EN étant « tout à fait autonomes sur un plan pédagogique »¹⁴⁸. Ainsi, les intitulés des activités scolaires hebdomadaires diffèrent sensiblement d'un établissement à l'autre. Les enseignements fondamentaux (français, histoire et mathématiques) sont au cœur des emplois du temps, mais ces derniers révèlent « l'extrême variété des contenus proposés »¹⁴⁹ et la grande diversité des formules utilisées pour les décrire, qui peuvent rendre l'identification d'autant plus difficile pour les mineurs pris en charge : français ou lettres, mathématiques ou sciences, histoire-géographie ou atelier « esprit critique »/« citoyenneté ». À ces cours généraux s'ajoutent ponctuellement des enseignements d'anglais, d'arts appliqués, de prévention, santé et environnement (PSE) ou encore de culture générale. Au sein même de ces intitulés, **les enseignants et enseignantes cherchent à adapter les contenus des cours dispensés**.

Donner du sens aux enseignements

Plutôt que de mettre en œuvre un programme scolaire qui assure l'acquisition progressive de connaissances et de compétences sur toute l'année, **les enseignants et enseignantes privilégient des modules de quelques séances**. De cette façon, si un élève sort du groupe scolaire ou quitte la détention, ou au contraire si un élève intègre le groupe en cours d'année ou même pour quelques séances, chacun aura pu suivre un ou plusieurs modules complets : « *J'ai des thèmes et du coup les gamins ils rentrent, ils sortent, j'allais dire c'est pas très grave parce que l'avantage c'est qu'ils peuvent toujours faire un dossier même s'ils ne l'ont pas fait avant parce qu'on revient tout le temps, enfin c'est une méthode qui revient tout le temps sur les apprentissages* » (enseignante, établissement Sud). Tandis que certains élèves pointent les possibles redondances dans les cours, les professeurs défendent les vertus pédagogiques de la répétition pour assimiler les notions vues en classe. Les enseignants référents de l'établissement Est racontent par exemple qu'Elliott, 17 ans, s'agaçait au départ lorsqu'ils revenaient sur certains documents, au moment où de nouveaux mineurs intégraient le cours : « *Des fois il nous disait, on n'est pas des bébés ! [...] Il commençait à s'énerver un peu en disant "c'est bon ça je l'ai déjà fait", en gros "vous me prenez pour un âne, sous prétexte que les autres* »

¹⁴⁸ BAILLEAU, Francis, GOURMELON, Nathalie, MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2012 (p. 90).

¹⁴⁹ FEBRER, Michel, *op. cit.*, 2011 (p. 294).

[arrivent], moi je ne compte plus, j'avance pas" ». Après plusieurs séances, les deux enseignants ont présenté des excuses à Eliott – à son grand étonnement –, parce qu'ils ne lui avaient pas expliqué ce fonctionnement des apprentissages : « **Quand on vous demande de répéter ou d'expliquer aux camarades, c'est d'une part pour les accueillir, mais vous, ça vous oblige à remobiliser ce que vous avez déjà vu. On est sûr d'avoir bien compris quelque chose quand on est en capacité de le réexpliquer, là c'est le top du top. Et quand vous le faites et que moi je vois qu'il y a des petites choses qu'il faut ajuster, je vous aide. Et vous, ça vous aide à voir aussi où vous en êtes. Donc c'est utile, c'est pas juste un petit moment comme ça où je vous demande de répéter un truc pour vous embêter** » (enseignants, établissement Est).

Hormis dans le cas d'élèves préparant un diplôme, et qui sont dans ce cas accompagnés en tenant compte du programme préparant à l'examen (voir Chapitre 7.2.), les professeurs expliquent souvent qu'ils et elles **choisissent de « leur proposer quelque chose qui leur parle » et d'aborder la matière par le biais d'angles qui permettent de « les accrocher », « les faire entrer dans la matière » ou « de répondre un peu à leurs envies » et ainsi de leur faire découvrir et s'approprier plus facilement des contenus pédagogiques :**

Je ne pars plus avec les textes de l'Éducation nationale, parce que si je suis le programme scolaire et que je fais un cours sur les institutions européennes, je tiens plus mes gamins !

*

On a nos emplois du temps chaque semaine, avec les noms des jeunes, donc je me dis « ben voilà, j'ai un tel, un tel, un tel, qu'est-ce qui est susceptible de les intéresser ? Qu'est-ce que j'ai en magasin ? Qu'est-ce qu'il faut que je crée ? » Et je refais un peu chaque semaine des choses pas forcément toujours nouvelles, mais en partie nouvelles en fonction des gens.

*

C'est pas un public que je trouve particulièrement difficile, la pédagogie est plus difficile avec eux, enfin il faut avoir des ressources parce qu'il faut trouver par quel chemin je vais réussir à l'attraper et à l'intéresser un peu. [...] La plupart du temps je leur demande. J'arrive en cours et je leur propose plusieurs... alors c'est préparé hein, j'y vais pas comme ça, en freestyle... (rires) Mais je leur propose, plus un truc sur l'environnement aujourd'hui, plus le métier, ou voilà ou t'as envie d'être sur quelque chose de plus particulier ?

*

Concrètement, je privilégie les entrées en matière qui peuvent les interroger. Je vous donne un exemple très basique. Vous avez des gamins qui sont en niveau CAP à qui on demande d'apprendre la démocratie en passant par la Révolution française jusqu'à la Ve République. Accrochez-vous, levez-vous tôt le matin ! Mais en fait c'est pas ça, le truc c'est d'avoir l'idée qui va les faire entrer dans la matière. Moi c'est peut-être là le truc sur lequel je travaille le plus. Et parfois... et souvent je me faire en fait, et souvent je me dis « bah en fait, c'était pas ce qui convenait, faut que je trouve autre chose », mais c'est de trouver le sujet qui va créer un débat, parce que c'est des gamins qui ont beaucoup besoin de dialoguer, de comprendre ce qui se passe dans le monde.

[enseignants et enseignantes, établissements Nord et Sud]

Selon leurs envies d'aborder certains thèmes plutôt que d'autres, **les élèves peuvent eux-mêmes – et avec plus ou moins de succès – proposer des pas de côté pédagogiques**, à l'image de Thibault qui a « **déjà essayé** » de faire en sorte que sa professeure d'anglais fasse une séance sur le basket, la NBA, les playoffs et le club des Celtics, avant que celle-ci ne lui réponde que « **c'est pas trop son truc** » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest). Il arrive que les enseignants répondent favorablement à ces demandes spontanées, ce qui nécessite de nouvelles préparations de cours en amont des séances. Au fil de nos entretiens et de nos observations, les enseignants ont évoqué des séances préparées à la demande des élèves sur la guerre d'Algérie, la sociologie carcérale ou encore la Coupe du monde de football. Cette prise en compte de leurs suggestions semble particulièrement bien reçue par les mineurs interrogés : « **En vrai il travaille avec nous en fait, ça veut dire qu'il sait ce qu'on veut faire. Tu vois ? Ça veut**

dire voilà, il va pas nous faire des trucs il sait qu'on n'aimerait pas » (Yazid, 16 ans, établissement Est).

L'un des établissements visités (le QM Est) a poussé plus loin cette logique de l'adaptation des contenus aux élèves, en leur proposant de choisir les cours auxquels ils souhaitent ou non participer au moment de l'entretien arrivants¹⁵⁰. Pourtant, lors des entretiens, soit les mineurs ne se souviennent pas avoir eu ce choix, soit ils semblent plutôt avoir été orientés vers certaines matières :

Hugo : Comment tu as choisi à la base ? Pourquoi tu as choisi ces matières-là ? [français, mathématiques et arts plastiques]

Yazid : Ben parce que à la base moi j'aime pas le français, c'est un p'tit peu... C'est [l'enseignant référent] il m'a dit essaye le français, j'sais pas quoi, j'sais pas quoi. J'ai dit « vas-y, c'est bon », on va essayer. À la base moi j'aime mieux... J'suis fort en maths, après. J'suis plus fort en maths, et arts plastiques voilà, c'est pas compliqué (rires). Tu fais des dessins, tu fais des trucs comme ça, voilà c'est pas compliqué.

[Yazid, 16 ans, établissement Est]

Rendre accessibles les savoirs

En entretien, les mineurs ont souvent eu du mal à décrire le déroulement concret d'un cours-type. Cette difficulté tient sans doute à la grande diversité des méthodes employées au sein d'une même séance. Les enseignants et enseignantes **cherchent à multiplier les activités menées et les exercices proposés, et surtout à varier les supports utilisés en classe**. Certaines enseignantes racontent par exemple qu'elles commencent ou terminent leurs séances par des moments centrés sur des « petits jeux » autour du calcul mental, de la géométrie ou du coloriage, car « ces rituels » et cette dimension « un peu ludique », « ça les tempère, ça les apaise » (enseignantes, établissements Ouest et Sud). Si les cours se font principalement à partir des feuilles d'exercices individuels, ils s'appuient éventuellement sur un diaporama projeté au mur, des « petites vidéos » courtes de « trois minutes, c'est à peu près le maximum » ou sur des films ou des jeux de société qui viennent également rythmer les séances (enseignantes, établissements Nord et Sud). Plusieurs enseignantes ont par ailleurs expliqué que si la méthode magistrale n'est pas envisagée au départ, certains moments peuvent finalement s'y appartenir puisque chaque intervention, chaque question, chaque regard circonspect d'un élève peut mener le ou la professeure à se lancer dans une parenthèse pédagogique imprévue et destinée à tout le groupe scolaire :

Je suis pas pour le magistral, mais ici le magistral revient. C'est eux qui l'amènent, ce sont les gamins qui le ramènent. Passer deux heures avec eux, faire du magistral, c'est quoi ? C'est les assommer ! C'est pas le cas. Moi c'est jamais comme ça que je commence mes cours. On en était là, on reformule ce qu'on a fait la dernière fois, voilà votre travail, et je passe. On fait du travail en autonomie. Et après ça vient : « mais Madame il y a eu des rois, mais Napoléon c'était un roi ? » OK, on reprend. On est tout le temps dans ce va-et-vient, c'est-à-dire apprendre l'autonomie au travail et en même temps, si j'ai une question comme ça, il faut en faire profiter tous les autres... ils sont quatre, ils sont cinq. On va lever les lièvres en fait, des idées préconçues, des flous intellectuels.

[enseignante, établissement Nord]

Dans l'ensemble, si les thèmes, les méthodes et les supports varient, les enseignants interrogés ont précisé que **la mise au travail des élèves passait à chaque séance par la forme orale comme écrite, par des temps d'écriture, de lecture et de calcul**. Aux questions

¹⁵⁰ Un rapport de visite du CGLPL, antérieur à notre enquête, soulignait déjà que les mineurs choisissaient au départ le nombre d'heures qu'ils se sentaient capables de suivre, avant d'être incités progressivement à atteindre les 12h recommandées par la convention.

spontanées s'ajoutent donc une participation sollicitée et des exercices réalisés en classe. Dans les cas où la mise au travail s'avère difficile, les enseignants font le choix d'augmenter progressivement le niveau d'exigence. Une enseignante raconte qu'elle cherche à ce que ses élèves écrivent de manière de plus en plus autonome, au sein d'une même séance, puis globalement au fil des cours.

J'adapte à chacun, c'est-à-dire qu'en effet on a certains jeunes qui ne veulent pas passer à l'écrit, parce que souvent le passage à l'écrit est quelque chose qui est très traumatisant je pense, parce que depuis qu'ils sont tout petits on leur dit que de toute façon ils sont nuls [...] Après c'est des tout petits groupes donc c'est facile d'adapter, celui qui ne veut pas écrire, moi souvent je leur dis « bah OK tu veux pas écrire, bah tu me dictes ? », et puis bah au final il va se mettre à écrire, parce que je vais écrire pour lui, et puis que je vais m'arranger pour un moment je vais faire « attends faut que... » et puis du coup ben voilà.

[enseignante, établissement Sud]

Quand les écarts de niveau s'avèrent trop importants au sein d'un même groupe scolaire, les enseignants peuvent décider de **faire travailler tout le monde sur le même thème, tout en dissociant les formes d'exercice que chacun va devoir réaliser** :

Par exemple, quand on travaille sur l'heure il y en a un qui va apprendre à lire sur l'horloge pendant que l'autre je vais lui donner deux horloges et il va calculer le temps qui sépare... ou alors sur des horaires de train, savoir la durée du trajet. Enfin ça dépend des besoins de chacun, donc ça peut être un thème commun, mais il n'y aura pas tout à fait les mêmes choses derrière.

[enseignante, établissement Sud]

Certains mineurs interrogés semblent particulièrement sensibles au fait que leurs enseignants et enseignantes s'adaptent à eux. Abel, 17 ans, a obtenu son brevet puis a progressivement décroché de l'école, car il allait au lycée seulement pour « vendre, vendre, vendre » (de la drogue). Il s'est ensuite inscrit dans une formation de menuiserie, a « fait des stages un peu partout », avant d'arrêter toute formation. Incarcéré pour la première fois depuis trois semaines, il décrit son expérience de la scolarisation en prison en insistant sur cet enjeu de l'adaptation :

C'est pas comme dehors, c'est différent, par exemple là ils me donnent... en histoire-géo ce matin il m'a donné un document de troisième, alors que je suis en première, après il m'a donné seconde, après il m'a donné première, et en fait ils vont voir quel niveau tu as, ils vont pas te rétrograder jusqu'en sixième ou en primaire [...] alors que dehors, quand t'es au CIO [centre d'information et d'orientation], ils te donnent des trucs d'enfant en gros. Du coup, ils peuvent pas vraiment voir ton niveau scolaire [...] Là, ils voient vraiment à quel point je peux aller à l'école, au lycée, normalement, comme un jeune lambda. Et dehors bah, c'est plus facile à dire qu'à faire.

[Abel, 17 ans, établissement Ouest]

Les professionnels de l'EN interrogés **manifestent le souci que leurs élèves puissent s'approprier chaque séance**. Lors d'une réunion d'équipe, un professeur commente le cas d'un élève qui a difficilement obtenu son CFG en détention, n'a pas le niveau requis pour le DNB, a une écriture illisible et dont les raisonnements « c'est bienvenue en Absurdie ! », en disant : « Bien sûr, je vais pas lui mettre Victor Hugo en intraveineuse » (enseignant, établissement Nord). Une autre enseignante nous indique qu'un « cours de français, maths, rigoureux machin, enfin ça fait pas sens. Enfin moi ce qui me heurte c'est que si j'ai en face de moi... même s'ils sont très gentils, si ça fait pas sens [pour eux] ça ne sert à rien, enfin je trouve », et explique qu'elle cherche toujours des manières détournées d'enseigner certains contenus : « Comme je dis, si je peux pas passer par la porte, je passerai par la fenêtre, je passerai par la cheminée » (enseignante, établissement Sud). Dans cette optique, la liberté pédagogique leur permet de mettre pleinement en œuvre ces adaptations.

L'accès au numérique, une problématique persistante

Afin de diversifier les contenus, les approches et les formats des cours, le recours au numérique pourrait être un appui essentiel. Toutefois, sans évoquer ici l'impossible connexion à Internet (sauf pour les enseignants référents), **l'accès au numérique reste très marginal pour les mineurs détenus**. Si la convention interministérielle de 2019 s'engageait à « favoriser le développement du numérique » (art. 1), cette dimension est encore totalement absente des enseignements. En effet, toutes les salles visitées sont équipées de plusieurs ordinateurs fixes, mais ceux-ci restent bien souvent débranchés car ils ne servent jamais. Nous n'avons pu observer que de très rares usages du numérique dans les quatre établissements : la mise à disposition d'un casque de réalité virtuelle pendant les heures passées dans la bibliothèque de l'établissement Nord ou l'utilisation d'un jeu éducatif sur ordinateur lors d'un cours dispensé à un élève dans l'établissement Est. Lors des entretiens, les mineurs confirment que les ordinateurs « *on les utilise même pas, c'est eux [les profs] ils les utilisent !* » (Amar, 17 ans, établissement Nord), pour projeter des diaporamas au tableau.

Lorenn : Et vous avez accès à des ordis ?

Ismaël : Nan !

Gaëtan : C'est rarement.

Robin : Très rarement.

Ismaël : Quel rarement ?

Robin : Mais oui, le seul écran que je vois ici, c'est la télé !

Ismaël : J'ai jamais touché une souris...

Gaëtan : ... parce que tu fais des refus scolaires ! Une fois avec [un autre mineur], on était dans la bibliothèque avec [une enseignante], on avait fait un texte...

Ismaël : ... mais vous aviez pas internet !

Robin : Y a pas internet !

Lorenn : Et vous faites quoi sur les ordis alors, si vous avez pas internet ?

Gaëtan : Non, nous on avait copié un texte !

Robin : Tu vas sur le truc là, pour dessiner.

Lorenn : Paint ?

Robin : Ouais (rires) ! [il rit, puis dit à voix basse] « ça pue la merde ici ! »

Hugo : Oui, parce que là, dans la salle à côté, y a des ordis... vous ne l'utilisez pas celle-là ?

Gaëtan : Dans toutes les salles y a des ordinateurs sur les côtés, mais on les utilise jamais !

Ismaël : Y a que cette salle où y a pas d'ordinateur. Mais juste on les a jamais touché !

[Gaëtan et Ismaël, 17 ans, Robin, 15 ans, établissement Nord]

Une présence constante auprès des élèves

La réduction des effectifs au sein des groupes est une logique initialement instaurée par l'AP, mais les professionnels de l'EN s'en satisfont très largement dans la mesure où elle facilite leur travail pédagogique¹⁵¹. Ces groupes réduits permettent de mettre en place une « démarche personnalisée » en classe et d'assurer « la prise en compte de l'hétérogénéité du groupe classe » (art. 6.1. de la convention interministérielle de 2019). Ainsi, l'ajustement à chaque situation devient possible : les enseignants et enseignantes peuvent s'accommoder des capacités de motivation, de concentration et de travail effectives des élèves à une heure précise de la journée et à un moment donné de leur détention, tout cela sans sacrifier leurs exigences pédagogiques.

¹⁵¹ Une recherche menée dans les QM et les EPM précisait déjà que « les règles sécuritaires pénitentiaires qui pourraient être perçues comme une entrave à l'apprentissage [...] sont ici acceptées et même réutilisées au profit d'un cadre éducatif centré sur sa responsabilisation ». GOURMELON, Nathalie, BAILLEAU, Francis, MILBURN, Philip, *op. cit.*, 2012 (p. 167).

Pour s'assurer d'un travail effectif et relativement soutenu tout au long d'une séance, **les enseignants et enseignantes maintiennent une présence physique et symbolique constante auprès des élèves**. À l'image de l'une des enseignantes interrogées, qui précise qu'en classe, « *je ne suis pas à l'écart, je m'assois avec eux* » (enseignante, établissement Sud), beaucoup nous ont raconté circuler de table en table, au milieu des mineurs, en s'agenouillant ou en s'asseyant près d'eux, ce que nous avons pu constater par nous-mêmes lors de nos observations. Cette proximité physique est parfois complétée par un contact, lorsque les enseignants mettent la main sur l'avant-bras d'un élève ou sur son épaule, pour le calmer ou maintenir son attention (voir Encadré n°3). La « forte présence » de l'enseignant ou de l'enseignante dans la classe se manifeste à la fois par des gestes « langagiers » (tonalité, lexique employé, etc.), « de mise en scène des savoirs » (démonstration de la méthode, vérification des traces écrites, etc.), « d'ajustement de l'action » (reformulation de la consigne, négociation du rythme et des activités, etc.) et « éthiques » (validation des réponses, encouragements à l'autonomie, etc.)¹⁵². Comme c'est le cas plus globalement dans l'enseignement spécialisé, **cette posture professorale vise à soutenir un lien éducatif permanent**, encourage les apprentissages et peut donc être vue comme le socle d'une « contenance pédagogique », c'est-à-dire d'un travail auprès de jeunes durant lequel « le cognitif aide à contenir le pulsionnel »¹⁵³. Auparavant « *laissés au fond de la classe* », les élèves ont en détention « *un prof qui est avec eux tout le temps, qui s'occupe d'eux* » (enseignantes, établissement Sud).

¹⁵² JORRO, Anne, DANGOULOFF, Natacha, « Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible », *Recherches & éducations*, Hors-série, 2018.

¹⁵³ BERGER, Maurice, « La contenance corporelle, psychique, pédagogique », dans *Soigner les enfants violents. Traitement, prévention, enjeux*, Paris, Dunod, 2021, p. 163-200 (p. 196).

Encadré n°3. Observations de séances de cours

Parmi les différentes séances auxquelles nous avons pu assister, nous ne transcrivons ici que quelques extraits de nos carnets d'observation. Ceux-ci permettent de souligner différents points, comme la présence des enseignants, leurs encouragements réguliers, le maintien d'exigences pédagogiques, l'attention manifeste des élèves et le recours partagé à l'humour.

Cours de français dispensé par un enseignant à quatre élèves (établissement Nord)

Les quatre élèves arrivent un par un dans la salle, puis s'installent à leur table. En attendant que tous soient là, le professeur échange avec les premiers arrivés. L'ambiance est détendue, l'enseignant et les élèves blaguent ensemble. Après avoir annoncé que la séance portera sur l'expérience de la prison (ce que les élèves semblaient lui avoir demandé il y a quelques temps), l'enseignant leur distribue un document imprimé, taille un crayon à chacun et leur propose de commencer par lire un extrait d'un texte, en disant « *Lisez-le, ruminez-le ! Et on se revoit dans 20 minutes* ». Une fois cette lecture individuelle effectuée, il leur propose une lecture collective.

Après quelques échanges, l'enseignant leur demande de répondre aux questions sur leur feuille. Pendant ce temps de travail individuel, il se montre très présent et très au contact de ses quatre élèves : il fait pivoter l'un d'eux sur sa chaise, s'assoit au milieu de la salle, vient près d'eux pour répondre à leurs questions, leur demander comment ils comprennent le texte, pointer du doigt un passage du texte ou montrer la problématique écrite au tableau, en leur disant « *c'est avec ça que tu réfléchis maintenant* » ou « *relis ce que je te montre* ». Tout au long de la séance, il multiplie les interventions individuelles, tantôt bienveillantes ou encourageantes (« *comment tu brilles !* » à un élève qui a bien répondu ; « *ça ne va pas comme tu veux ?* » à un élève qui soupire ; « *concentre toi bien, c'est un texte un peu plus costaud que d'habitude* »), tantôt plus exigeantes (« *tu peux écrire ailleurs que sur ma gomme ? Tu crois que je te vois pas quand je parle ?* » ; « *tu le sais pas ça ? Fais fonctionner ta tête !* » ; « *c'est pas ouf comme réponse* » ou « *c'est-à-dire ? Tu me dis rien là, tu me balances des mots* », pour les pousser à expliciter et étoffer leurs réponses).

[pendant la lecture individuelle du texte]

Enseignant : Sur une échelle de 0 à 10, combien la compréhension ?

Élève : 8.

Enseignant : Très bien, dans ce cas, tu as deux points à récupérer !

[après la lecture individuelle, il repose la question à tous et cet élève répond 5 cette fois]

Enseignant : Ah, tu es redescendu, c'est assez inhabituel ça !

Élève : [en soupirant] J'arrive pas à commencer ma phrase !

Enseignant : Va au plus simple, essaye pas de faire de jolies phrases.

Élève : Monsieur, on a 2 heures avec vous ?

Enseignant : Non, à mon grand regret. Monsieur X [le cadre de l'EN] ne veut pas que je vous mette la tête à l'envers !

Élève : On a qui après ?

Enseignant : Je ne sais pas, mais à mon avis, ça sera un prof moins compétent ! (rires)

Pendant toute la durée du cours, les quatre mineurs sont très attentifs aux remarques du professeur et aux réponses de leurs camarades. Ils se montrent très volontaires, pour lire le texte à voix haute (en mettant le ton) ou pour répondre aux sollicitations ou poser des questions.

Cours de mathématiques dispensé par un enseignant à un élève (établissement Est)

Yazid, 16 ans, arrive dans la salle de classe (en l'occurrence l'espace bibliothèque). Suite au refus scolaire de l'un de ses camarades et au placement en gestion individuelle de l'autre, il est seul en cours ce matin. Après quelques échanges à propos du conflit qui a mené à la recomposition temporaire du groupe scolaire, au cours desquels l'enseignant cherche à amener Yazid à réfléchir aux manières alternatives et constructives de régler un différend, la séance s'engage.

L'enseignant sort la pochette qui contient les polycopiés des exercices de mathématiques, encourage Yazid à lire la consigne du prochain exercice et s'assoit à ses côtés, position qu'il gardera pendant toute l'heure de cours. Le premier exercice est consacré à la mesure de quantités de liquides. Après quelques instants, l'enseignant fait référence aux exercices de la séance précédente, lui réexplique ce que veut dire « ml » (millilitres) et lui montre en détail la méthode pour remplir le tableau de proportionnalité, en lui disant : « *tu as vu comme c'est magique le tableau de proportionnalité ?* »

Elle est pas belle la vie comme ça ? » Alors que Yazid a commencé à tracer les traits de son tableau, l'enseignant lui reprend son stylo pour le dessiner de manière plus petite. Il ponctue son geste par ces mots : « parce que quand c'est petit, c'est mignon... c'est quand ça grandit que ça l'est moins ! » Yazid ne relève pas la taquinerie.

Si la séance est ponctuée d'échanges, de blagues et de rires, à plusieurs reprises l'enseignant rappelle Yazid à un peu de sérieux (« tu vois, quand tu réfléchis et que tu arrêtes de blaguer, c'est mieux ! »), l'encourage à poursuivre ses efforts (« allez champion, envoie sur le stylo ! »), à corriger ses erreurs (« non, non, tu nous la fais pas en verlan »), à se montrer plus appliqués (« non mais applique-toi, on n'est pas obligés de faire les choses à l'arrache, on peut faire les choses bien ») ou met sa main sur le bras de Yazid pour qu'il écoute son explication (« attends, j'ai pas fini l'explication » ; « reste concentré, laisse-moi t'expliquer jusqu'au bout ! »). L'enseignant regarde faire Yazid et intervient pour répondre à ses questions, reprendre certaines de ses formulations maladroites, lui réexpliquer la démarche ou encore lui emprunter son stylo et lui montrer comment procéder.

Yazid : [terminant un calcul et soupirant] Il faut quoi maintenant ? La phrase ?

Enseignant : Oui, je sais que t'aimes bien [et lui donnant le stylo], allez tiens mon lapin !

Yazid : [ne voulant pas réécrire une phrase entière] Attends, mais là j'ai oublié déjà. T'as dit quoi les premiers mots déjà ?

Enseignant : Ah non, là, réfléchis un peu quand même ! Essaye de te rappeler...

Yazid : Attends !

Enseignant : Ah bah j'attends...

Enseignant : Tu trouves ou tu veux un coup de main ?

Yazid : T'inquiètes même pas !

Enseignant : Mais je suis pas inquiet, tu trouves que j'ai l'air inquiet là ? (rires)

Enseignant : Et un, c'est plusieurs ? Ça vient de sortir ça ?

Yazid : [en riant] C'est bon je mets « une fois ». C'est toi, tu me stresses...

Enseignant : Prends ton temps.

Yazid : J'essaye un autre truc.

Enseignant : Et c'est bien, on est là pour essayer plein de trucs.

Enseignant : Tu veux une feuille de brouillon ? T'as compris la tactique ?

Yazid : Non !

Enseignant : Mais t'essayes quand même, c'est bien.

Yazid : Je suis parti un peu loin.

Enseignant : Et bah reviens un peu. T'as cherché par tâtonnements, t'es allé un peu loin, tu t'es dit faut que je remette ma bouée et que je me rapproche du bord.

Enseignant : Très bien ! Tu vois, t'as plus besoin de moi, je peux aller au cinéma !

Yazid : Je t'autorise !

Enseignant : (rires)

Yazid : Après on passe à l'exo suivant ?

Enseignant : Oui, ça serait bien, mais je vais t'aider parce que ça commence à fatiguer un peu, ça chauffe.

Enseignant : On va s'arrêter là pour aujourd'hui, t'as bien travaillé. C'est bien, c'est pas facile, mais tu persévères, tu fais des efforts !

Yazid : [remettant les pages numérotées dans l'ordre] C'est carré !

Tout au long de la séance, Yazid soupire quand il faut initier un effort d'écriture et montre des signes d'impatience, voire d'agacement (« j'ai pas compris là », « wesh, mon cerveau il est en panne ! », « si tu me fais des calculs de bâtarde », « t'as vu, j'ai un trou dans la tête là »). Du fait de l'attention continue de l'enseignant, parfois exigeante (« si je te donne directement la formule, y a que mon cerveau qui marche et le tien il est en vacances, ça va pas ça ! »), souvent encourageante (« tu as une calculette dans la tête, on peut y aller », « tu as fait quelque chose que je ne t'ai pas expliqué tout à l'heure », « t'as une mémoire phénoménale, tu vas t'en rappeler », « magnifique, j'ai jamais vu un truc aussi beau », « bien champion, t'es un champion du monde ! »), Yazid persévère et reste concentré, même quand des bruits proviennent de l'aile des majeurs et s'arrête seulement quand le gradé de l'AP vient dans la salle pour convenir d'un horaire de réunion avec l'enseignant. Au moment où un cri plus fort parvient d'une cellule d'un majeur jusqu'à la salle, l'enseignant lève la tête et demande en souriant « Il a gagné au Loto ? », mais Yazid n'y prête pas attention et poursuit l'écriture de sa phrase.

En parallèle de la présence constante, certains enseignants font régulièrement usage de l'humour. Si ce registre peut être utilisé par les mineurs eux-mêmes¹⁵⁴, il est ici utilisé par les enseignants et les enseignantes comme un moyen d'améliorer leur relation avec les élèves, pendant les cours ou en marge de ceux-ci. Chaque interaction peut être l'occasion de blaguer et de ce fait de désamorcer de possibles tensions. Après notre entretien avec Rami, 16 ans, l'enseignant référent nous indique qu'il a fait une plaisanterie au départ, car il est important à ses yeux de voir sourire les mineurs avant de les confier à tout nouvel interlocuteur. Certains mineurs se montrent d'ailleurs très sensibles à cet usage de l'humour, comme Yazid. Incarcéré une première fois pendant six mois et à nouveau détenu (avec cette fois un mandat de dépôt d'un an), ce dernier nous explique qu'il a une bonne opinion de tous les professionnels présents autour de lui en détention : « *J'te mens pas moi, les éducateurs, les surveillants et on va dire les profs j'suis bien avec eux, ça veut dire c'est tous pareil en vrai* ». Il précise cependant qu'il aime particulièrement l'un de ses professeurs (voir encadré n°3), pour cette raison : « *Il me fait rire (rires). Il fait des blagues, il me fait rire et tout...* » (Yazid, 16 ans, établissement Est).

Des lectures professionnelles contrastées de l'adaptation pédagogique

Cette question de l'adaptation ne manque pas de susciter des débats parmi les professionnels de l'EN, et parfois au sein même des équipes pédagogiques. Pour certaines enseignantes interrogées, il s'agit de mettre en œuvre une véritable individualisation des apprentissages : « *C'est de l'individualisation permanente* » (enseignante, établissement Sud) ; « *On va faire un costume à ta taille. [...] On te fait vraiment à ta taille. On te fait l'enseignement juste pour toi* » (enseignante, établissement Nord). D'autres en revanche préfèrent évoquer la mise en place d'un « *collectif, adapté, plutôt qu'individualisé* » (enseignante, établissement Sud) ou d'un « *travail différencié* » (enseignante, établissement Ouest). Autrement dit, leurs séances sont menées auprès de petits effectifs d'élèves et en alternant des temps d'accompagnement collectif et plus personnalisé. Quels que soient les termes employés (« *individualisation* », « *différenciation* », « *adaptation* »), les enseignants et enseignantes considèrent que cette logique participe pleinement à développer des perceptions positives de l'école en détention chez les mineurs, et plus globalement à les aider dans leurs apprentissages : « *On peut quand même passer du temps avec chacun d'entre eux* » (enseignante, établissement Ouest) ; « *Sur les jeunes qui ont vraiment des grosses difficultés, c'est d'avoir un cours en individuel ça peut débloquer les choses, qu'ils acceptent d'entrer vraiment dans la réflexion, dans le travail, dans l'exercice* » (enseignant, établissement Est).

Toutefois, certains professionnels de l'EN regrettent cette tendance à la réduction des effectifs ou plutôt pointent ses limites. Selon ses détracteurs, cette approche a tendance à réduire le nombre d'heures dispensées aux mineurs (puisque les enseignants se répartissent de plus en plus de groupes scolaires), mais limite également les occasions d'expérimenter des formes de travail et d'entraide collectives. Plus globalement, cette réduction de la taille des groupes scolaires, assimilée parfois à du « *préceptorat* », va à l'encontre de l'objectif de regrouper les mineurs détenus. Un cadre de l'EN, lui-même ancien enseignant en QM, compare ses propres pratiques passées à ce qu'il observe aujourd'hui et s'interroge sur les manières de « *remettre du collectif* » par les activités scolaires ou éducatives :

Je m'étonne parce qu'effectivement moi j'ai toujours travaillé avec les mineurs en collectif [il évoque des groupes de 12 à 15 mineurs], et c'est vrai que je trouve qu'aujourd'hui, la solution de facilité c'est les prises en charge individuelles, parce qu'effectivement on dit « on ne peut pas les mélanger pour telle et telle raison ». Alors effectivement on peut en avoir un très violent, d'autres qui ne peuvent pas parce qu'ils sont dans des bandes rivales, mais, voilà, et je réfléchis à l'heure

¹⁵⁴ SOLINI, Laurent, « Passer pour le "bon détenu" », dans *Faire sa peine à l'Établissement pénitentiaire pour mineurs de Lavaur*, op. cit., 2017, p. 131-157.

actuelle à me dire « qu'est-ce qui pourrait faire qu'on fasse sauter entre guillemets ces verrous, ces barrières, remettre de la communication entre les jeunes pour pouvoir arriver à les prendre en charge ? » [...] J'ai toujours à l'esprit à l'époque où j'anima une ludothèque ici, où à travers le jeu, finalement on arrivait à faire passer plein de messages et l'acceptation des règles, l'acceptation des différences, je gagne je perds, enfin voilà il y avait tout un tas de symboliques derrière, et voilà, donc ça, si on arrivait à remettre du collectif. [...] Il y a des possibilités, de faire en sorte qu'on puisse se retrouver, alors est-ce que c'est autour d'une activité qui prendrait le pas sur les mésententes, je ne sais pas. Autour du scolaire c'est difficile, enfin autour du scolaire je dirais autour des domaines généraux c'est difficile, parce que voyez même sur les CAP on n'arrive pas à regrouper entre les jeunes.

[cadre de l'EN]

6.3. Une école qui revalorise les élèves

Le travail pédagogique se heurte à un obstacle majeur : les mineurs détenus développent « une forme de dépréciation de ce qu'ils sont et de ce qu'ils peuvent faire en prison »¹⁵⁵. Les mineurs interrogés portent en effet une grande attention aux jugements du corps professoral et au regard que l'institution scolaire porte sur eux. Comme les jeunes placés¹⁵⁶, ils ont connu – à des degrés divers – des périodes de discontinuité ou de latence scolaires, des mises à l'écart ou des stigmatisations de la part des camarades de classe ou de l'institution elle-même (voir Chapitre 7). Les jeunes rencontrés se sont sentis ou se sentent déclassés au sein de l'école et ont développé « un fort sentiment de dévalorisation de soi »¹⁵⁷. Les échos de cette confiance fragile en leurs compétences scolaires mais aussi de leurs réflexes de dévalorisation de la scolarisation en détention ont été récurrents au fil de notre enquête : « C'était trop simple le brevet, je sais pas si c'est le même brevet que dehors mais les questions... Même des attardés ils peuvent le faire (rires) » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest) ; « Un cours de Segpa [...] je leur ai dit c'est une école d'handicapés ça veut dire » (Lassana, 17 ans, établissement Nord) ; « Franchement des fois c'est... des fois c'est juste une heure de divertissement, et des fois c'est une heure d'école » (Ilyès, 17 ans, établissement Ouest). **En détention, plus qu'ailleurs, les professionnels de l'EN mènent un travail permanent pour renforcer l'estime de soi de leurs élèves et favoriser leur participation scolaire.** Il s'agit tout à la fois d'encourager l'élève, tout en le mettant en situation de réussite scolaire et d'utilité sociale au sein du groupe, afin de lui redonner un sentiment de compétence, de confiance en soi, d'identité et d'appartenance.

Un travail professoral de revalorisation

Dans le cadre particulier de la scolarité en détention (marqué par des effectifs réduits et des temps scolaires limités), **les professionnels de l'EN cherchent à contrer cette tendance à l'auto-dévalorisation des mineurs détenus.** Comme l'indiquent certains enseignants, l'esprit général consiste à ne pas « mettre en échec » des jeunes qui « gardent un rapport à l'école qui est particulier », qui « ont tellement été dévalorisés avec l'école qu'ils ont pas envie », voire qui « ne rentrent pas dans le moule de l'EN » (enseignants, établissements Ouest et Nord, psychologues de l'EN, établissements Est et Sud). Différentes approches permettent aux professionnels de l'EN de revaloriser leurs élèves.

¹⁵⁵ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011 (p. 493).

¹⁵⁶ MARION, Élodie, GRAVEL, Marie-Pier, TCHUINDIBI, Laurence, « Vivre une situation de placement en centre de réadaptation ou en foyer de groupe : quelles influences sur l'expérience scolaire ? », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 2023, n° 29.

¹⁵⁷ MILLET, Mathias et THIN, Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012, p. 159-165.

Il s'agit d'abord de partir de leurs acquis, pour leur faire prendre conscience qu'ils ont déjà des connaissances, même si elles peuvent leur apparaître limitées, surtout chez les plus décrocheurs.

Et on sent vraiment ce sentiment d'illégitimité, alors qu'ils ont les compétences. Et nous on leur dit « Mais regardez, on l'a travaillé. Vous savez faire. C'est pas parce que vous avez arrêté en cinquième que... » Mais ils ont cette idée qu'ils sont pas allés à l'école donc c'est pas normal, et ça leur manque, en dépit du fait qu'ils ont les compétences et les connaissances. Et ça ouais, faut qu'on y travaille encore plus mais de leur montrer encore plus « Regardez, vous êtes capables puisqu'on le fait en classe ! »

*

Je trouve qu'on se rend compte aussi, alors ils sont déconnectés du scolaire mais ils ont des tas de connaissances. Quand on travaille sur des thèmes, sur l'environnement, là nous pendant un moment on a travaillé sur la pollution plastique, ils connaissent plein de choses, ils ont une sensibilité, ils ont entendu des choses, et on a aussi je pense une autre image d'eux que l'élève qui est en échec scolaire, qui en effet fait des fautes d'orthographe ou ne sait pas poser une division, oui OK... [...] Depuis qu'ils sont tout petits on leur dit que de toute façon ils sont nuls, il faut aussi avoir en tête qu'ils ont une mésestime d'eux incroyable, et que les premières fois où on leur dit « waouh c'est super ! », ils nous regardent ils ne nous croient pas. Moi il m'est arrivé d'avoir des jeunes qui disent « bah non c'est pas vrai ». Bah si c'est juste, c'est super, qu'est-ce que tu veux que je te dise ? (rires)

[enseignantes, établissements Est et Sud]

Ensuite, partant d'un « **principe d'éducabilité** » de toutes et tous, les enseignants et enseignantes **rappellent aux mineurs qu'ils sont en capacité de travailler et d'apprendre**. En commentant les jeux qu'elle propose en cours à ses élèves, une enseignante précise qu'il s'agit « **de leur montrer qu'ils sont capables finalement**. "T'as fait du dessin ? Nan, on a fait de la géométrie, on a bossé, regarde". Et du coup ça leur permet de dire aussi "mais oui, j'suis capable" » (enseignante, établissement Sud). Plus encore, ils et elles **insistent sur la progression observée au fil des séances** :

Ils ont du mal à être fiers d'eux en fait, parce que des fois c'est vrai ils m'impressionnent. Des fois je me rends pas compte qu'ils ont acquis tout ça. Des fois ils sortent des trucs « Waouh vous avez vraiment bien compris ». Et donc je le souligne et eux ils font « ouais normal ! » (rires) Ils ont du mal à être fiers d'eux et à le reconnaître. Et ça aussi je pense qu'il faut l'expliciter à chaque fois : « vous vous rappelez, vous en étiez là, et maintenant vous en êtes là ». Parce que c'est vrai qu'on se voit pas souvent progresser, mais de pointer les étapes, c'est vrai que ça les aide.

[enseignant, établissement Est]

L'acquisition des savoirs et la progression dans les apprentissages sont peu évaluées – ou en tous les cas pas systématiquement. Ce constat tient davantage aux difficultés d'organiser des interrogations formelles avec des groupes mouvants et sur des temps courts qu'à un refus de l'évaluation. Du fait de l'absentéisme de certains élèves (voir Chapitre 4.2.) et de la recomposition régulière des groupes scolaires (voir Chapitre 2.2.), il reste en effet difficile de « **pouvoir toujours mesurer tout ça** » (enseignante, établissement Ouest). Certains enseignants soulignent d'ailleurs qu'àuprès de ce public spécifique, « **la note fonctionne bien [...] Quoi qu'en disent les grands révolutionnaires du système de notation l'Éducation Nationale, c'est un moyen de dire "j'ai progressé, j'ai pas progressé. J'ai réussi, j'ai pas réussi"...** parce qu'on n'est pas sur le système de couleur ici. **Les couleurs, les compétences, c'est acquis, c'est faible, non ! "Je veux savoir combien j'ai eu" »** (enseignante, établissement Ouest). Séance après séance, les professeurs se montrent bienveillants pendant les cours, multipliant les encouragements à l'égard des élèves (voir Encadré n°3). De plus, **les professionnels de l'EN éditent des bulletins ou des attestations de scolarité pour les mineurs détenus**, en tous les cas pour celles et ceux qui ont été scolarisés au moins quelques semaines. Dans ces bulletins, l'EN cherche surtout à **valoriser explicitement – quand cela est possible – l'attitude en classe et les capacités des**

élèves (voir Encadré n°4). Comme l'illustre cet échange entre deux mineurs scolarisés en lycée professionnel avant leur incarcération, les jeunes peuvent être sensibles à ces bulletins, mais plus particulièrement à leurs notes, en partie parce que ce sont des moyennes rarement obtenues auparavant, au cours de leur scolarité ordinaire :

Seydou : *Qu'est-ce tu me racontes, j'ai des meilleures notes que toi ! T'as vu mon bulletin ou pas ?*

Noham : *T'as... dans ton bulletin, t'as combien ?*

Seydou : *Monsieur X, j'ai 16. Non, arts appliqués j'ai 16, monsieur X, j'ai 14. Mathématiques, j'ai 10,25.*

Noham : *Ouais, mais dis-toi moi j'ai que des 15, et des 13.*

[Seydou, 16 ans et Noham, 17 ans, établissement Nord]

Encadré n°4. Exemples de bulletins scolaires

Parmi les quelques bulletins scolaires que nous avons pu consulter dans deux établissements, qu'ils aient été fournis par les cadres de l'EN ou affichés sur les murs de la salle des professeurs, nous pouvons lire ces différentes mentions :

- « élève sérieux », « investi », « agréable », « comportement irréprochable » ;
- « montre un comportement calme, agréable et respectueux avec tous les professeurs et les autres jeunes de son groupe », « les temps d'écoute et de paroles sont respectés », « assiduité pratiquement respectée », « est volontaire, intéressé et sérieux. Il s'est intégré au groupe et contribue au dynamisme de l'activité », « les participations sont réfléchies et pertinentes » ;
- « impliqué » mais « pénalisé » et « parasité » par les bavardages, « l'équipe pédagogique reste disponible pour accompagner au mieux X. Elle le sait capable et compte sur lui pour se présenter aux épreuves du CAP et finaliser le travail engagé ».

Nous avons retrouvé chez les enseignants et enseignantes interrogées une tendance déjà observée dans une recherche consacrée aux classes relais¹⁵⁸, celle « des aspirations à ne pas limiter leur activité d'enseignant aux seuls apprentissages scolaires », en développant « un important travail sur les dispositions sociales et cognitives des collégiens, notamment sur les temporalités, la maîtrise de soi, les manières de parler et de se conduire, ou "l'autonomie" »¹⁵⁹. Autrement dit, **les professionnels de l'EN cherchent globalement à redonner aux mineurs de l'estime de soi et à réparer les stigmates scolaires et sociaux** :

Ben j'ai l'impression qu'il y a ce côté un peu valorisation qu'on peut leur donner qu'ils n'ont pas eu et qui leur a manqué dans la scolarité parce que on leur propose des activités adaptées. [...] J'ai quand même plusieurs fois entendu des « ah mais c'est la première fois qu'on m'apprend quelque chose », « c'est la première fois qu'un prof s'est penché sur ma table et ma copie et a pu m'aider » et c'était peut-être que dix minutes dans une journée, mais cette attention qu'on leur porte ça les valorise. [...] Et puis je crois que c'est au-delà du scolaire, on leur porte une attention dans la journée aussi, ils sont quand même regardés j'imagine, à l'extérieur ils sont quand même assez peu considérés. [...] Alors c'est vrai que je parle de ça en premier mais ça me paraît aussi important avec quelqu'un qui vient de l'extérieur, qui représente un peu l'extérieur mais qui est aussi neutre et qui n'est pas... enfin je pense qu'ils savent que je ne sais pas pourquoi ils sont là, et donc il y a peut-être un regard un peu bienveillant et de considération, ça on en a parlé, parce que c'est important l'aspect donc un peu social de la chose [...] Des fois on en parle justement avec des collègues on se dit « mais on a l'impression de ne servir à rien, parce qu'ils ont rien appris », et en fait c'est ce qu'on dit c'est que même si ne serait-ce que pendant une heure dans une journée on s'est un peu intéressé à eux en fait c'est déjà énorme, et évidemment qu'on n'aura pas de retour de ça, mais il faut essayer de se dire que c'est quand même pour eux il y a eu un petit plus dans leur journée quoi.

[enseignantes, établissements Ouest et Sud]

¹⁵⁸ Comme nous n'avons pas pu retracer les parcours biographiques et professionnels de tous les enseignants rencontrés, il serait toutefois difficile de mener la comparaison jusqu'à son terme.

¹⁵⁹ KHERROUBI, Martine, MILLET, Mathias et THIN, Daniel, « Enseigner dans les marges. L'exemple des enseignants de dispositifs relais », *Sociétés contemporaines*, 2017, vol. 1, n° 109, p. 93-116 (p. 113).

Organiser la mobilisation des familles autour de la scolarité

Cette revalorisation ne vise pas seulement les mineurs détenus, mais également leurs parents ou leurs proches impliqués dans le suivi de leur parcours judiciaire, carcéral et scolaire. Le fonctionnement des QM et des EPM observés se rejoint sur un point : les familles restent à la marge de l'école en prison, leur mobilisation sur les aspects scolaires n'étant pas pleinement institutionnalisée¹⁶⁰. La convention interministérielle prévoit que les parents ou les représentants légaux des mineurs doivent être informés par courrier d'un certain nombre de décisions prises en détention (y compris scolaires) et sollicités au sujet des choix d'orientation par exemple. De l'avis des professionnels interrogés, cette mobilisation familiale reste plutôt faible dans les faits. Généralement, un seul parent est investi (plus souvent les mères) et « [sans surprise](#) » ce sont les familles des mineurs détenus scolarisés avant la détention qui s'avèrent les plus actives sur les questions scolaires (psychologue de l'EN, établissement Ouest). Plusieurs professionnels de l'EN nous ont raconté des anecdotes pour illustrer l'éloignement des familles : par exemple, une psychologue scolaire a demandé au père d'un mineur incarcéré de se rendre un samedi matin à une journée portes ouvertes d'une école pour obtenir des informations pour son fils, ce qu'il n'a finalement pas fait.

L'ensemble des professionnels en détention décrivent souvent des parents peu mobilisés, des « [figures parentales défaillantes](#) », « [un peu bancales](#) » ou « [pas toujours aidantes](#) », notamment quand il s'agit de maintenir une relation avec les établissements scolaires extérieurs. En retour, il faut souligner que l'EN n'est pas toujours active pour associer les familles des mineurs au processus scolaire¹⁶¹. D'abord, ce sont avant tout les éducateurs et éducatrices de la PJJ, et encore plus celles et ceux du milieu ouvert, qui sont le plus en lien avec les proches des mineurs incarcérés. Une éducatrice de l'établissement Ouest se souvient d'ailleurs d'une époque où les professionnels de l'EN demandaient aux éducateurs d'envoyer les bulletins scolaires aux parents. Ensuite, les contacts entre les enseignants et les parents sont dans l'ensemble plutôt rares. **Quelques initiatives locales méritent cependant d'être mentionnées**. Dans les deux EPM visités, les cadres de l'EN cherchent à remettre les bulletins en main propre aux parents des mineurs détenus. Ces pratiques restent toutefois marquées par le poids de l'univers carcéral, comme c'est le cas dans l'établissement Sud, où la remise des bulletins se fait souvent en marge des parloirs. Pour éviter cet écueil, une réunion mensuelle est organisée devant ce même établissement, dans la maison d'accueil des familles¹⁶². Psychologues de l'EN et de la PJJ viennent y rencontrer les parents présents autour d'un café, des parents décrits comme « [en souffrance](#) » et qui ont besoin de « [déposer un tas de choses](#) » (psychologue de l'EN, établissement Sud). Dans tous ces cas, selon les enseignants les bons bulletins scolaires rassurent les élèves comme leurs proches. Au regard de la disqualification scolaire que les jeunes détenus ont pu connaître, ces documents permettent de leur redonner confiance en eux et de générer une certaine fierté. C'est ce qu'explique l'une des enseignantes à travers l'exemple d'un élève qui insistait pour obtenir son attestation de formation.

¹⁶⁰ La marginalité sur les questions scolaires ne correspond pas nécessairement à la place générale qui est accordée aux familles par les établissements. Ainsi, les rapports de visite du CGLPL des quatre établissements indiquent que les liens sont bien entretenus avec les familles des mineurs détenus : information systématique, organisation des droits de visite et des liens par courrier ou téléphone, mise en place de réunions « familles » et d'accueil pendant les parloirs, etc.

¹⁶¹ Plus globalement, la sociologue Manon Veaudor démontre que l'implication des familles est une priorité de l'action éducative depuis plusieurs décennies, mais que les institutions pénales placent les parents, et en particulier les mères, dans des positions pour le moins ambiguës. VEAUDOR, Manon, *Les familles à l'épreuve des institutions pénales. Reconfiguration sous contrainte des rythmes familiaux et rapports des mères au placement pénal des mineurs*, Rapport de recherche, DPJJ, 2023, 87 pages.

¹⁶² C'est-à-dire un local à l'extérieur de l'établissement, géré par une association et destiné à accueillir les familles qui viennent dans la journée pour des parloirs.

Y en a... je pense à Redouane qui venait plus à un moment, et il réclamait son attestation : « Mais c'est une attestation de formation, si vous venez pas, on peut pas vous la donner ». Et après il est revenu aussi et alors il nous a mis une tête comme ça (rires) parce que le temps qu'on envoie les documents à la signature du recteur et que ça revienne, ça prend un temps certain. Et à chaque fois « Alors elle est là mon attestation ? » (Rires) « Continue à venir » et effectivement quand on lui a remis, il était « Oh ma mère elle va être trop fière ! »

[enseignante, établissement Est]

D'après les professionnels de l'EN, les parents sont en effet « **contents qu'il y ait encore l'école en prison** », de voir que la détention n'est pas « **du temps de perdu** », constatent que leurs enfants « **ne sont pas que des gros débiles** » et « **retrouvent une fierté** » (cadres de l'EN).

Enseignante : Et puis dans le positif on fait aussi une remise de diplôme aux parents, une remise de bulletins aux parents. Alors bien sûr qu'ils ne sont pas tous là, et puis ça nous arrive, sans doute pas assez, mais d'appeler les parents. Et c'est vrai que ça peut être des leviers et que même pour les parents quand on fait un retour, qu'on leur dit... que ça fait des années que leur gamin est pas allé à l'école et que là « ben si, si, il est venu » et qu'il a passé le CFG ou qu'il est en train de préparer un CAP, même s'il le validera pas tout, c'est je pense aussi un élément important. On a eu des échanges avec des parents des fois très... très émotionnels... je ne trouve pas le mot, mais importants !

Hugo : Oui, ils sont un peu fiers que ça...

Enseignante : ... oui, oui, et puis ça met quand même du baume dans la prison, parce que savoir son fils en prison ou sa fille d'ailleurs, c'est quand même pas facile, et savoir qu'ils ne font pas que être en cellule, qu'ils avancent dans leur scolarité, c'est bien.

[enseignante, établissement Sud]

6.4. La bonne volonté scolaire des mineurs détenus

Ce travail de revalorisation opéré par les équipes de l'EN peut être moqué par moments par les professionnels de l'AP ou de la PJJ, comme nous avons pu le constater lors de nos entretiens. Alors qu'il blaguait lors d'une réunion pluridisciplinaire sur les « **très bons bulletins** » des mineurs, nous demandons à un éducateur de revenir sur ce point lors de nos échanges. Il explique qu'avant d'arriver en prison, les mineurs avaient au mieux « **un bulletin médiocre** » et qu'en détention « **il est dithyrambique** ». Pour lui, ces bons résultats sont « **à prendre avec des pincettes** » et lui paraissent plutôt révéler un faible niveau d'exigence de la part des enseignants, tant le niveau général des mineurs détenus lui semble « **au ras des pâquerettes** » (éducateur, établissement Ouest). Les entretiens avec les jeunes montrer néanmoins que **les modalités de l'enseignement en détention semblent porter leurs fruits**.

Participer aux cours et y manifester son intérêt

Synonyme d'échec et de ruptures, le parcours scolaire antérieur de beaucoup de jeunes interrogés constitue une expérience négative qui pourrait les rendre a priori peu enclins à revenir vers la scolarité en détention. Pourtant, participer aux cours dispensés en prison leur permet de découvrir une école différente de celle qu'ils ont connue, davantage compatible avec leurs besoins pédagogiques. Les mineurs interrogés **expriment des perceptions plutôt positives de la scolarité en prison et indiquent qu'ils font globalement preuve d'une certaine « bonne volonté scolaire »**, c'est-à-dire d'un « ensemble de comportements de respect des consignes données par l'école dans le comportement scolaire »¹⁶³ ou de « pratiques identifiées

¹⁶³ CIBOIS, Philippe, « La bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration », in BLANCHARD, Philippe, RIBEMONT, Thomas (dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, L'Harmattan, 2002, p.111-126.

par les enseignants comme "studieuses" »¹⁶⁴. Les indicateurs de bonne volonté scolaire identifiés par le sociologue Philippe Cibois dans l'école ordinaire (préparer son cartable la veille, ne pas oublier un livre ou un manuel, ne pas être en retard, etc.) ne peuvent pas tout à fait être calqués à notre enquête, du fait du cadre de la scolarisation en détention et de l'âge des mineurs détenus. Parmi les 32 mineurs interrogés, près des trois quarts (soit 23 mineurs) déclarent cependant être intéressés par une partie des cours et/ou motivés par les apprentissages. Faute d'une investigation biographique plus poussée pour chaque mineur enquêté, il est difficile de dire dans quelle mesure cette bonne volonté scolaire est le résultat de dispositions antérieures dans leurs parcours (et notamment de ressources scolaires, culturelles ou linguistiques transmises par leurs proches). Quoi qu'il en soit, leurs attitudes ne sont pas seulement liées aux motivations extra-scolaires (voir Chapitre 5), mais également au cadre pédagogique mis en place par les enseignants.

Les mineurs déclarent écouter les enseignants, faire leurs exercices écrits et participer à l'oral en classe. Les jeunes interrogés font bien allusion au fait qu'il est primordial pour eux, lorsqu'ils vont en cours, de s'inscrire dans un moment collectif (voir Chapitre 5.4.), mais ils précisent que le cours n'est pas seulement un moment convivial. Au contraire, les mineurs prennent au sérieux ces temps scolaires, en rappelant qu'après les discussions, vient le temps de la mise au travail :

Ouais, mais après en général c'est plus en promenade qu'on parle, qu'on discute et tout. Ou à la fenêtre. Sinon quand on est en cours, c'est le cours ! Après y a des moments où on parle et tout, mais après sinon c'est plus des exercices tout ça.

[Idriss, 17 ans, établissement Est]

*

Ouais le groupe il arrive en même temps, on se pose, on discute cinq minutes histoire de se détendre, et après, voilà, après on travaille, on se met au travail.

[Rami, 16 ans, établissement Est]

*

On suivait plus le cours que on se parlait entre nous. [...] On pouvait parler mais on va pas parler de trucs cons, on est venu pour être en cours pas pour parler.

[Moussa, 17 ans et demi, établissement Est]

*

En gros, c'est que si on y va là-bas c'est pas pour se forcer ou quoi. Moi j'y vais mais, c'est pas j'y vais « oh pfff, c'est nul » non [...] Si j'y vais c'est pas pour euh, par exemple être euh, être un problème, déranger les autres ou quoi, moi si j'y vais c'est pour faire les choses.

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Amar : Ouais, bien sûr ça discute...

Milan : ... mais ça travaille aussi monsieur ! [...] C'est pas comme si on va parler pendant une heure, on va pas travailler.

Amar : C'est pas de l'excès !

[Amar et Milan, 17 ans, établissement Nord]

Les observations que nous avons pu mener en classe ont largement conforté ces propos. Si certains élèves peuvent perdre le fil de leur concentration ou s'affaisser sur leur chaise au cours de la séance, soupirer en entendant une consigne ou se décourager devant un exercice à réaliser, les signes de leur engagement dans la situation d'apprentissage sont nombreux¹⁶⁵. Cet engagement s'entend d'abord en lien direct avec l'activité scolaire proposée : être concentré

¹⁶⁴ SOLINI, Laurent, SCHEER, David et YEGHICHEYAN, Jennifer, *op. cit.*, 2016.

¹⁶⁵ À propos des indicateurs de l'engagement des apprenants que nous utilisons ici, voir MARISCALCHI, Aurélie, *L'enseignement-apprentissage du français à des adultes migrants avec un dispositif multimodal engageant appelé Silent Way*, Thèse de linguistique, Université Grenoble Alpes, 2023, 427 p. (p. 202-239).

et attentif, écouter ou observer les consignes de l'enseignant, poser des questions pour mieux comprendre, répondre sans avoir été sollicité, persévéérer dans l'exercice, se corriger soi-même, s'entraider entre élèves, etc. Cet engagement peut également se manifester de manière détournée, par des interventions qui paraissent décalées voire plus subversives, mais témoignent toujours d'une implication dans la classe et dans la relation d'apprentissage : adapter ou contester une consigne, poser une question sur un autre thème que celui qui est étudié, exprimer sa confiance en parlant de soi ou en livrant une émotion, manifester sa compréhension par des mots ou des gestes soudains, taquiner un camarade, etc. Ces interventions, parfois bruyantes, souvent hors du cadre scolaire attendu, peuvent être lues comme des techniques utilisées pour tenter de « s'extraire de la structure normalement attribuée aux temps scolaires » ou des « stratégies plus ou moins élaborées de refus ponctuels ou durables de tout ou partie des activités qu'ils sont sommés de suivre »¹⁶⁶. Elles nous sont plus souvent apparues comme des manières de se réapproprier les contenus et d'attester de son intérêt général pour la séance (voir encadré n°3). Si la majorité des jeunes se conforme aux attentes minimales des enseignants et enseignantes (être présent et globalement attentif), **certains se disent plus engagés dans certains apprentissages. Ces temps scolaires démontrent à ces mineurs qu'ils peuvent faire des efforts intellectuels et qu'ils peuvent progresser.** Christopher préfère par exemple les cours de mathématiques, parce qu'il aime « *le fait d'avoir une réponse, d'aller chercher, d'aller chercher les trucs, la réponse quoi tout simplement. Ça fait travailler le cerveau un peu [...] Je me sens... je me dis "oh mon cerveau il continue toujours à marcher" !* » (Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud).

Notons tout de même que tous les jeunes ne se conforment pas aux attentes des enseignants. Ainsi, **certains mineurs interrogés racontent que leurs codétenus se comportent mal en classe.** Selim, présent en détention depuis bientôt un an, a beaucoup changé de groupes scolaires et décrit des codétenus inattentifs et parfois agités : « *Y a des groupes c'était la catastrophe [...] ici il y a plus de gens qui font n'importe quoi en cours, que dehors... parce que les gens qui viennent ici, ils ont pas forcément l'envie d'aller à l'école, ça veut dire comme y a la contrainte de la télé, ils viennent, ils écoutent pas, soit ils parlent entre eux, soit ils vont à la fenêtre et tout ça. Même des fois ils peuvent se prendre la tête avec les profs, etc.* » (Selim, 17 ans, établissement Ouest). Incarcéré pour la troisième fois, mais présent seulement depuis un mois dans l'EPM, Efkan ne se rend quant à lui pas beaucoup en classe, mais explique que « *quand j'y vais moi, j'veus mens pas tout le monde nique tout là-bas. Et moi je fais que de regarder [...] En mode, ils parlent pas avec la prof, ils parlent que entre eux. [...] Eux [les enseignants], ils sont assis à leur bureau, ils attendent que le temps il passe !* » (Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud).

Parvenir à trouver sa place dans la classe

Nombre de jeunes interrogés constatent qu'ils réussissent mieux en cours que lorsqu'ils étaient scolarisés à l'extérieur. Quelques-uns n'y accordent pas une importance particulière, comme Rami, 16 ans, incarcéré pour la cinquième fois et qui espère sortir à l'automne avec un bracelet électronique et devenir peintre en bâtiment, qui n'a « *jamais eu de bonnes notes* », voit que « *en vérité, je réussis mieux ici qu'avant* », mais à qui cela ne fait « *ni chaud, ni froid* » (Rami, 16 ans, établissement Est). D'autres en revanche **se montrent très satisfaits de constater qu'ils sont encore capables de se concentrer, de travailler et même de réussir.**

Lorenn : Et y a des matières que vous préférez là-dedans ?

Nordine : Les maths, moi.

¹⁶⁶ SOLINI, Laurent, *op. cit.*, 2011 (p. 68 et 70).

Sofiane : Ouais, moi j'aime bien les maths. Et le français aussi. [...] J'sais pas moi, même dehors j'aimais bien les maths et l'histoire géo. [...] En gros l'histoire géo j'aime bien les histoires d'avant et tout. J'sais pas, c'est bien. [...] En gros on va me donner des devoirs en maths, ben maths j'aime bien parce que en gros j'sais pas, d'un coup j'me concentre et j'essaye de faire le truc. Moi j'me casse la tête, moi les maths en mode ça me casse la tête, j'aime bien ça me fait passer le temps trop vite les maths. [...] Ouais parce qu'après on va dire on a contrôle de maths un peu dur, et ben moi je vais me mettre dedans à fond, et je vais pas voir le temps passer et tout, c'est pour ça j'aime bien. [...] Ouais, parce que j'suis concentré sa race, j'suis trop concentré.

[Nordine, 16 ans et Sofiane, 17 ans, établissement Sud]

*

Hugo : Et est-ce que depuis que tu es là, tu as découvert des choses en cours que tu ne connaissais pas et qui t'ont intéressé ?

Abel : Oui par exemple aujourd'hui c'était sur la géothermie, je connaissais pas du tout, vraiment pas, et je savais même pas que... c'était sur l'Islande, l'Islande c'est un pays de glace, et je savais même pas que c'était sur un volcan l'île, du coup j'ai répondu à toutes les questions et il s'avère que j'ai eu bon. Je pensais que j'allais rien avoir, on m'a dit « super » comme ça il me regardait j'ai fait « ah ouais ? », après je suis reparti dans ma cellule.

[Abel, 17 ans et demi, établissement Ouest]

*

Gaëtan : Moi avant j'aimais pas les maths avec mon ancien prof de mon ancien cours et là j'aime bien, j'apprends mieux.

Lorenn : Parce que ici tu as changé ?

Gaëtan : Ouais, j'suis arrivé là cette semaine-là dans ce groupe. [...]

Hugo : Et alors qu'est-ce que tu aimes mieux ? Que tu aimais moins avant avec l'autre prof et que tu aimes bien ?

Gaëtan : Je sais pas en fait. J'ai jamais aimé les maths moi, mais depuis que je suis dans ce groupe scolaire je sens que...

Ismaël : Une bonne dynamique ! (rires)

Gaëtan : Elle me fait apprendre et je me sens bien. Avant j'aimais pas les maths, maintenant j'aime bien les maths. C'est intéressant.

Robin : C'est bien, il faut que tu te sentes bien.

[Gaëtan et Ismaël, 17 ans, Robin, 15 ans, établissement Nord]

Comme le souligne ce dernier extrait, l'importance de pouvoir comprendre une matière pour l'apprécier et s'y investir compte beaucoup pour les mineurs. Quand nous leur demandions quelles matières ils appréciaient ou non au cours de leur scolarité, et si ces perceptions avaient changé en détention, **les mineurs ont souvent explicitement relié l'intérêt ou le désintérêt qu'ils portaient à une matière à leur sentiment de compétence (ou d'incompétence) dans celle-ci** : « Je suis bon en français, je suis fort hein, c'est tout ! » (Rami, 16 ans, établissement Est) ; « C'est un domaine [les mathématiques] où je suis à l'aise comparé aux autres [...] c'est une des matières que j'aime bien. Après je dis pas que les autres j'aime pas, mais c'est que dans les autres j'ai plus de mal, comme en français ou quoi » (Samir, 17 ans et demi, établissement Sud) ; « Je sais pas, j'ai une préférence. C'est mieux, je comprends mieux. Et je suis à l'aise dans ces matières-là [les mathématiques et l'histoire] » (Selim, 17 ans, établissement Ouest). Ces difficultés à apprendre et s'investir quand on ne comprend pas les cours sont également évoquées par les mineurs qui étaient encore scolarisés avant leur incarcération. Amar, par exemple, était inscrit en classe de première technologique. Lors de l'entretien collectif, il explique clairement s'être démotivé par le passé dans certains cours, car les enseignants et enseignantes n'avaient pas le temps de lui réexpliquer les éléments qu'il n'arrivait pas à appréhender, ce qui lui arrive nettement moins en détention :

Ben dehors... quand des fois je comprenais pas j'essayais pas de savoir donc je suivais pas, et j'ai laissé tomber. Alors qu'ici j'apprends mieux et je suis plus motivé. [...] Elle va m'aider la prof, et je

vais comprendre. Alors que dehors je vais lever la main elle va me dire "ouais, fallait écouter". Ou ça se trouve elle va venir, elle va m'expliquer en dix minutes mais je vais pas comprendre alors après je vais être démotivé, je vais aller parler avec mes amis ou soit je vais pouvoir suivre le cours. C'est ça dehors. Ici y a plus de cours particuliers.

[Amar, 17 ans, établissement Nord]

Le cadre de l'école en détention permet aux mineurs d'interrompre le cours quand ils ne comprennent pas un point particulier, de poser des questions et ainsi de mieux comprendre le contenu des séances. Ces comportements qu'ils n'avaient pas dans une classe ordinaire ne deviennent pas pour autant systématiques. Seydou se montre par exemple catégorique quand il évoque les cours qu'il n'aimait pas et qu'il n'apprécie toujours pas depuis son arrivée en détention il y a cinq mois, même s'il concède volontiers que « *les profs ils t'expliquent plus que dehors* » : « *Maths, je sais pas, c'est instinct, petit moi, depuis que je suis petit. Et PSE [Prévention Santé Environnement], je sais pas, ça m'intéresse pas, j'comprends pas, j'aime pas !* » (Seydou, 16 ans, établissement Nord).

Malgré tout, les mineurs apprécient dans l'ensemble que les enseignantes et enseignants ne les jugent pas et se montrent compréhensifs : « *Genre dans les cours, des fois on parle pas que des cours, genre les profs ils sont grave à l'écoute et tout ça [...] les profs ils nous comprennent, genre elles sont trop gentilles ! [...] ici ils prennent le temps de nous écouter, si par exemple il y avait un truc qui se passait sur l'unité ben ça allait pas, j'en ai parlé avec ma prof et ça s'est réglé en gros* » (Yasmine, 17 ans et demi, établissement Sud). **Les jeunes interrogés sont nombreux à affirmer que les enseignants ne les jugent pas, ni en tant que mineur délinquant et détenu, ni en tant qu'élève avec des difficultés scolaires.** Dès lors, comme l'indique Yasmine, les mineurs n'ont plus peur d'afficher leur incompréhension :

Hugo : *Et toi Yasmine tu as l'impression de mieux réussir ici ?*

Yasmine : *Ouais. Dehors y a trop de... je sais pas comment on dit, quand on est distrait.*

Lorenn : *Distractions ?*

Yasmine : *Ouais voilà. Genre y a trop, alors qu'ici, genre on est bien concentrés et tout, et en plus j'ai même pas honte de dire « madame j'ai pas compris ».*

Lorenn : *Avant c'était le cas ?*

Angelina : *Ouais.*

Yasmine : *Ouais genre je parlais pas, ben si je comprenais pas tant pis.*

Hugo : *C'est parce qu'il y avait les autres que tu avais honte ?*

Yasmine : *Ouais.*

Hugo : *Ou c'était pour les profs même que t'avais honte de demander ?*

Yasmine : *Genre je sais pas j'étais... à l'école de dehors je sais pas j'étais gênée et tout, alors qu'ici quand on arrive ils nous mettent, genre on fait un entretien ici en tout premier, et après on va dans l'école, et ils nous mettent à l'aise et tout genre, je sais pas. [...] En cours, j'arrive à bien me concentrer et tout alors qu'avant, pas du tout.*

Angelina : *T'es comme moi.*

Yasmine : *Dehors pas du tout, ici, on dirait que c'est adapté parce qu'ils prennent bien le temps de nous expliquer et tout ça. Chaque chose même si on comprend pas on peut le dire et tout, alors que quand on est plein dans une classe c'est un peu compliqué.*

[Yasmine et Angelina, 17 ans et demi, établissement Sud]

Libérés de la crainte de la stigmatisation scolaire et de la disqualification collective, les mineurs sont également affranchis du poids de l'évaluation des savoirs et des acquis, bien moins centrale en détention que dans l'école ordinaire. Comme l'indiquent Abel et Yazid, l'absence de note permet de se concentrer sur les apprentissages, sans devoir affronter un sentiment d'échec scolaire régulier :

Ici y en a que trois en vrai c'est les matières principales hein, c'est pas très très compliqué, au point, parce que quand t'es à l'école normale t'as trop de choses dans la tête, je trouve, tu peux pas te concentrer sur un seul cours, par exemple t'as une éval le matin, une autre éval le soir, pendant ton éval du matin tu vas penser à celle du soir tu vas rater, y a trop de pression.

[Abel, 17 ans, établissement Ouest]

*

Yazid : *Les profs on va dire ils sont pas... ils nous obligent pas exactement, ça nous donne envie de travailler ça. En gros si tu arrives pas à la faire, le fais pas. Alors que dans une école normale, tu vas être là, si tu arrives pas à le faire et bien tu as zéro, mais ici nous c'est pas pareil. Ici nous c'est juste le fait d'apprendre, c'est d'apprendre, de nous apprendre des choses qu'on sait pas, des trucs comme ça.*

Lorenn : *Ici ça te donne envie de travailler ?*

Yazid : *Moi personnellement ça me donne envie de travailler.*

[Yazid, 16 ans, établissement Est]

Les mineurs interrogés se sentent moins mis en défaut par l'institution scolaire en prison. Plus encore, **ils sont constamment encouragés par leurs enseignants et enseignantes**. Nous avons pu observer un exemple de ces marques de soutien à la fin d'une séance de cours, lorsque les deux enseignants référents ont vivement soutenu Eliott, 17 ans, qui allait passer ses oraux du CAP quelques jours plus tard, en lui disant : « *Même si je ne suis pas là [le jour de l'examen], je pense à vous !* » puis « *on pense à toi, mais tu penses à toi aussi, t'es un champion !* » (enseignants, établissement Est). Et même lorsqu'ils préparent une certification ou un diplôme, comme Amar, Milan et Youcef qui vont passer des épreuves de leur baccalauréat professionnel ou technologique, les élèves disent ne pas ressentir de pression de la part des enseignants, qui au contraire « **sont confiants** » dans la perspective de leur réussite :

Milan : *Là franchement je pense que je vais avoir mon bac facilement, dehors comment j'étais parti j'allais pas l'avoir. Ici les profs quand tu travailles ils te poussent, si tu y arrives pas, ils te poussent.*

Youcef : *Alors que dehors t'arrives pas, t'arrives pas.*

Amar : *Ouais, t'arrives pas, t'arrives pas. On passe à autre chose.*

Milan : *Ils font semblant ils vont donner un cours, « allez, révise chez toi ». Tu comprends rien, tant pis.*

Hugo : *Oui, ici à aucun moment vous sortez en comprenant rien ?*

Milan : *Nan.*

Youcef : *Nan.*

Amar : *Ici tu sors t'as compris le cours.*

Hugo : *Et c'était vraiment ça l'impression de moins réussir avant, c'était parce que les profs s'intéressaient pas trop ?*

Amar : *Pas que. C'est pas que à cause des profs. Mais je sais pas, on avait d'autres choses à faire. On se concentrait pas sur l'école à fond.*

Milan : *Et même y avait les potes en classe...*

Amar : *Ouais, voilà, bavarder...*

Hugo : *Vous avez l'impression de plus travailler ici ?*

Milan : *Ouais parce que t'sais quoi, on est plus focus, on n'a que ça à faire.*

[Amar et Milan, 17 ans, Youcef, 18 ans, établissement Nord]

Cette présence bienveillante des professeurs permet de « lever la peur de l'échec »¹⁶⁷, héritée de la scolarité antérieure, et conforte les jeunes dans leurs apprentissages. **Ces mineurs se mettent à adopter des comportements scolaires nouveaux. Ils s'autorisent par exemple à exprimer leur avis, à participer à des débats entre élèves**, voire à affirmer des positions dont ils savent qu'elles susciteront la désapprobation de leurs enseignants. Ce faisant, ils découvrent une forme de plaisir scolaire, et plus globalement expérimentent des rapports plus égalitaires entre élèves et professeurs, entre mineurs et adultes.

Selim : *J'ai un cours d'histoire où moi et le prof d'histoire on a débattu pendant toute l'heure sur les religions, l'histoire des religions etc. Et ça ça m'a plu.*

Hugo : *Vous avez fait le cours à deux ?*

Selim : *C'est ça. Y avait mes collègues ils étaient là, mes codétenus mais eux aussi ils participaient au débat, c'était bien.*

Hugo : *C'est ça qui t'a plu ? Que tout le monde puisse s'exprimer ?*

Selim : *C'est ça. Qu'on puisse s'exprimer parce que le prof nous a exposé son point de vue, nous aussi on a présenté notre point de vue, chacun a un point de vue. C'est bien.*

[Selim, 17 ans, établissement Ouest]

*

Moussa : *Ouais, y avait du débat. Y avait tout le temps du débat.*

Lorenn : *Et ça te plaisait que ce soit interactif ?*

Moussa : *Ouais, bien sûr. Tout le monde avait le droit à la parole.*

Lorenn : *Et les profs ils débattaient avec vous ?*

Moussa : *Ouais, bien sûr. Tout le monde donnait son avis. Il faisait tout le temps ça, on va dire chacun donnait son avis.*

[Moussa, 17 ans et demi, établissement Est]

Enfin, c'est dans le rapport aux autres camarades de classe que les mineurs parviennent davantage à trouver leur place. Les entretiens collectifs ont montré que **les jeunes se comparent souvent entre eux**. Parfois, ils se jaugent et se taquinent. Lassana se moque par exemple de son ancien groupe scolaire en disant que « *c'était trop facile [...] non, eux c'est maternelle !* » En retour, Noham et Seydou, ses nouveaux partenaires de classe, plaisantent en disant : « *C'est pour ça qu'il est arrivé ici [dans ce groupe], il a vu c'est quoi la difficulté* », puis « *il arrive il dort en classe, il est pas attentif* » (Seydou, 16 ans, Lassana et Noham, 17 ans, établissement Nord). À l'inverse, ces comparaisons peuvent donner lieu à des remarques positives. Lors d'une séance de cours observée, Eliott, incarcéré pour la sixième fois et se décrivant comme déscolarisé depuis la fin de l'école primaire, jette un œil sur la feuille d'exercice de son nouveau camarade de groupe, puis le complimente sur son écriture : « *C'est toi qui écris bien comme ça ? [et se tournant vers les deux enseignants] Il écrit mieux que moi lui !* » (Eliott, 17 ans, établissement Est). **En se comparant à d'autres élèves, qui peuvent eux aussi connaître des difficultés scolaires, les mineurs se rassurent sur leurs propres capacités**, se sentent parfois meilleurs que les autres et peuvent se retrouver dans la position valorisante de pouvoir aider leurs camarades. C'est notamment le cas lorsque les groupes scolaires permettent d'inclure des mineurs non-accompagnés, qui maîtrisent moins le français (voir Encadré n°2). Une éducatrice évoque par exemple un mineur qui avait des difficultés d'écriture et de lecture et qui s'était retrouvé par hasard dans un groupe scolaire majoritairement composé de MNA. Il s'était alors mis à leur traduire à l'oral les propos des enseignants et enseignantes, ce qu'elle décrit comme particulièrement valorisant pour lui.

En somme, **les mineurs interrogés émettent souvent des jugements très positifs sur leur scolarisation en détention**. Quand nous demandons à un groupe s'ils ont un souvenir

¹⁶⁷ VOLLET, Juliette, « S'émanciper de la forme scolaire pour "raccrocher" les décrocheurs scolaires », *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 2020, vol. 1, n° 71, p. 17-18 (p. 18).

particulièrement marquant d'un cours, de quelque chose qui leur aurait plu ou déplu en classe, l'un deux répond : « Ça plaît toujours franchement ! » et son camarade surenchérit en disant : « En fait on est habitués que ça nous plaise et tout. Si un élève de dehors il serait venu, ça l'aurait marqué. Alors que nous on est habitués tous les jours comme ça ! » (Youcef, 18 ans et Milan, 17 ans, établissement Nord). Bien entendu, il ne faut pas généraliser ces discours mélioratifs tenus dans le cadre d'un entretien sociologique au sujet de l'école. S'ils permettent à certains de faire part de leur plus ou moins fort intérêt pour les heures de cours et de valoriser la scolarité (ce qui n'était pas en soi attendu de ce public), l'ensemble des perceptions des jeunes ne saurait être résumé à ces propos positifs. D'ailleurs, quelques mineurs expriment, de manière très claire et assumée, des formes de désintérêt pour certains cours :

Thibault : Après ça dépend ce que j'apprends aussi tu vois, parce qu'il y a des trucs que j'apprends où vraiment, j'veux pas être méchant, mais j'm'en fous.

Hugo : Genre quoi par exemple ?

Thibault : J'sais pas moi, l'autre elle m'apprend la biographie d'une autrice qui a fait un livre sur... sur quoi déjà ? J'sais même plus, c'est sur un truc à Marseille, mais vraiment j'm'en fous ! Carrément elle m'a même donné le livre, mais je sais que je vais jamais le lire de ma vie. Ça va ni m'intéresser en livre, ni m'intéresser en film, ni m'intéresser en dessin animé.

Hugo : Rien ?

Thibault : Du tout !

[Thibault, 17 ans, établissement Ouest]

Des rapports genrés à l'école qui se retrouvent en détention

Beaucoup de jeunes interrogés reprennent goût, si ce n'est à l'école, au moins au fait de se trouver dans une situation d'apprentissage. Mais ce sont les filles incarcérées qui s'inscrivent le plus clairement dans des pratiques conformes aux attentes de l'institution scolaire. **Les inégalités de genre que l'on retrouve dans la scolarité ordinaire se rejouent en prison, puisque les mineures affichent une volonté scolaire encore plus affirmée.** Comme le montre la sociologue Séverine Depoilly à propos des lycéennes professionnelles, leurs « manières d'être et de faire manifestent des formes d'engagement dans les tâches scolaires », un engagement qui est « relativement constant et rarement parasité par la vie juvénile telle qu'elle peut exister dans les espaces classe », en tous les cas moins que pour les garçons¹⁶⁸. Lors de l'entretien mené avec deux mineures, dans l'établissement Sud, celles-ci opposent d'elles-mêmes les comportements scolaires des garçons et des filles :

Lorenn : Vous êtes tout le temps cinq [en classe] ou des fois ça peut...

Yasmine : ...ehu nan des fois y a des garçons qui refusent, mais les filles c'est toujours... nous on y va tout le temps, toutes les filles.

Lorenn : Ça vous est déjà arrivé de ne pas y aller parce que vous étiez fatiguées ou...

Yasmine : ...non jamais ! Même si je suis fatiguée j'y vais. Ça fait passer le temps.

Lorenn : Et toi tu as déjà raté un peu ?

Angelina : Nan !

Lorenn : Tu y vas tout le temps aussi ?

Angelina : Ouais.

[Angelina et Yasmine, 17 ans et demi, établissement Sud]

Au-delà de l'assiduité scolaire, Angelina et Yasmine font part tout au long de l'entretien de leur grand intérêt pour l'ensemble des activités éducatives proposées, qu'elles parviennent à lister et à nous présenter sans hésiter et auxquelles elles se sont largement inscrites. Lorsque nous lui demandons ce qu'elle pense des volumes horaires de cours et d'activités et de l'offre proposée,

¹⁶⁸ DEPOILLY, Séverine, « Soumises, les filles en bac pro ? », *Cahiers du Genre*, 2022, vol. 2, n° 73, p. 209-232 (p. 218).

Yasmine se montre très enthousiaste et satisfaite : « Ben moi je trouve que pour une prison franchement c'est... c'est vraiment bien ! [...] Genre y a des choses que j'ai jamais fait dehors ici ! » Au contraire des garçons (voir Chapitre 5.6.), **les deux filles interrogées apparaissent motivées dans la réalisation de devoirs en cellule**. Parmi les 32 jeunes interrogés, Yasmine et Angelina font partie des rares jeunes à déclarer qu'elles travaillaient régulièrement en cellule et demandaient du travail à leurs enseignants et enseignantes : « J'ai des devoirs j'ai une pochette où j'ai plein de devoirs [...] pour faire passer le temps j'aime bien. Si j'ai pas trop compris un truc en cours et tout ça et que la prof elle m'a bien expliqué ben dans ma cellule comme les terminaisons, par exemple ou des lois de conjugaison ben je les apprends dans ma cellule [...] c'est moi qui demande, mais des fois ils peuvent nous en donner, ça dépend de notre groupe, quel groupe on est enfin quel niveau » (Yasmine, 17 ans et demi, établissement Sud). Elle raconte ensuite des échanges réguliers avec une codétenue, dans la cour de promenade : « On parlait des devoirs et tout enfin on s'aidait à les faire on se demandait c'était quoi et tout, enfin voilà ». Cependant, **le contexte de la détention vient perturber le temps de travail personnel**, en rendant la concentration problématique. Comme l'indique Angelina « c'est pas pareil qu'en classe [...] parce que déjà c'est plus petit, ouais, et en plus, des fois y en a qui crient à la fenêtre » (Angelina, 17 ans et demi, établissement Sud).

Les professionnels décrivent les filles détenues avec des termes généralement plus valorisants, en soulignant qu'elles sont assidues, sérieuses et motivées dans l'ensemble des temps scolaires et éducatifs. Quand leur cas est évoqué, les enquêtés indiquent qu'« elles viennent », « font le travail », sont « plutôt demandeuses de fiches très scolaires où il faut répondre, remplir, machin », « très souvent, effectivement, super scolaires » et dans tous les cas « plus scolaires » que les garçons, et qu'elles « répondent plus à la demande sociale ». Elles sont ensuite présentées comme « plus soignées », « dans la présentation du cahier, dans la façon de ranger leurs affaires [...] elles ont un carnet de liaison, elles ont un cahier de texte, un agenda, elles ont leur trousse avec leurs affaires, leurs cahiers, leur porte-vue, et elles redescendent en cellule avec leur matériel et elles remontent en cellule avec leur matériel », car « c'est comme les ados à l'extérieur quoi, il faut que les cahiers ils soient beaux chez les filles » (enseignantes, établissements Est et Zéta). Pour poursuivre la comparaison avec les adolescentes inscrites dans les établissements scolaires ordinaires, on pourrait se demander si – comme c'est le cas hors de la prison¹⁶⁹ –, les mineures sont plus conformes aux exigences scolaires ou plutôt moins étiquetées comme déviantes par l'ensemble des professionnels. Notons d'ailleurs que les activités éducatives proposées ont tendance à renforcer les représentations genrées et la sexuation des pratiques : les activités liées au bien-être et au soin du corps sont, à de rares exceptions près, destinées prioritairement voire exclusivement aux filles. Enfin, si les mineures incarcérées sont majoritairement décrites par les professionnels comme plus scolaires que leurs homologues masculins, et que les deux mineures que nous avons rencontrées confortent ce constat, notons que certaines jeunes filles vivent des expériences d'isolement et de refus scolaires plus ou moins répétés¹⁷⁰.

•••

Les mineurs incarcérés apparaissent souvent peu motivés par l'école aux yeux des professionnels (notamment de l'AP et de la PJJ). Pour autant, les jeunes interrogés disent souvent faire preuve d'assiduité et d'une relative bonne volonté scolaire en prison. Il apparaît difficile de réduire – comme le font certains professionnels interrogés – l'expérience scolaire de ces mineurs à une seule justification (le calcul stratégique, l'ennui ou l'obligation). Au

¹⁶⁹ DEPOILLY, Séverine, « Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire. Filles et garçons face au traitement de la transgression scolaire », *Déviance et Société*, 2013, vol. 37, n° 2, p. 207-227.

¹⁷⁰ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 15-20).

contraire, leurs expériences scolaires en détention s'expliquent davantage par l'enchevêtrement de toutes ces dimensions : pénitentiaires, pénales, scolaires, sociales, psychologiques, affectives, etc. Ce chapitre a rappelé qu'il ne faut pas minimiser le rôle joué par les enseignants et enseignantes dans la motivation des élèves : la bonne volonté scolaire manifestée par la plupart des jeunes interrogés tient en grande partie aux efforts réalisés par les professionnels de l'EN, qui adaptent les contours de leurs enseignements, leurs programmes, leurs contenus et leurs supports pédagogiques, pour maintenir au maximum l'adhésion, l'intérêt et la mise au travail des mineurs détenus. Les enseignants et enseignantes cherchent ainsi à (re)valoriser les mineurs incarcérés et à leur (re)donner confiance dans leurs capacités d'apprentissages.

En centrant l'analyse sur les activités pédagogiques menées en classe et à leurs réceptions par les mineurs, ce chapitre encourage à ne pas enfermer les mineurs dans des représentations figées (éloignement scolaire, démotivation et manque d'intérêt pour les apprentissages), mais au contraire à faire de l'école en détention un support central de la préparation de leur réinsertion :

- Garantir la tenue régulière de temps scolaires collectifs et plus individualisés permet de renforcer l'estime de soi des mineurs, la capacité à s'inscrire dans un groupe et l'envie d'apprendre et de travailler.

Chapitre 7

Une difficile adaptation à la diversité des besoins des jeunes

Les nombreuses contraintes structurelles et les spécificités de fonctionnement de chaque établissement façonnent la manière de faire école en détention. La convention entre le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et le ministère de la Justice prévoit une « approche différenciée du public », **dans la mesure où les jeunes en détention ont des profils et des trajectoires contrastées et donc des besoins variés en termes d'enseignement**. Ce chapitre s'attachera à présenter les différents profils rencontrés, à décrire les adaptations scolaires mises en place pour répondre à leurs besoins spécifiques, mais également à mettre en exergue les obstacles pouvant entraver leur prise en charge. Si les jeunes en situation de décrochage scolaire constituent le public majoritaire en détention (7.1.), la présence de détenus scolarisés à l'extérieur soulève d'autres enjeux (7.2.). La prise en charge des jeunes en situation de handicap ou présentant des troubles constitue également un enjeu majeur, tant au niveau des enseignements que dans la gestion du quotidien en détention (7.3.).

7.1. Raccrocher les décrocheurs

Les données sur la scolarisation des jeunes suivis par la PJJ sont rares, et il n'en existe pas au niveau national. Seules quelques recherches s'appuyant sur l'analyse des dossiers permettent d'en dresser un état des lieux partiel. Les travaux du sociologue Guillaume Teillet montrent que, de manière générale, les jeunes judiciarés « restent en marge des filières de scolarisation dominantes » et présentent un taux de scolarisation nettement plus faible que la population du même âge¹⁷¹. Ces constats sont confirmés par d'autres études menées sur des territoires différents : une analyse de dossiers menées dans deux unités éducatives en milieu ouvert (UEMO) indique que 48,8 % des jeunes de l'échantillon sont scolarisés contre 96,6 % des jeunes du même âge en population générale¹⁷², et majoritairement en filière professionnelle (48,9 % contre 28,7 %). Par ailleurs, l'inscription dans un établissement n'en garantit pas la fréquentation régulière, ni l'adhésion : 75,5 % des jeunes suivis par la PJJ déclarent avoir un mauvais rapport à l'école et 82,5 % avoir connu des problèmes durant leur scolarité¹⁷³.

Les décrocheurs : une pluralité de situations

Le bilan annuel de la DAP et de la DGESCO indique qu'en 2021, 88 % des mineurs détenus sont déclarés déscolarisés au moment de leur arrivée en détention et parmi eux, 60,9 % le sont depuis plus de deux ans¹⁷⁴. Les établissements produisent également des données en interne grâce aux informations recueillies lors des entretiens arrivants (voir Chapitre 2.1.).

¹⁷¹ TEILLET, Guillaume, « Une justice pénale pour mineur-e-s doublement sélective », *Déviance et Société*, 2021, n°45, p. 519-550.

¹⁷² Sur les 380 suivis par les unités où a eu lieu l'étude. DENECHAU, Benjamin, *op. cit.*, 2023.

¹⁷³ BIBARD, Daphnée, BORRELLI, Céline, MUCCHIELLI, Laurent, RAFFIN, Valérie, *La délinquance des mineurs à Marseille. 500 jeunes suivis par la Protection judiciaire de la jeunesse*, Rapport de l'observatoire régional de la délinquance et des contextes sociaux, Maison méditerranéenne des sciences de l'homme, 2016.

¹⁷⁴ DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 9).

L'établissement Sud indique par exemple que 80 % des jeunes sont déscolarisés depuis deux à trois ans. Ces chiffres sont corroborés par les discours des professionnels rencontrés, pour qui « il y a des élèves qui sont déscolarisés depuis la sixième ou la cinquième en fait donc même s'ils avaient un an ou deux de retard, dès treize ans ils n'allaient déjà plus à l'école » (enseignante, établissement Ouest) ou quand ils évoquent « ceux qui sont des vrais décrocheurs, qui ne sont pas allés en classe depuis trois, quatre, cinq ans... » (enseignante, établissement Sud).

L'Éducation nationale définit le décrochage scolaire comme la situation dans laquelle « un élève quitte l'institution scolaire, abandonne ses études, arrête le cursus en cours avant qu'il ne soit terminé »¹⁷⁵. **Cette définition ne dit cependant rien du « processus de désadhésion au système » ou de « l'accrochage manqué »¹⁷⁶ qui précède cet abandon et dont l'étape ultime serait la déscolarisation.** Ce processus peut s'étendre sur une période plus ou moins longue et les modalités peuvent varier d'un élève à un autre. Par ailleurs, la scolarisation effective des jeunes est parfois remise en cause par les professionnels rencontrés : « Souvent quand on dit "scolarisé" c'est à nuancer, parce que scolarisé c'est souvent... il n'a pas forcément fait la rentrée scolaire quoi, ou il a fait 15 jours et... » (cadre de l'EN). Les élèves concernés sont ainsi tantôt désignés comme élèves décrocheurs, déscolarisés ou encore en rupture scolaire. Si les professionnels rencontrés dans le cadre de cette recherche sont nombreux à décrire « un rapport chaotique à l'école » (éducateur, établissement Ouest) et des jeunes « la plupart du temps quand même en rupture » (enseignante, établissement Sud), les entretiens avec les mineurs permettent de préciser les catégories par lesquelles ces derniers peuvent être désignés par les institutions.

Parmi les 32 mineurs rencontrés, 20 peuvent être considérés comme étant en situation de décrochage scolaire au regard de leurs liens avec l'établissement scolaire au moment de leur arrivée en détention. On note cependant une grande diversité de situations, tant au niveau des raisons qui ont mené au décrochage qu'au niveau de sa temporalité. Parmi les jeunes en situation de décrochage, cinq déclarent encore fréquenter leur établissement tout en faisant état de périodes d'absences plus ou moins anciennes et régulières :

Noham : Moi j'étais scolarisé dehors, et j'ai jamais arrêté l'école. [...] J'allais mais pas tout le temps. Genre j'allais, j'avais des, des notes correctes, j'ai jamais eu de mauvaises notes.

Lorenn : Pas tout le temps ça veut dire que tu ratais à peu près combien de fois ?

Noham : Dans la semaine je pouvais aller quoi... trois fois sur cinq, deux fois sur cinq, y a des semaines j'ai déjà fait des semaines entières hein, ouais genre je faisais pas des journées complètes, par exemple dans la journée je pouvais... genre j'allais pas aller le matin.

[Noham, 17 ans, établissement Sud]

*

Depuis la troisième j'étais souvent absent. Par semaine j'avais obligatoirement deux, trois heures d'absence.

[Selim, 17 ans, établissement Ouest]

*

Hugo : Et toi alors avant l'incarcération tu étais...

Wissam : J'étais en terminale CAP.

Lorenn : Et tu y allais ?

Wissam : Ouais mais je partais pas en cours je partais que en atelier.

[Wissam, 17 ans et demi, établissement Sud]

¹⁷⁵ Ministère de l'Éducation nationale, « Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'Éducation nationale ».

¹⁷⁶ BLAYA, Catherine, HAYDEN, Carol, *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Rapport de recherche, Université Bordeaux 2, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 2003, 82 pages.

D'autres ont été interrogés à un stade plus avancé de leur décrochage : 15 déclarent ainsi ne plus fréquenter d'établissement scolaire au moment de leur arrivée en détention, parfois depuis de nombreuses années :

Ben nan, c'est... Ben de sixième, quatrième, troisième jusqu'à... Après quand j'ai commencé à être en troisième j'y allais plus beaucoup.

[Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

J'ai arrêté l'école tôt moi, en primaire je crois, CM2.

[Elliott, 17 ans, établissement Est]

*

Depuis le CE2 j'ai arrêté d'aller en cours donc... genre j'étais déscolarisé, genre j'y allais une fois sur 38.

[Thibault, 17 ans, établissement Ouest]

Malgré le principe de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, force est de constater que la non fréquentation de l'école concerne une part non négligeable des jeunes détenus rencontrés. Cette situation parfois considérée comme la « [norme](#) » (éducatrice, établissement Ouest) par certains professionnels des établissements carcéraux suscite néanmoins l'étonnement des enseignants.

On a des gamins qui nous disent qu'ils sont allés au collège jusqu'à la fin de la sixième, et qu'après ils n'y allaient plus, enfin moi ça m'interroge parce que la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, et on en a plein, on en a plein qui nous disent « ah non mais je n'y allais pas au collège »... bah ouais mais comment c'est possible que tu aies pu passer toutes ces années sans y aller et sans qu'il ne se passe rien ?

[enseignante, établissement Sud]

*

Parfois je suis surprise, il y a des élèves qui sont déscolarisés depuis la sixième ou la cinquième en fait donc même s'ils avaient un an ou deux de retard, dès treize ans ils n'allait déjà plus à l'école.

[enseignante, établissement Ouest]

Un récent rapport du Sénat met en exergue la multiplicité des acteurs qui jouent un rôle dans la prévention du décrochage scolaire et leurs difficultés de coordination¹⁷⁷, éléments qui participent à expliquer que certains jeunes passent entre les filets de l'EN.

Expliquer le décrochage

Lorsqu'on les interroge sur les raisons de leur décrochage, les jeunes concernés évoquent pour la plupart un désintérêt pour l'école, pour la filière dans laquelle ils ont été inscrits ou encore le fait d'avoir « [d'autres choses en tête](#) » (Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud). Ces motifs auto-rapportés ne donnent pas à voir l'ensemble des facteurs susceptibles de mener à la rupture scolaire qu'ils ont vécue.

Identifier une raison unique ou un évènement précis qui mènerait à la déscolarisation ne fait pas sens, dans la mesure où le décrochage scolaire est un processus multifactoriel. Par ailleurs, le terme même de « décrocheur » fait porter à l'individu la responsabilité de sa situation, alors même que le décrochage « renvoie au fonctionnement des institutions scolaires, aux traitements différenciés des élèves et à l'interaction des contextes scolaires, familiaux et

¹⁷⁷ BOULAY-ESPÉRONNIER, Céline, FIALAIRE, Bernard, HARRIBEY, Laurence, JOURDA, Muriel, *Prévenir la délinquance des mineurs. Éviter la récidive*, Rapport d'information, n° 885, Sénat, 2022, 109 pages.

locaux qui modulent les parcours et expériences propres à chaque adolescent »¹⁷⁸. La recherche menée par les sociologues Mathias Millet et Daniel Thin¹⁷⁹ auprès de collégiens « déscolarisés » permet d'identifier des faisceaux de facteurs (situation sociale et éloignement des formes légitimes de culture, difficultés d'apprentissage, « comportements a-scolaires », organisation de l'institution scolaire et relations avec les pairs) qui, combinés les uns aux autres, peuvent mener à une rupture scolaire.

Premièrement, les conditions matérielles d'existence des familles des jeunes en détention sont caractérisées par une précarité et une instabilité des conditions de vie qui peuvent entraver la scolarité. Les situations familiales n'ont pas ou peu été abordées en entretien, mais les recherches sur le sujet montrent que les difficultés scolaires sont bien plus prégnantes au sein des franges les plus précarisées des milieux populaires, dont sont majoritairement issus les jeunes judiciaires¹⁸⁰. Si les jeunes interrogés n'établissent pas spontanément de lien de causalité entre précarité et difficultés scolaires, certains éléments de leur discours montrent une certaine conscience de leur position sociale défavorisée, comme lorsqu'une enseignante évoque avec eux ce que sont les dépenses incompressibles et les dépenses occasionnelles d'un budget, citant les cadeaux que l'on peut se faire en famille. Un élève répond alors, provoquant le rire de ses camarades : « *On n'a pas de cadeau. C'est pas la fête tous les jours !* » Un autre élève surenchérit quelques minutes plus tard : « *Pff, c'est cher la vie ! [...] Mais les riches là, c'est leurs parents ils étaient riches non ? Ils ont de la chance eux...* ».

Enseignant : Elle est simple la question, tu peux même oublier le texte. Ici, y'a 40 lascars, s'ils sont tous coupables, au regard du code, ils sont aussi victimes... victimes de quoi ?

Ismaël : De la vie ! [...]

Enseignant : Y'a pas le gêne de la délinquance qui coule dans tes veines Ismaël, si ?

Ismaël : Ça dépend dans quelle situation on est.

[observation de cours, établissement Nord]

Leurs propos témoignent également d'une conscience de l'impact de leur environnement social sur leur parcours, comme lorsque les élèves relient la « *classe sociale* », « *la pauvreté* » ou le fait de vivre dans « *les cités* » à la délinquance.

Les difficultés d'apprentissage constituent le deuxième faisceau de facteurs explicatifs des situations de décrochage, difficultés qui résultent notamment d'un décalage entre les attentes de l'institution scolaire et les moyens à disposition des familles pour soutenir la scolarité de leurs enfants. Parmi les jeunes « décrochés » rencontrés, beaucoup font état de difficultés scolaires, en lien avec les apprentissages mais également au regard de l'organisation de l'école classique, les effectifs par classe ne permettant pas aux enseignants de s'adapter aux différents rythmes des élèves (voir Chapitre 6).

Les difficultés de concentration liées au surnombre d'élèves dans les classes évoquées par les jeunes décrochés sont également mentionnées par des élèves encore scolarisés à leur arrivée en détention. Il est également important de noter que si des élèves ayant décroché depuis longtemps peuvent affirmer n'avoir « *rien appris à l'école* » (Sofiane, 17 ans, établissement Sud), d'autres déclarent que « *ouais ça va, moi j'aimais bien l'école enfin ça allait [...] je restais pas sans rien faire quand même, j'apprenais des choses chaque jour quand même, c'était toujours plus intéressant* » (Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud).

¹⁷⁸ ESTERLE-HEDIBEL, Maryse, « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes », *Déviance et Société*, 2006, vol. 1, n° 30, p. 41-65 (p. 44).

¹⁷⁹ MILLET, Mathias, THIN, Daniel, *op. cit.*, 2012.

¹⁸⁰ TEILLET, Guillaume, *op. cit.*, 2021.

Les difficultés d'apprentissage entraînent de faibles résultats scolaires qui, couplés aux sanctions négatives qui les accompagnent, participent à la stigmatisation et à la dévalorisation des élèves. Intériorisée par les jeunes¹⁸¹, cette dévalorisation transparaît dans leur discours, comme lorsque Robin indique être en seconde, que nous lui demandons s'il s'agit d'une seconde générale et qu'il précise « *nan, professionnelle. Faut pas abuser !* » (Robin, 15 ans, établissement Ouest). Ou encore lorsque Sofiane indique « *pélo j'ai raté le brevet frère, le truc le plus facile du monde* » (Sofiane, 17 ans, établissement Sud). D'autres formes de stigmatisation de la part des enseignants sont également mentionnées par les élèves : **la catégorisation dont ils se sentent faire l'objet par les professeurs peut générer un sentiment d'injustice.** C'est ce qu'explique Abel, qui a arrêté le lycée dès la classe de seconde, en parlant de l'un de ses anciens enseignants : « *Il aborde des élèves a priori Lacoste Tn¹⁸², dans sa tête il va dire "ça y est c'est une racaille", pas trop les aider, alors qu'on est à l'écoute forcément, il préfère aider les personnes carrées en vrai, alors que la personne elle sait déjà tout, elle préfère l'aider lui alors qu'il a pas besoin d'aide, qu'aider une personne en difficulté* ». Étant selon lui étiqueté, il trouvait qu'il était davantage sanctionné : « *Dehors c'est oppressant, tu fais pas un truc directement ils te parlent mal, une heure de colle* » (Abel, 17 ans, établissement Ouest). Ce sentiment de stigmatisation et de dévalorisation peut renforcer la tendance à l'absentéisme de ces élèves, mais aussi à adopter des comportements problématiques. **Considérées comme perturbatrices de l'ordre scolaire, ces attitudes peuvent mener à des exclusions (temporaires ou définitives) des établissements et donc à des ruptures dans le parcours des jeunes.** Certains sont amenés à fréquenter plusieurs établissements sur une période courte : « *Il y a parfois des jeunes qui ont fait sept collèges différents, souvent en trois ans parce que la quatrième année de troisième en général au bout de sept collèges ils n'y vont plus* » (enseignante, établissement Sud). Bien que les exclusions doivent théoriquement être accompagnées de solutions de rescolarisation rapide, Millet et Thin identifient trois types d'effets que ces changements fréquents provoquent et qui « se conjuguent pour accentuer le processus de rupture scolaire »¹⁸³. Par ailleurs, pour plusieurs enquêtés, l'exclusion s'est accompagnée d'un arrêt de la scolarité sans solution alternative.

Au bout du deuxième mois, j'me suis embrouillé avec le prof, il a porté plainte contre moi et tout et ça veut dire que j'me suis fait virer du CFA et du coup genre j'ai arrêté l'école.

[Idriss, 17 ans, établissement Est]

*

J'ai fait trois semaines en sixième et j'me suis fait virer. [...] Le directeur à quelle école ça m'a inscrit, j'lui ai craché dessus et tout déjà. Ça veut dire il me connaissait déjà. Rien à voir, même pas de l'école. Ça veut dire il a dit « nan j'veux pas de ce p'tit-là dans mon établissement, j'sais pas quoi. J'veais l'inscrire et tout, mais il vient pas »

[Yazid, 16 ans, établissement Est]

Ainsi, l'organisation même de l'institution scolaire est susceptible d'engendrer des ruptures lorsque les élèves qui ne se conforment pas à ses normes sont exclus, mais également lorsque certains élèves sont orientés dans des filières non choisies en raison de leurs faibles résultats scolaires¹⁸⁴. C'est le cas pour une partie des jeunes ayant déclaré avoir décroché plus

¹⁸¹ BERNARD, Pierre-Yves, MICHAUT, Christophe, « Expériences et motifs de décrochage scolaire : entre rejet de l'école et quête du travail rémunéré », *Revue française de pédagogie*, 2021, vol. 2, n° 211, p. 11-22.

¹⁸² Cette expression, qui mêle la marque Lacoste et le modèle de chaussures Air Max Tn de Nike, décrit des jeunes habillés en tenue sportive, survêtements et baskets.

¹⁸³ MILLET, Mathias, THIN, Daniel, *op. cit.*, 2012.

¹⁸⁴ BELL, Lucy, « Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte », *Revue française de pédagogie*, 2021, vol. 2, n° 211, p. 49-61.

tardivement, comme l'explique Robin, qui a arrêté en classe de seconde professionnelle : « *Nan, nan j'y allais pas. En fait j'avais choisi électricité et on m'a mis en chaudronnerie. Et j'sais pas pourquoi on m'a mis là* » (Robin, 15 ans, établissement Ouest) ou encore de Mehdi, qui souhaitait s'inscrire en seconde générale mais a été orienté dans une filière professionnelle, ce qui a entraîné son décrochage.

Si les difficultés scolaires antérieures et leur intensité varient, la plupart des jeunes rencontrés étaient éloignés, depuis plus ou moins longtemps, du système scolaire. Ce décrochage, voire cette non adhésion à la scolarité, ne saurait s'expliquer par la seule volonté des jeunes, mais par une pluralité de facteurs sociaux et institutionnels qui, combinés les uns aux autres, participent au processus de rupture scolaire.

Une réconciliation relative avec l'école

Si le sentiment de déclassement scolaire se manifeste chez beaucoup de mineurs interrogés, il est particulièrement saillant chez les jeunes en situation de décrochage. Ces perceptions négatives de leur scolarité ordinaire antérieure peuvent expliquer pourquoi ces mineurs décrocheurs sont les plus prompts à adhérer aux adaptations de la scolarité proposées en détention (voir Chapitre 6).

Dans sa recherche sur les dispositifs visant à favoriser l'insertion des jeunes en situation de décrochage scolaire, la sociologue Juliette Vollet identifie trois logiques communes à l'ensemble de ces dispositifs : la relation de proximité entre jeunes et professionnels, l'explicitation des savoirs enseignés et l'esprit de solidarité¹⁸⁵. Le premier levier rappelle les logiques observées dans les cours dispensés en détention : la disponibilité et la bienveillance des enseignants vis-à-vis des élèves (voir Chapitre 6.2.) s'opposent aux relations conflictuelles qu'ils ont pu connaître dans leur scolarité antérieure. Le second levier repose sur l'adaptation des contenus aux niveaux et aux références culturelles des élèves, et plus globalement sur le fait que **les enseignants s'appuient sur des savoirs concrets, mobilisables au quotidien en dehors du cadre scolaire**, c'est-à-dire « *des choses très pratico-pratiques, des choses de la vie courante* » (enseignante, établissement Sud). **Articuler les notions des différentes matières à des exemples concrets contribue à faciliter les apprentissages, notamment auprès de jeunes pour lesquels les contenus des cours ont pu apparaître abstraits par le passé**¹⁸⁶. Ainsi, un cours de français peut être l'occasion de travailler sur une lettre de motivation ou la construction d'un curriculum vitae, et un cours de mathématiques peut permettre de calculer des surfaces en vue d'un emménagement ou des réductions au supermarché :

En maths j'essaye de travailler sur des choses un peu concrètes, par exemple calculer le sol, la surface, tu vas acheter du carrelage, combien il t'en faut, il te faut 15 % de plus, enfin des choses qui dans la vie de tous les jours peuvent servir. Essayer de raccrocher à ça, de leur montrer qu'on a quand même une petite utilité des fois.

[enseignante, établissement Sud]

Parfois je les sensibilise, « vous allez au supermarché il faut que vous compreniez ce que ça veut dire ça, ça, ça », « vous regardez les sondages, il faut que vous compreniez ce que vous lisez ». Donc moi ça va plutôt être cette approche d'un point de vue mathématique, il y a des maths un peu partout dans notre société et essayer de leur donner les outils pour qu'ils sachent les utiliser à bon escient.

[enseignante, établissement Ouest]

¹⁸⁵ VOLLET, Juliette, *op. cit.*, 2020.

¹⁸⁶ FROMAGET, Thomas, « Du décrochage au raccrochage scolaire : le processus de rescolarisation des élèves », Mémoire de recherche, Inspé Nantes, 2020, 89 pages.

Au-delà de sa fonction occupationnelle et sociale (voir Chapitre 5), l'école en détention participe dans une certaine mesure à remobiliser une partie des jeunes sur des apprentissages dont ils s'étaient éloignés. Parmi les jeunes en situation de décrochage, 12 témoignent ainsi d'une meilleure adhésion à la forme scolaire en détention. **Néanmoins, comme l'ont montré les quelques travaux consacrés au raccrochage scolaire, il s'agit comme pour le décrochage d'un processus long et multifactoriel**¹⁸⁷. Une rescolarisation effective à la sortie de prison impliquerait que le raccrochage scolaire soit durable, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec des durées d'incarcération souvent courtes, comme le souligne une enseignante : « *On va pas tout résoudre en deux mois avec le peu de cours qu'on a c'est pas possible* » (enseignante, établissement Ouest).

Les enseignants insistent sur **l'importance de mettre à profit le temps même très court de la détention, notamment en proposant aux élèves décrocheurs des certifications auxquelles ils n'ont pas accédé en contexte ordinaire**. Les établissements enquêtés proposent des attestations scolaires de sécurité routière (ASSR), des certificats Prévention et secours civiques (PSC1), le certificat de formation générale (CFG) ou encore le diplôme national du brevet (DNB), lorsque les temporalités s'accordent avec les durées d'incarcération. Parmi les 32 mineurs interrogés, 11 avaient déjà le brevet ou un niveau supérieur à leur arrivée en détention et ne sont donc pas concernés par ces certifications. Quatre mentionnent avoir obtenu leur ASSR en détention. Si Selim y voit une utilité concrète, Thibault ironise sur le fait qu'il l'a eu « *quatre fois dans [sa] vie* », dont trois fois en détention. Seule Yasmine témoigne d'une certaine fierté en précisant qu'elle a obtenu « *tous les points* » (Yasmine, 17 ans et demi, établissement Sud). Quatre jeunes ont obtenu leur CFG en détention (majoritairement lors d'une précédente incarcération) et trois ont ou vont passer le brevet en prison. **Tous les établissements ne proposent pas la même offre de diplôme** : l'un des cadres de l'EN explique ainsi avoir arrêté de proposer la passation du brevet dans son établissement car « *c'était trop compliqué à mettre en place au niveau des examens* » (cadre de l'EN).

À l'inverse, **l'objectif de retour en formation est particulièrement marqué dans l'un des établissements**, dont l'une des enseignantes explique que la question du diplôme est la première abordée lorsqu'elle rencontre un arrivant :

Dès que je vois un élève en groupe accueil, en fonction de son mandat de dépôt, en fonction de sa condamnation, c'est la première chose que je leur dis, c'est : « Qu'est-ce qu'on va passer comme examen ? T'es là pour six mois, alors autant en profiter, t'auras rien d'autre à faire. — J'ai 17 ans, j'ai pas le brevet ». Alors on voit si ça colle avec les dates. « Bon tu vas passer le brevet. — Madame, le brevet c'est pour les nuls. J'ai 17 ans. — Oui mais tu l'as pas eu. Donc... Regarde, tu vas sortir, OK, t'auras toujours 17 ans et demi mais là tu seras sorti avec un diplôme. Et puis attention, avoir le diplôme en prison c'est important pour le juge ».

[enseignante, établissement Nord]

Bien que certains professionnels rencontrés estiment que la passation de ces certifications et « *petits diplômes* » permet une forme de raccrochage scolaire et que dans ce cas les jeunes « *font des efforts* » (cadre de l'EN), la plupart s'accorde à dire que l'enseignement en détention ne suffit pas à réconcilier les jeunes avec l'école. Si certains jeunes apparaissent très engagés

¹⁸⁷ VOLLET, Juliette, « Raccrocher après avoir décroché de l'école : le temps au service de la décision », *Éducation et sociétés*, 2016, vol. 1, n° 37, p. 129-145. ; ZAFFRAN Joël, VOLLET Juliette, « Le raccrochage scolaire à la croisée du temps et de l'événement », *Éducation et sociétés*, 2023, vol. 2, n° 50, p. 87-99.

dans leur scolarité en détention, une question subsiste : quels objectifs poursuit l'école pour des jeunes qui ne souhaitent pas reprendre une scolarité ?

Un besoin de professionnalisation entravé

Parmi les jeunes en situation de décrochage, aucun n'évoque une volonté d'être rescolarisés à la sortie de détention. Réintégrer une école classique apparaît peu compatible avec le retard accumulé et les professionnels s'accordent d'ailleurs à dire que « *le retour au scolaire, c'est pas possible pour tous* » (enseignante, établissement Nord), certains estimant parfois qu'il « *faut arrêter de dire l'école à tout prix, la formation à tout prix [...] ce n'est pas forcément parce qu'on a un diplôme qu'on s'en sort dans la vie* » (éducatrice, établissement Ouest). Pour celles et ceux dont le décrochage est plus ancien, centrer le projet sur une reprise scolaire voire de formation serait « *voué à l'échec* » (éducatrice, établissement Ouest) : « *Un jeune de 17 ans qui dit qu'il veut pas aller à l'école, il faut l'acter à un moment donné* » (cadre de la PJJ).

Que le décrochage soit récent ou plus ancien, et que leur adhésion à la scolarité en détention soit plus ou moins forte, **l'ensemble des jeunes décrocheurs rencontrés souhaitent une insertion professionnelle rapide, accessible via un cursus court et professionnalisant.** Cette préférence est à mettre en lien avec leur expérience scolaire : « *l'attrait des jeunes en décrochage scolaire pour le marché du travail est avant tout l'expression d'une lassitude vis-à-vis de l'école et de l'absence de perspective de réussite qu'elle leur offre* »¹⁸⁸. À l'instar de Yazid, une majorité des jeunes rencontrés se projettent « *plus dans un métier que dans l'école* » (Yazid, 16 ans, établissement Est).

L'intérêt des jeunes pour les cursus professionnalisants se heurte néanmoins à la faiblesse, voire à l'absence, de l'offre d'enseignement professionnel disponible en détention. Si certains établissements offrent la possibilité d'entamer un CAP en détention, « *on ne fait que des domaines généraux* » explique l'un des professionnels (cadre de l'EN). Ainsi, lorsque des enseignements professionnels existent, ce sont principalement les matières théoriques qui peuvent être enseignées alors que les jeunes sont particulièrement intéressés et motivés par les applications concrètes.

Je reprends le cas de ma petite qui veut faire que de la coiffure, elle était hyper intéressée parce que je lui ai apporté un truc théorique sur les techniques de brushing, mais en même temps vous croyez vraiment que les gamines qui font un CAP elles apprennent par cœur sur un papier les techniques de brushing ? Non, si je n'ai pas pris mon sèche-cheveux et ma brosse, voilà, donc elle, elle trouvait ça chouette, et en même temps elle me dit « ouais mais tu vois, je peux pas essayer ».

[enseignante, établissement Zéta]

Lorsqu'ils sont disponibles, les cursus professionnalisants sont très limités et ne correspondent pas toujours aux préférences des jeunes : l'établissement Sud propose par exemple deux filières de CAP dans lesquelles les jeunes ne se projettent pas nécessairement.

Moi j'ai pas choisi ma filière, mais y a deux filières y a que électricité et vente [...] moi en soi j'ai pas choisi, c'est eux ils m'ont mis là et je fais avec.

[Christopher, 17 ans et demi, établissement Sud]

*

Selma : En tous cas moi je fais un CAP ventes, ça a rien à voir avec le truc, c'est qu'on peut rien faire d'autre. Moi je suis dans l'aide-soignante, mais qu'est-ce que je m'en bats les couilles d'un CAP vente ?

¹⁸⁸ BERNARD, Pierre-Yves, MICHAUT, Christophe, « Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves », *Formation emploi*, 2018, n° 144, p. 15-34 (p. 18).

Enquêteuse : Parce qu'il y a le choix entre quoi et quoi ?

Selma : Ben c'est tout, c'est le seul diplôme. Moi je le fais pour la juge, t'as vu¹⁸⁹.

[Selma, 17 ans, établissement Zéta]

Au regard du faible nombre d'élèves, **la mise en place de cursus professionnalisants supplémentaires nécessiterait des ressources humaines et financières trop importantes et non disponibles**. Le recrutement de professeurs techniques peut également constituer un frein : dans l'un des établissements visités, un atelier électricité à destination des élèves en CAP et baccalauréat professionnel était mis à l'arrêt suite au départ à la retraite du professeur, non remplacé depuis. L'enjeu sécuritaire a également été identifié comme un obstacle : plusieurs professionnels ont ainsi déploré l'impossibilité de fournir des outils aux mineurs dans le cadre d'enseignements pratiques.

Dans les quatre établissements enquêtés, cette faible offre d'enseignement professionnel apparaît peu compensée par les possibilités de formation, dont l'obligation concerne les jeunes âgés de 16 à 18 ans. Cette situation est jugée regrettable par les professionnels, l'un des cadres de l'EN estimant que faire venir les jeunes réfractaires avec le seul argument de l'obligation scolaire, « quelques fois c'est un peu compliqué » (cadre de l'EN). L'absence de matière concrète ou en lien avec leur projet a parfois été mentionnée par les jeunes comme un motif de leur absentéisme.

Hugo : Et par contre si tu avais ici une formation un peu pro ici, si tu pouvais faire des cours de plomberie et tout ça, là ça te motiverait ?

Efkan : Ouais ! Ouais, là je pourrais y aller.

[Efkan, 17 ans et demi, établissement Sud]

Combinée aux conditions d'incarcération et aux incertitudes judiciaires qui ne favorisent pas la projection des jeunes sur le long terme¹⁹⁰ (voir Chapitre 8), **la faible offre d'enseignement professionnel et de formation dans les établissements carcéraux accueillant les mineurs conduit une partie d'entre eux à temporiser et à devoir attendre la sortie ou le passage à la majorité en détention pour entamer une formation**. C'est ce qu'explique Samir, qui attend son passage imminent chez les majeurs pour entamer son CAP.

Samir : Ah ouais ça m'a dit aussi qu'à l'école on peut préparer les CAP, mais le problème c'est que moi par exemple, je peux pas demander un CAP parce que dans un mois je m'en vais aux majeurs, ça veut dire ce serait con que je commence un CAP et que, ben comme j'ai fait dehors par exemple, j'ai commencé à CAP j'ai laissé tomber.

Lorenn : Tu ne pourrais pas le commencer ici et le continuer après ?

Samir : Non voilà on peut pas, ça veut dire cette année, pour finir cette année, je vais aller dans des classes un peu... style cours, sixième tout ça, comme ça l'année prochaine, je commence une première année CAP, CAP première année électricien, dans une entreprise si ils font le CAP électricien, ici je sais qu'ils font CAP vente, CAP électricien, après je sais pas je sais que c'est deux CAP, et je sais pas.

[Samir, 17 ans et demi, établissement Sud]

Afin de répondre à cette motivation pour les filières professionnalisantes, des initiatives peuvent être mises en place dans certains établissements : l'un d'entre eux a par exemple créé une petite entreprise de revente de légumes, cultivés par les détenus lors de l'activité dédiée

¹⁸⁹ Extrait d'entretien issu du terrain de recherche menée par Alice Simon. SIMON, Alice, op. cit., 2023.

¹⁹⁰ CHANTRAIN, Gilles, « La mécanique du temps vide. Structure sécuritaire et réactions individuelles au temps carcéral en maison d'arrêt », dans KAMINSKI, Dan (dir.), *Sociologie pénale*, Érès, 2004, p. 257-271.

à l'horticulture. Une psychologue de l'EN indique également avoir organisé un forum des métiers, avec la présence de professionnels venus rencontrer les jeunes et présenter leur travail. Si l'expérience s'est bien déroulée, elle précise qu'au regard des enjeux sécuritaires que génèrent cette organisation, elle sera renouvelée sous un autre format pour la prochaine édition. **La mise en place de ces projets relève davantage d'initiatives ponctuelles que d'une réelle institutionnalisation de l'accompagnement vers la professionnalisation.**

7.2. Assurer la continuité scolaire

Bien que les jeunes en situation de décrochage scolaire constituent le public majoritaire en détention, **le bilan annuel de la DAP et de la DGESCO mentionne une tendance à l'arrivée en détention de profils plus « scolarisés et plus intégrés »¹⁹¹**. Ce constat est partagé par une partie des professionnels rencontrés dans le cadre de cette recherche, certains évoquant « [un profil nouveau pour les profs](#) » (psychologue de l'EN, établissement Ouest) et un « [niveau \[qui\] s'élève](#) » (enseignante, établissement Ouest). Les données disponibles ne permettent pas d'objectiver précisément ces observations de terrain. En revanche, la répartition des mineurs dans les différents niveaux de formation en détention sur l'ensemble du territoire donne des indications sur cette tendance : la part des groupes de niveau scolaire supérieur au brevet s'est accrue, passant de 18 % en 2010 à 27 % en 2022¹⁹². Parallèlement, la place accordée aux groupes de niveau brevet et inférieur s'est réduite, passant de 80 % en 2010 à 72 % en 2022¹⁹³. Cette analyse en termes de groupes de niveau ne saurait suffire à donner une indication précise sur ces évolutions, la composition des groupes scolaires étant soumise à d'autres logiques externes à la scolarisation (voir Chapitre 2).

La situation reste très variable d'un établissement à l'autre. Initialement conçus pour accueillir les primo-délinquants et les mineurs scolarisés (voir Introduction), les EPM tendent à se rapprocher des QM tant dans leur fonctionnement que dans le public accueilli. Si l'un des EPM visités accueille un public majoritairement scolarisé, ce que confirme un rapport de visite récent du CGLPL¹⁹⁴, le second estime à seulement 10 % la part de jeunes scolarisés. Ainsi, **davantage que le type d'établissement, l'ancre territorial de la structure est susceptible de jouer un rôle sur les profils de la population détenue**. Au cours des entretiens, l'équipe pédagogique de l'établissement Nord a régulièrement insisté sur le fait que l'implantation de l'EPM à la périphérie d'une grande agglomération avait un impact sur la scolarisation antérieure des mineurs détenus. Les personnels de l'EN ont en effet expliqué que la présence de moyens matériels et humains importants dans la région (réseaux d'éducation prioritaire, innovations apportées par des professeurs nouvellement formés et recrutés, etc.) avait tendance à renforcer les bases scolaires de leurs élèves. Même si ces derniers ont globalement, comme partout ailleurs, un niveau scolaire plutôt bas et des scolarités heurtées par rapport à l'ensemble de la population scolaire, les professionnels de l'EN avancent que ce contexte territorial facilite la prise en charge scolaire : « [On les raccroche vite au scolaire](#) » (enseignant, établissement Nord). À l'inverse d'autres établissements se déclarent moins habitués à

¹⁹¹ DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 9).

¹⁹² D'après les données de la DAP et de la DGESCO. Ces niveaux scolaires regroupent les niveaux CAP, baccalauréat (général, technique ou professionnel), diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) et diplômes du supérieur.

¹⁹³ Les niveaux scolaires les moins élevés regroupent les groupes de français langue étrangère (FLE), l'alphabétisation, l'illettrisme, la remise à niveau, le certificat de formation générale (CFG) et le diplôme national du brevet (DNB).

¹⁹⁴ Dans un souci d'anonymisation des établissements, le rapport n'est pas précisé.

accueillir ces profils et plus en difficulté pour les accompagner, comme le souligne l'un des cadres de l'EN d'un QM :

Cette année il est arrivé quelque chose de très nouveau qu'on ne connaissait pas, c'est des élèves scolarisés en lycée général, alors là c'était tout nouveau pour nous hein parce qu'autant, les jeunes migrants tout ça on est trop bons, mais alors les lycéens.

[cadre de l'EN]

Ainsi, sur les 32 jeunes rencontrés, 11 étaient scolarisés au moment de leur incarcération et un était déjà diplômé d'un CAP. Parmi ces onze jeunes, trois étaient incarcérés en QM et huit en EPM. Le choix du lieu d'incarcération est loin de reposer uniquement sur des logiques scolaires : des critères tels que la localisation, la nature de l'affaire, la présence de co-auteurs ou encore les places disponibles peuvent apparaître prioritaires dans les décisions des magistrats.

Des profils peu habituels en détention ?

Les jeunes scolarisés avant leur arrivée en détention sont de manière générale considérés par les professionnels comme différents du « **public PJJ habituel** » (éditeur, établissement Ouest). **Notons tout de même que, si les parcours scolaires de ces jeunes apparaissent moins heurtés que ceux des mineurs en situation de décrochage décrits précédemment, certains éléments de leurs discours participent à les en rapprocher.** Leur scolarité n'a pas nécessairement été linéaire et peut avoir été marquée par des problèmes de concentration, de comportements, des exclusions ou encore des redoublements.

J'ai fait trois collèges, monsieur. Ça veut dire y en a eu beaucoup des cours qui se sont pas bien passés.

[Moussa, 17 ans et demi, établissement Est]

*

Ah des fois ils me parlaient mal, tout ça. Une fois ils ont convoqué ma mère, parce que, j'avais des bonnes notes mais, en mode mon comportement, il commençait à changer je sais pas quoi, après, un jour après avoir vu ma mère ils ont commencé à me parler mal tout ça.

[Lenny, 14 ans, établissement Nord]

Certains professionnels rencontrés tendent à relativiser le profil jugé plus scolaire de ces jeunes : l'un d'entre eux estime ainsi qu'ils ont connu « **une scolarité on va pas dire facile, mais plutôt lambda** » (cadre de l'EN).

Les jeunes suivis par la PJJ, lorsqu'ils sont scolarisés, sont majoritairement inscrits dans des filières professionnelles courtes, deux fois plus que les élèves en population générale¹⁹⁵. **Les jeunes scolarisés avant leur incarcération sont également plus nombreux à suivre un cursus technologique ou professionnel.** La part des mineurs détenus scolarisés en CAP a connu une hausse particulièrement importante, passant de 9,2 % en 1999 à 13 % en 2010 et à 23 % en 2022¹⁹⁶. Parmi les 11 jeunes scolarisés avant leur arrivée en détention, sept suivaient un baccalauréat technologique ou professionnel. **Plus que les jeunes en filière professionnelle, ce sont ceux inscrits en filière générale qui constituent des profils particulièrement inhabituels en détention**, comme l'explique Armand, élève en première générale : « *Parce qu'ils [les professionnels] sont pas habitués à voir des profils aussi... on va dire, qui ont eu un parcours*

¹⁹⁵ TEILLET, Guillaume, *op. cit.*, 2021.

¹⁹⁶ D'après les bilans annuels de la DAP et de la DGESCO et un rapport sénatorial. SCHOSTECK, Jean-Pierre & CARLE, Jean-Claude, *op. cit.*, 2002 (p. 152).

scolaire classique, ils ont même dit qu'on était des zombies, avec un codétenu, donc euh » (Armand, 17 ans, établissement Ouest). Seuls deux des jeunes rencontrés sont en lycée général. Contrairement aux « [cas d'école PJJ](#) », terme utilisé par l'un des éducateurs pour désigner les jeunes cumulant des facteurs de vulnérabilités sociales et une inscription dans des parcours de délinquance, les jeunes plus scolarisés présentent des profils « [moins déstructurés](#) » (éducateur, établissement Ouest). **Leur incarcération s'apparente à une « rupture biographique », un accident de parcours vécu comme dramatique, alors qu'elle peut constituer une expérience perçue comme « inéluctable » par les jeunes les plus inscrits dans les activités délinquantes**¹⁹⁷. Tous les jeunes scolarisés rencontrés étaient primo-incarcérés et n'avaient jamais été placés en centre éducatif fermé (CEF). À l'inverse, parmi les 20 jeunes en situation de décrochage scolaire, huit avaient déjà vécu une incarcération ou un placement en CEF, dont trois jeunes ayant connu plus de deux périodes de détention. **Moins ancrés dans les logiques délinquantes et moins détenteurs des codes de la détention que les autres jeunes, les jeunes scolarisés sont jugés moins perturbateurs de l'ordre carcéral.**

La nature criminelle des faits pour lesquels les jeunes scolarisés sont incarcérés participent également à les distinguer des autres jeunes, davantage concernés par des procédures correctionnelles.

C'est des gamines, ces gamines-là en général c'est un acte violent qui a été posé, mais qui ne sont pas rentrées dans la délinquance voyez ce n'est pas le même profil que les autres.

[enseignante, établissement Zéta]

Depuis l'entrée en vigueur du Code de la justice pénale des mineurs (CJPM) en septembre 2021, qui vise à limiter l'incarcération dans le cadre de procédures correctionnelles, la part de ces procédures a sensiblement diminué tandis qu'on note une augmentation de la part des incarcérations pour des affaires criminelles : ces dernières représentaient 39,2% des procédures au 1^{er} janvier 2024 contre 32,1% quatre ans plus tôt¹⁹⁸.

La nature de l'affaire a volontairement été exclue des thématiques d'entretien, et seule la durée de détention était demandée, même si certains mineurs ont parfois évoqué d'eux-mêmes les faits pour lesquels ils étaient détenus. Les professionnels ont également pu compléter les informations sur les situations des jeunes lors de nos échanges. **L'ensemble de ces sources permet d'établir que sur les 11 jeunes scolarisés, au moins huit étaient effectivement incarcérés pour des faits criminels, ce qui implique des temps de détention plus longs.**

Une incarcération productrice de rupture et de démobilisation

Vécue comme une expérience biographique inévitable par certains, la détention constitue pour d'autres une rupture plus brutale car inattendue et peut engendrer une « [angoisse](#) » supplémentaire pour les jeunes scolarisés (enseignante, établissement Ouest), celle de la rupture scolaire. Si certaines ressources, telles que l'implication de la famille et une situation socio-économique moins dégradée ont permis à ces jeunes de maintenir une scolarité, cette dernière est mise à mal par l'incarcération.

Cette rupture scolaire peut se matérialiser dès l'arrivée en détention, au regard de la difficulté à maintenir le lien avec l'établissement d'origine. Identifié par les professionnels de l'EN comme une priorité, le maintien de l'inscription dans l'établissement peut s'avérer complexe.

¹⁹⁷ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2008 (p.304 et 306).

¹⁹⁸ Données du logiciel GENESIS, ministère de la Justice.

Une cadre de l'EN indique ainsi que certains établissements scolaires font signer des lettres de démission aux élèves et aux familles, pratique illégale et non réglementaire. C'est notamment le cas lorsqu'il est certain que le jeune ne retournera pas dans l'établissement, en raison de la nature des faits qui lui sont reprochés ou de sa proche majorité, ou lorsqu'il perturbait l'ordre scolaire : « *Quand c'est une gamine qui a foutu le souk à l'intérieur du collège, pour des faits de harcèlement ou je ne sais quoi, bah c'est sûr qu'ils ne sont pas hyper réceptifs quoi* » (enseignante, établissement Zéta). Les modalités de contact entre l'établissement scolaire et le lieu de détention varient localement. Une psychologue de l'EN explique qu'il y a quelques années, la PJJ se chargeait de contacter les établissements « *à tort* » puisque, informé de l'incarcération de son élève, l'établissement désinscrivait le jeune de ses listes. Dans l'établissement Sud, la prise de contact avec l'établissement scolaire est désormais discutée en amont avec les jeunes et leur famille, via la PJJ et la psychologue de l'EN, pour s'assurer de leur accord. Certaines familles refusent, la honte associée à la détention les ayant conduits à fournir un faux prétexte auprès de l'établissement pour expliquer l'absence prolongée de leur enfant, par exemple un accident l'ayant défiguré ou encore un COVID long.

Maintenir le lien constitue un enjeu majeur dans l'optique d'un retour dans l'établissement scolaire. Si l'une des cadres explique qu'au fil du temps les professionnels de l'EN extérieurs à la détention « *voient que ça se passe bien, qu'on n'a pas des grands psychopathes ou sociopathes* » (cadre de l'EN), un second estime que les enseignants extérieurs restent « *réticents* », et qu'il doit régulièrement insister sur l'obligation d'instruction et de formation auprès d'eux. Dans la mesure où le passage en détention « *ça fait un peu peur* » aux professionnels des établissements extérieurs (cadre de l'EN), **une incarcération peut constituer une période de rupture scolaire pour les mineurs.**

Par ailleurs, la temporalité judiciaire ne s'accorde pas ou peu avec les temporalités scolaires : les périodes d'incarcération peuvent survenir à des moments clés dans la scolarité des jeunes. C'est le cas de Tahir, dont le stage était prévu au moment de sa première incarcération d'un mois et qu'il n'a pas pu effectuer, ce qui a ensuite accéléré son décrochage du cursus.

Mon stage il faisait tout le mois de janvier et moi vu que je suis rentré en janvier [en détention] et ben en gros j'ai pas fait mon stage du coup à ce moment-là, et je l'avais et tout, je l'avais trouvé et tout mais du coup je l'ai pas fait et quand je suis sorti et ben pendant ces trois, quatre jours je suis retourné au lycée, moi j'avais demandé à mon prof, j'ai dit : « Ouais vu que j'ai raté le stage je fais comment et tout ? » Il m'a dit : « Tu le rattrapes sur les vacances d'été. » C'est mort !

[Tahir, 17 ans, établissement Sud]

Un cadre de l'EN déplore le fait que « *quand ils sont inscrits au bac ils rentrent [en détention] au mois de mai quoi, c'est un mois avant les épreuves quoi* ». Bien que les jeunes les plus scolarisés arrivent en détention à des périodes différentes, il n'en reste pas moins qu'au regard de leur âge, **leur incarcération survient généralement dans une période marquée par la passation ou la préparation d'examen**. Ainsi, au moment de leur arrivée en détention, Ilyès et Armand préparaient leur baccalauréat de français et Sharif était en train de passer des épreuves du baccalauréat professionnel.

L'inquiétude que les jeunes peuvent éprouver par rapport à leur situation scolaire est parfois relativisée par la préoccupation plus grande encore que génère leur parcours judiciaire. Nordine relate ainsi que « *quand t'es en mandat de dépôt, que tu sais pas quand tu sors, tu t'inquiètes plus pour ta peine que pour ce que tu vas... [...] tu vas pas penser à ce que tu fais dehors* », ce sur quoi Sofiane rebondit « *déjà que c'est chaud je vais pas me casser la tête à me dire "mon CAP j'sais pas quoi"* » (Sofiane et Nordine, 17 ans et 16 ans, établissement Sud).

Malgré cela, certains jeunes insistent sur l'importance de pouvoir passer des examens en détention, ce qui permet de se dire qu' « *au moins je sors avec quelque chose. Quelque chose de bien* » (Youcef, 18 ans, établissement Nord). Milan estime quant à lui que « *c'est le seul truc pour pas gâcher son avenir en vrai* » (Milan, 17 ans, établissement Nord).

Bien que les professionnels mettent tout en œuvre pour assurer la continuité scolaire avec les moyens dont ils disposent, **force est de constater que la détention ne représente pas un lieu propice à la concentration (voir Chapitre 4.2.)**, même pour les jeunes les plus proches de la norme scolaire. Comme le note une enseignante, l'un des enjeux vis-à-vis des jeunes scolarisés est de « *les préserver aussi de l'environnement, parce que ce qu'on constate quand ils restent longtemps, enfin pour le peu d'expérience que j'ai ici, c'est qu'au début ils vont venir, et puis que petit à petit ça va s'étioler* » (enseignante, établissement Sud). Or, la nature davantage criminelle des faits pour lesquels les jeunes scolarisés sont incarcérés peut entraîner des temps d'incarcération plus longs : c'est le cas pour sept des jeunes rencontrés. Parmi eux, deux sont en détention depuis six mois, un depuis sept mois, un depuis un an et trois ont un mandat de dépôt d'un an. Si les détentions courtes laissent peu de temps pour entamer un accompagnement de fond, les détentions longues sont quant à elles vectrices de démotivation.

Hugo : *T'arrives à les faire [les exercices en cellule] ? Tu disais tout à l'heure que des fois tu fais mais...*

Ilyès : *Franchement ça dépend. Ça dépend, c'est pas plus la motivation c'est ta situation à ce moment-là. Des fois tu te réveilles t'es fatigué, t'ouvre ta fenêtre, tu vois les barreaux, tu dis : « Vas-y... j'veais pas sortir. » Ça veut dire tu te dis ça sert à rien.*

[Ilyès, 17 ans, établissement Ouest]

*

Tahir : *Ben en fait à mon autre peine j'y allais tout le temps [au scolaire] et là je sais pas... celle-là, je sais pas.*

Lorenn : *Tu as moins envie d'y aller ?*

Tahir : *Ouais.*

Hugo : *Qu'est-ce qui a changé alors ? Depuis la dernière ?*

Tahir : *C'est le temps je crois, parce que là je me dis que je vais rester longtemps ça veut dire j'ai pas de motivation.*

Hugo : *Mais par contre la première fois, en janvier, février, tu étais motivé ?*

Tahir : *Ouais, j'y allais tous les jours au socio.*

Hugo : *Tu avais pas du tout refusé ?*

Tahir : *Tous les jours j'allais au socio ! Je ratais le moins de trucs possibles. À chaque fois qu'y avait... des fois ils font des activités genre avec des trucs de l'extérieur et tout, rien à voir, et moi j'acceptais tout. Je faisais tous les trucs.*

[Tahir, 17 ans, établissement Sud]

Synonyme d'isolement et de privation pour l'ensemble des détenus, l'expérience carcérale varie en fonction des jeunes et des ressources dont ils disposent¹⁹⁹. Certains bénéficient du soutien de leur famille, à l'instar d'Ilyès qui explique que « *mon père il a déplacé mon dossier et il a demandé une école dans le Nord, tout ça, j'ai été accepté hein, on a fait une demande d'éloignement comme elle a dit [la juge]* » (Ilyès, 17 ans, établissement Ouest). Si les familles les plus impliquées sont « *sans surprise* » celles des jeunes scolarisés à l'extérieur (psychologue de l'EN, établissement Ouest), tous ne bénéficient pas du même soutien. Armand explique ainsi avoir coupé les ponts avec ses proches, au regard de la honte que constitue pour lui son incarcération : « *Euh non ma présence en détention pour moi c'est une honte et personne ne*

¹⁹⁹ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 21-28).

doit le savoir ce qui fait que j'ai très vite perdu le contact de tout le monde » (Armand, 17 ans, établissement Ouest).

Bien qu'elles varient en fonction des établissements et des ressources dont disposent les mineurs, les conditions de détention sont susceptibles d'impacter la capacité des jeunes à poursuivre leur scolarité. Environnement anxiogène, interactions sociales limitées, sédentarité, troubles du sommeil et de l'alimentation sont autant de facteurs qui, sans être exhaustifs, participent à mettre à mal la faculté des jeunes à se mobiliser sur les apprentissages scolaires²⁰⁰.

Des établissements inégalement dotés pour assurer une continuité scolaire

La convention interministérielle de 2019 prévoit un entretien à l'arrivée en détention permettant de proposer au jeune « une offre personnalisée de formation », en fonction de son parcours antérieur et de ses besoins (voir Chapitre 2). **Néanmoins, les établissements visités ne disposent pas des mêmes ressources pour assurer la continuité scolaire des jeunes**, que ces derniers suivent des filières professionnelles ou générales.

L'un des premiers enjeux réside dans la composition des équipes pédagogiques en détention. **Le manque de moyens humains et les difficultés de recrutement ont régulièrement été évoquées, en EPM comme en QM** : « *On n'y arrive pas, il nous faudrait beaucoup plus d'enseignants* » (enseignant, établissement Est). Dans les établissements Sud et Est, les cadres de l'EN évoquent des mobilités importantes et des problèmes de recrutement, tant du côté des titulaires que des vacataires, qui peuvent représenter jusqu'à trois équivalent temps plein (ETP) manquants. **À cause de ces problèmes de ressources humaines, les équipes pédagogiques demeurent souvent incomplètes**, ce qui oblige l'EN à réduire le nombre d'heures de cours proposées aux élèves (voir Chapitre 3.4.) et à les disperser dans la semaine : les emplois du temps, « *c'est du gruyère* » (cadre de l'AP). Quand les EPM et les QM se situent à proximité d'un vivier important d'emplois scolaires et universitaires, les établissements peuvent disposer plus rapidement d'enseignants et d'enseignantes, mais dans les autres cas, **ils peuvent voir leur manque de personnel pédagogique se prolonger sur plusieurs mois ou années**.

Par ailleurs, hors heures complémentaires et vacations, les enseignants titulaires et contractuels affectés à l'année auprès des mineurs détenus sont majoritairement des enseignants du premier degré : ils représentent 62 % des effectifs en 2022²⁰¹. La répartition varie fortement en fonction des établissements : l'un des EPM compte neuf enseignants du second degré sur 10 ETP tandis que l'autre espère obtenir 4,5 ETP sur 7,5 ETP pour 2024. Comme le rappelle un cadre de l'EN, la présence plus importante de professeurs des écoles s'inscrit dans l'historique de l'enseignement carcéral, centré principalement sur la lutte contre l'illettrisme. **Or, la faible présence d'enseignants de niveaux plus élevés pose problème dans la prise en charge des mineurs scolarisés, dont la part augmente**. Si les équipes enseignantes sont outillées pour assurer les matières générales, l'absence d'enseignant pouvant assurer les différentes spécialités entrave la possibilité pour les jeunes de poursuivre leur cursus de manière satisfaisante.

Oui, parce que nous là on s'adapte à eux au maximum mais honnêtement ce n'est pas satisfaisant quand même, non ce n'est pas satisfaisant parce qu'on ne peut vraiment pas donner ce qu'on devrait. Donc comme dans les textes, l'Éducation nationale est là pour la continuité de la scolarité, ben là on ne répond pas à ça parce que c'est pas vrai on peut pas la continuité, je sais pas on n'a pas de prof de philo, on n'a pas de prof de science politique, on n'a pas de prof...

[cadre de l'EN]

²⁰⁰ SIMON, Alice, *op. cit.*, 2023 (p. 53-64).

²⁰¹ DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2023 (p. 6).

Donc... du coup c'est vrai qu'ils n'auront pas leur niveau scolaire et puis même dans les autres matières en fait, ils n'ont que les maths, le français, l'histoire géo [...] de toute façon ils vont avoir des manques.

[enseignante, établissement Ouest]

Pour pallier cette difficulté, certains établissements sollicitent des vacataires, notamment pour la préparation aux examens. Ainsi, en 2021-2022, parmi les enseignants donnant des cours aux mineurs détenus, on comptait 122 ETP et 63 vacataires. Parmi ces 63 vacataires, la grande majorité (55) sont des enseignants du second degré (voire de l'Université)²⁰².

La faible offre d'enseignement professionnel mentionnée précédemment (voir chapitre 7.1.) est également problématique pour la continuité scolaire des jeunes inscrits dans ce type de cursus à l'extérieur, dans la mesure où seules les matières théoriques peuvent être assurées. C'est ce qu'indique un professionnel à propos de Sharif qui ne peut pas continuer sa formation pendant l'incarcération parce que « *bon d'abord sa spécialité, conducteur routier, chez nous ce n'était pas possible* » (cadre de l'EN). **Par ailleurs, toutes les matières théoriques ne sont pas nécessairement dispensées** : c'est ce que déplore Tahir, inscrit dans un baccalauréat Gestion-Administration, qui explique avoir fait beaucoup de mathématiques à l'extérieur (et notamment des statistiques), alors que « *là, on ne fait pas ça* » (Tahir, 17 ans, établissement Sud). À la question « si vous pouviez changer quelque chose à l'école en détention, qu'est-ce que ce serait ? », la plupart des mineurs scolarisés mentionne l'ajout de matières en lien avec leur cursus, que ce soit la physique-chimie pour Ilyès ou encore la finance et le management pour Youcef, « *juste un prof ça suffit, s'il sait faire ça, c'est bon* » renchérit Milan (17 ans, établissement Nord).

De plus, **les équipes ne sont pas toutes dotées d'un fonds de manuels et d'outils pédagogiques pour des niveaux scolaires variés**. Une enseignante attribue l'absence de certains supports aux profils des enseignants titulaires présents en détention : « *Les éditeurs de manuels ils envoient à tous les professeurs des collèges et lycées les manuels scolaires quand ils éditent un nouveau manuel, chose qui n'arrive pas à mes collègues professeurs des écoles, parce qu'ils ne sont pas au collège/lycée, je pense que c'est juste une histoire de ça hein, c'est pour ça qu'ils n'ont pas les manuels de lycée* » (enseignante, établissement Ouest). Bien que les enseignants expliquent pallier ce manque de ressources par d'autres biais, l'absence de certains supports pédagogiques complique l'accompagnement des mineurs lycéens, en filière générale comme professionnelle. Les alternatives sont par ailleurs limitées : le centre national d'enseignement à distance (CNED) ne propose plus de format papier mais seulement du contenu en ligne. La connexion internet étant très complexe voire impossible en détention, les enseignants d'un établissement expliquent avoir dû acheter des polycopiés de cours à une entreprise privée afin de faire cours à deux lycéens.

Empêchés par certains aspects, les enseignants et cadres de l'EN s'efforcent de trouver des solutions pour minimiser la rupture que constitue la détention dans la scolarité des jeunes. Ainsi, l'un des établissements a pu faire venir en tant que vacataire le professeur du lycée professionnel de l'un des détenus, afin que celui-ci puisse suivre ses cours en vue de son examen proche. L'équipe pédagogique de ce même établissement a permis à un autre élève de valider son stage, en lui faisant réorganiser la bibliothèque du pôle scolaire. **Ces solutions, chronophages au regard de l'organisation qu'elles impliquent, relèvent davantage d'un bricolage ponctuel reposant sur la mobilisation et la faculté d'adaptation des professionnels que d'un éventail de possibilités à disposition des établissements.**

²⁰² DAP, DGESCO, op. cit., 2023 (p. 6).

De l'aveu de l'un des cadres de l'EN, certains établissements tendent à mettre « [un peu plus de moyens](#) » sur les jeunes qui passent un diplôme. Cela se matérialise par l'aménagement de cours individuels, comme cela a été le cas pour « [un gamin qui était vraiment brillant](#) » et qui passait son CAP (enseignante, établissement Sud). Un autre établissement a par exemple organisé un temps de révision supplémentaire pour deux jeunes qui préparaient leur baccalauréat de français. **La mobilisation de moyens humains que ces aménagements nécessitent peut engendrer une diminution des heures de cours pour les groupes « qui ne préparent rien »** (enseignant, établissement Ouest). Effectivement, le groupe constitué des deux lycéens mentionnés précédemment dispose de 12 heures de cours hebdomadaires, soit deux à trois heures supplémentaires par rapport aux autres groupes du même établissement. Dans un autre établissement, les jeunes du groupe identifié comme niveau CAP suivent neuf heures de cours hebdomadaires contre cinq heures pour le groupe composé de mineurs non accompagnés. **Cette répartition du temps et des moyens humains implique un traitement différencié entre les jeunes scolarisés et les autres.**

Un maintien de la scolarité en détention indispensable mais insuffisant

Au regard de l'importance qu'elle revêt pour eux et de leur parcours scolaire antérieur, les jeunes scolarisés ont une attente plus grande et un regard plus critique sur l'école en détention. Comme l'explique une enseignante « [on sent qu'ils sont inquiets, qu'ils ont envie d'être encore à la page quand ils reviennent](#) » (enseignante, établissement Ouest). Or, l'enseignement en détention diffère par bien des aspects de celui qu'ils ont connu auparavant.

Premièrement, **la possibilité de regrouper les jeunes d'un même niveau scolaire dépend des effectifs : cette organisation est davantage possible en EPM au regard du nombre de mineurs accueillis.** Huit des 11 jeunes scolarisés ont été rencontrés en EPM et parmi eux, la plupart était en groupe avec d'autres jeunes du même type de cursus. Seules les spécialités et la classe variaient : certains étaient en première, d'autres en seconde ou en terminale. Seul un jeune en CAP était dans un groupe ne correspondant pas à son cursus, en raison de la nature de son affaire (infraction à caractère sexuel). La stigmatisation dont il faisait l'objet par les autres détenus a conduit les professionnels à le mettre en binôme avec un jeune qui rencontrait les mêmes problématiques malgré son niveau scolaire inférieur. En QM, les petits effectifs rendent plus complexes le regroupement de jeunes par niveau. Bien que l'individualisation des enseignements permette de surmonter les difficultés que la composition de groupe aux niveaux hétérogènes pourrait induire, les écarts importants ont été soulignés comme un élément qui renforce le sentiment d'être dans une école différente. À son arrivée en détention, Ilyès, élève de première générale s'est retrouvé en classe avec des jeunes d'un niveau scolaire qu'il jugeait très inférieur : « [Quand j'suis arrivé ici franchement des fois le niveau c'était le collège hein. Des fois même c'était élémentaire, c'était élémentaire – collège \[...\] avant quand je venais d'arriver j'étais avec eux. Les mecs ils savaient même plus faire quatre plus quatre. Ça veut dire c'est pas facile](#) ». Au moment de notre entretien, il a pu être intégré dans un groupe avec un autre lycéen, ce qui lui a permis d'avoir des « [cours un peu plus élaborés](#) » (Ilyès, 17 ans, établissement Ouest). Notons néanmoins que cela relève d'une situation exceptionnelle d'après les professionnels : tous deux suivent exactement le même cursus et leur entente permet de les mettre ensemble.

Même lorsqu'un effort est fait pour augmenter le nombre d'heures de cours des jeunes scolarisés, leur volume reste très insuffisant pour les jeunes qui suivent un programme scolaire. Une enseignante indique qu'« [un lycéen il a six heures de maths par semaine, là ils en ont une](#)

donc... on ne peut pas leur demander de faire ce que les autres font en six heures [...] je leur propose d'apprendre, de découvrir des nouvelles notions mais c'est pas évident parce que je les vois une fois, une heure par semaine » (enseignante, établissement Ouest), quand une cadre déplore qu'on « on rame comme c'est pas permis pour leur faire passer leur bac mais c'est vraiment compliqué » (cadre de l'EN).

Dans la mesure où elles permettent de les faire sortir de la cellule, les heures de cours ont été décrites comme insuffisantes par la majorité des jeunes, décrocheurs comme scolarisés. **Pour ces derniers néanmoins, le faible nombre d'heures en classe constitue une préoccupation particulière, liée à leurs résultats de l'année scolaire ou à leur orientation future.** Armand, incarcéré pour la première fois et arrivé en détention six mois avant notre entretien, débutait une deuxième première générale au début de l'année scolaire. Le faible nombre d'heures de cours en prison ne lui semble pas compatible avec la réussite de son année : « Honnêtement, je trouve que c'est peu [d'heures de cours]. On se contente de ne pas être trop à la traîne... Le redoublement est inévitable du coup ! [...] Dans cette année-là, lorsque je vais redoubler, non ce sera plus facile vu que j'ai déjà approprié les connaissances, en essayant de rattraper l'année précédente... mais c'est cette sensation de redoublement c'est, presque humiliant, de se dire qu'on redouble alors qu'on a les moyens de progresser, de continuer comme les autres finalement » (Armand, 17 ans, établissement Ouest). Quant à Ilyès, il s'inquiète davantage des effets de l'absence de notes en détention pour la suite de son parcours scolaire et étudiant : « C'que j'fais là maintenant ça va être en plus, voilà parce que j'ai pas de note. Maintenant y a Parcoursup, j'ai pas de note, ça veut dire j'suis obligé de redoubler [...] Et le truc c'est que si t'as pas de note, comment Parcoursup ils vont... ? Franchement c'est débile leur truc ! [...] En fait, c'est pas comme si on pouvait vraiment... dès qu'on quitte ici, on continue ce qu'on était en train de faire. Nan, là t'es obligé de faire machine arrière [...] Moi au début je pensais pas que... Comme j'veus ai dit hein, je pensais que j'allais sortir en janvier, tu rates deux mois ça se rattrape. Voilà, c'est pas la fin du monde. Là, on est en avril, c'est la fin de l'année dans deux mois, y a plus rien qui se rattrape... » (Ilyès, 17 ans, établissement Ouest).

Lorsque le lien avec l'établissement d'origine a pu être mis en place, celui-ci peut transmettre les supports de cours, ce qui permet aux enseignants en détention d'assurer une forme de continuité scolaire. Selon un cadre de l'EN, cette organisation repose néanmoins en grande partie sur « la bonne volonté du chef d'établissement ». Quand ce dernier refuse, les options alternatives sont limitées, et le recours aux polycopiés constitue parfois l'unique solution : « Ça marche comme à l'ancienne, et c'est le seul truc qui peut fonctionner pour nous » (cadre de l'EN). **Ces supports, travaillés en cours avec les enseignants, peuvent être utilisés par les jeunes dans leur cellule pour étudier et réviser en autonomie.** Plus habitués à se conformer à la norme scolaire, et afin de compléter les heures de cours, les jeunes scolarisés, en particulier les bacheliers, sont a priori les plus susceptibles de travailler en cellule (voir Chapitre 5.6.). Deux jeunes expliquent faire les devoirs que les enseignants leur donnent, Youcef estime qu'« on est obligé » et Milan précise que c'est important « pour avoir de bonnes notes » et relativise en concluant « on a que ça à foutre t'façon » (Milan et Youcef, 17 ans et 18 ans, établissement Nord). **Si les jeunes s'accordent pour dire que c'est mieux que rien, les limites de cette organisation sont vite éprouvées.** L'un des jeunes, qui se dit pourtant « favorable pour travailler ici » estime compliqué d'assimiler de nouvelles notions en autonomie.

Armand : Non c'est pas assez mais justement on a une option, c'est la possibilité de suivre des cours à distance, notamment le cours [de l'entreprise privée] qui est... mais pour cela faut... faut être prêt à s'y engager, vu que le travail, en tout cas le contenu des cours maintenant sont très condensés et bien... bien remplis [...] On aborde de nouvelles notions, et des notions que... qui sont compliquées à assimiler sans, sans soutien. Sachant qu'ici il y a pas tous les profs de toutes les spécialités.

[Armand, 17 ans, établissement Ouest]

Deux psychologues de l'EN confirment d'ailleurs que pour les jeunes en filière générale, les cours à distance « *c'est pas ça qui va les nourrir suffisamment* ». Notons néanmoins que les conditions particulières de scolarisation en détention participent à faire progresser certains élèves plus vite qu'à l'extérieur. C'est notamment le cas pour les jeunes qui évoquaient des difficultés de concentration. Youcef considère ainsi qu'« *on avance plus vite que dehors* » et Milan précise que « *ouais, parce que dehors on est 30 à bavarder, la prof elle est pas à notre disposition alors qu'ici ils nous expliquent bien* » (Milan et Youcef, 17 ans et 18 ans, établissement Nord).

Pour les jeunes scolarisés au moment de leur incarcération, le faible nombre d'heures de cours, l'absence de certaines matières ainsi que les conditions de scolarisation compliquent la mise en œuvre d'une continuité scolaire satisfaisante. Bien que l'école en détention leur permette de se dire qu'ils n'ont « *pas perdu tout [leur] temps en fait* » (Youcef, 18 ans, établissement Nord), ils sont davantage susceptibles que les autres de la voir comme « *un temps figé* » pendant que « *le monde dehors avance* » (Armand, 17 ans, établissement Ouest). Ils ont ainsi plus tendance que les autres à la considérer comme une parenthèse, voire comme une expérience de déclassement.

7.3. Prendre en charge les troubles et les handicaps

Au niveau national, les données disponibles ne permettent pas d'établir la part des jeunes en situation de handicap parmi celles et ceux suivis par la PJJ. Différentes études montrent néanmoins qu'une part non négligeable des jeunes est concernée : 7,3 % des jeunes suivis en milieu ouvert en 2014²⁰³ et 22 % des jeunes placés en CEF en 2021 ont un handicap reconnu ou en voie de l'être²⁰⁴. Dans la population générale, moins de 3 % des moins de 20 ans ont déposé une demande de reconnaissance d'un handicap auprès d'une maison départementale pour les personnes handicapées (MDPH)²⁰⁵. Les statistiques sur l'univers carcéral restent également muettes sur la part des détenus mineurs concernés par une situation de handicap. Par ailleurs, seule la reconnaissance par la MDPH constitue un indicateur objectif, qui à lui seul ne saurait suffire à quantifier précisément le nombre de jeunes présentant des troubles.

Tantôt désignés par les professionnels de manière vague comme « *de sérieux profils* » ou considérés comme « *porteurs de troubles* » ou comme des mineurs « *à besoins éducatifs particuliers* », les jeunes susceptibles d'être concernés par le champ du handicap sont perçus comme de plus en plus nombreux en détention par les professionnels interrogés. C'est notamment le cas pour l'un des établissements enquêtés, où la direction estime que la part des jeunes concernés s'élève à 30 %. Mentionnée comme l'un des grands axes de travail de l'enseignement en détention²⁰⁶, la prise en compte des situations de handicaps et des troubles

²⁰³ BIBARD, Daphnée, BORRELLI, Céline, MUCCHIELLI, Laurent, RAFFIN, Valérie, *op. cit.*, 2016.

²⁰⁴ Ce chiffre combine les jeunes dont le dossier est notifié (13 %), en cours d'examen (4 %) et envisagé (5 %). SERC, *Étude sur les profils des mineurs placés en CEF au 15 juin 2021*, 2021, 67 pages.

²⁰⁵ Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, *Les personnes ayant recours à la MDPH en 2016 : portrait des territoires*, Analyse statistique, 2018, n°7, 14 pages.

²⁰⁶ DAP, DGESCO, *op. cit.*, 2022 (p. 16-17).

constitue pour les établissements une préoccupation prégnante, tant en termes de repérage que de prise en charge.

La détention : une opportunité pour le repérage ?

Dans la définition retenue par la convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIPDH), sont concernées par le handicap toutes les personnes « qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ». Le handicap ne se définit donc pas uniquement par la condition médicale mais également par les conséquences de cette dernière sur la vie des individus, qu'elles soient reconnues ou non sur le plan institutionnel²⁰⁷. **La situation de handicap est avérée lorsqu'il y a une notification de la MDPH qui permet d'établir le degré et le type de conséquences induites par les troubles.** Si c'est le cas pour deux des mineurs enquêtés, d'autres n'ont pas de notification MDPH, malgré ce que les professionnels considèrent comme « **des handicaps évidents** » (cadre de l'EN).

À l'instar du parcours scolaire, **le parcours de prise en charge médico-sociale antérieur à la détention peut s'avérer compliqué à retracer pour les professionnels.** Lorsque l'information n'est pas disponible dans le dossier individuel du jeune, les entretiens que les enseignants mènent avec les détenus à leur arrivée dans l'établissement permettent de récolter des informations sur les structures fréquentées et les problématiques rencontrées (voir Chapitre 2.1.).

D'où l'intérêt des entretiens, quand le gamin dit « ouais, j'suis passé en ITEP²⁰⁸ ! », bon ITEP on sait, c'est qu'il y a quand même certainement des troubles du comportement. Si on a la chance d'avoir en plus le nom de l'ITEP, parce qu'ils s'en rappellent pas tout le temps, on sait à peu près quel était le trouble.

[enseignante, établissement Sud]

Dans l'un des établissements visités, la psychologue scolaire est particulièrement en lien avec ses homologues à l'extérieur, ce qui lui permet de récupérer des informations sur l'existence d'une potentielle reconnaissance par la MDPH. **La présence d'équipes pluridisciplinaires auprès d'un public captif peut favoriser la détection de troubles.** L'une des psychologues de l'EN rencontrées explique qu'elle a la possibilité de faire passer des bilans cognitifs aux détenus jugés « **limités** » par les professionnels (psychologue EN). Cette organisation est rendue possible par son expérience professionnelle dans le champ du handicap, qui n'est pas partagée par l'ensemble des professionnels de l'EN en détention. **Le repérage et l'orientation vers un professionnel habilité à réaliser un diagnostic dépend néanmoins de la sensibilisation au champ du handicap des différents acteurs en détention et nécessite l'accord des familles.** Une professionnelle indique que ces dernières peuvent faire « **blocage** » (cadre de la PJJ), en refusant parfois d'admettre le handicap et craignant la stigmatisation qu'une reconnaissance officielle serait susceptible d'engendrer.

L'incarcération peut aussi être l'occasion d'entamer des démarches pour constituer un dossier auprès de la MDPH. **Chronophage et complexe, l'initiation de cette procédure de**

²⁰⁷ BOUCHET, Célia, REVILLARD, Anne, « Une ambivalente reconnaissance : la réception de la « reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé », *Droit et société*, 2023, vol. 113, n° 1, p. 111-129. ; REVILLARD, Anne, « L'expérience sociale du handicap », *OSC Papers*, 2019, n°2, 22 pages.

²⁰⁸ Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP).

reconnaissance ne relève pas d'une démarche systématique lorsqu'un trouble est repéré. Par ailleurs, les durées de détention sont souvent trop courtes pour finaliser le dossier. La poursuite des démarches entamées en détention nécessite alors une implication des professionnels de la PJJ exerçant en milieu ouvert pour le continuer. Au-delà de ces enjeux de temporalité, la constitution du dossier nécessite l'implication des jeunes et des familles, qui peuvent s'y opposer.

Des jeunes particulièrement isolés en détention

La reconnaissance officielle du handicap ne semble pas s'accompagner d'un aménagement particulier des conditions de détention. L'un des établissements dispose d'une unité de prise en charge éducative adaptée (UPECA), censée proposer « un accompagnement individualisé, renforcé et sécurisant pour les mineurs en situation de fragilité au sein du groupe ou en situation de difficulté temporaire »²⁰⁹. Dans les faits, cette unité regroupe des mineurs aux profils variés, jugés « *vulnérables* » en raison de leur jeune âge, de la nature de leur affaire (infraction à caractère sexuel) ou encore parce qu'ils ne maîtrisent pas les codes de la détention.

Du fait de leur fragilité, les professionnels sont particulièrement attentifs à l'affectation des jeunes présentant des troubles ou une situation de handicap dans les différents groupes. **Afin d'éviter les moqueries et les conflits avec les autres détenus, il arrive que ces jeunes soient placés en gestion individuelle, ce qui contribue à renforcer l'isolement vécu en détention.** En fonction des troubles et des enjeux scolaires, les enseignants eux-mêmes peuvent faire le choix de les isoler en ayant recours à des cours individuels, comme cela a été le cas pour un jeune qui présentait « *on va dire des troubles autistiques* » et qui passait son CAP (enseignante, établissement Sud). Angelina et Dylan, les deux seuls jeunes rencontrés disposant d'une reconnaissance MDPH, étaient en binôme avec respectivement une et un autre détenu pour le scolaire. Ces regroupements reposent quasi exclusivement sur le bon vouloir des jeunes, comme l'explique une enseignante en parlant d'Angelina : « *Là elle a vraiment de la chance d'être avec une autre jeune fille qui est dans sa même unité et qui est compréhensive* » (enseignante, établissement Sud). Pour Dylan, c'est davantage la nature de son affaire qui a conditionné sa mise en groupe avec l'autre détenu. Tous les deux incarcérés dans le cadre d'une infraction à caractère sexuel, ils sont rejetés par les autres jeunes qui refusent d'être en groupe avec eux. Dans les deux cas observés, le niveau scolaire ne constitue donc pas le critère prioritaire pour la constitution des groupes.

À l'ensemble de contraintes qui régissent et impactent les temps scolaires (voir Chapitre 4), s'ajoute le regard des autres, auquel doivent faire face les jeunes porteurs de troubles ou en situation de handicap. Comme l'explique une enseignante, certains détenus peuvent exprimer un rejet vis-à-vis du handicap, notamment lorsqu'eux-mêmes ont pu y être confrontés à un moment de leur parcours : « *Quand on a d'autres jeunes qui ont pu être eux aussi en fait dans leur parcours, été testés, enfin voilà, auxquels on a dit qu'ils avaient des difficultés qui étaient peut-être des troubles, ces jeunes-là en général ne veulent pas être assimilés à des jeunes qui sont porteurs d'handicap, et du coup ils peuvent être plus facilement dans le rejet* » (enseignante, établissement Sud). La crainte d'être pris pour cible constitue un motif de refus de participer aux temps scolaires et aux autres activités proposées en détention.

²⁰⁹ Rapport de visite du CGLPL, non précisé dans un souci d'anonymisation.

Oui, parce que quand ils refusent en tout cas ce n'est pas par manque d'intérêt parce que, au contraire, ce sont des jeunes qui sont plutôt intéressés, friands, ils ont envie de venir en cours, et malheureusement s'ils ne viennent pas c'est souvent parce qu'ils ont peur.

[enseignante, établissement Sud]

À leur sortie de détention, le retour des jeunes en structure adaptée est compromis d'une part en raison du manque de place dans les instituts médico éducatifs (IME) et thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP), mais également au regard du stigmate que peut constituer un passage en détention.

Des équipes insuffisamment outillées

La convention entre les deux ministères prévoit « une attention particulière pour les projets personnalisés de scolarisation en cas de handicap » (art. 2.2.), projets tributaires de la reconnaissance officielle du handicap. Elle stipule également que « le critère essentiel de recrutement est l'expérience pédagogique acquise antérieurement dans des postes d'enseignant spécialisé, auprès de mineurs en difficulté » et ajoute l'importance de « la motivation à exercer dans le cadre des établissements pénitentiaires » (article 6.1.). **Or, les professionnels présents en détention sont inégalement formés pour la mise en place d'une prise en charge spécialisée.** Parmi les enseignants rencontrés, certains ont pu exercer plusieurs années auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, dans des dispositifs relais, des unités spécialisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) ou des ITEP. C'est notamment le cas au sein de l'équipe pédagogique de l'établissement Sud, dont l'une des enseignantes explique : « *Alors après très franchement nous on voit bien s'il y a besoin d'adapter ou pas. S'il y a un trouble on s'en rend compte relativement vite parce qu'on est tous enseignants spécialisés et la spécialisation c'est ça, c'est l'élève sur le handicap et tout ça donc on a quand même quelques billes mais enfin on gagnerait du temps si on le savait d'avance* » (enseignante, établissement Sud).

À ces expériences antérieures des enseignants et enseignantes titulaires s'ajoute la formation obligatoire de trois semaines dispensée les deux premières années à l'Institut national de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI) et à l'École nationale de l'administration pénitentiaire (ENAP)²¹⁰. Malgré la possibilité de se former à l'INSEI, dont la deuxième année de propose un module sur le handicap et l'adaptation des enseignements, **les enseignants rencontrés déplorent un manque de connaissances et de formations aux autres formes de troubles, notamment « les cas psy »** (enseignante, établissement Ouest), qui posent des difficultés à l'ensemble des équipes.

Mais oh combien on aurait besoin de formations... de la psycho, parfois des médecins psychiatres, parce qu'on a des cas psy, clairement.

[enseignante, établissement Ouest]

²¹⁰ Le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées (CAPA-SH) créé en 2004 a été remplacé en 2017 par un Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (Cappei). Les enseignants du premier et du second degré sont formés pour proposer « une éducation de qualité » et « égaliser les chances de réussite de tous les élèves ». En plus du tronc commun de la formation (dédié notamment aux besoins éducatifs particuliers, aux grandes difficultés scolaires et à différents troubles psychiques), un des quatre parcours est consacré à l'enseignement en milieu carcéral ou en CEF, avec des modules de professionnalisation spécifiques.

Il n'y a aucune prise en charge de la déficience du trouble du comportement, il n'y en a aucune. [...] Même si mes collègues sont en effet enseignantes spécialisées, puisqu'elles ont fait la spécialisation, elles sont plus sur une spécialisation de troubles des apprentissages, ou difficultés d'apprentissage, par rapport à du trouble psychique, quel qu'il soit, ou de la déficience réelle et pas un trouble de l'apprentissage mais une déficience, elles sont très désarmées et elles le disent.

[enseignante, établissement Sud]

Le manque de formation s'étend à l'ensemble des professionnels, puisque les professionnels de la PJJ et de l'AP rencontrent également des difficultés dans la prise en charge quotidienne des jeunes présentant des troubles.

Une partie des professionnels s'accorde à dire que « *la prison c'est pas adapté, il leur faut une structure de soin* » (cadre de l'EN). Si les conditions de la détention sont délétères pour tous les mineurs, en l'absence d'adaptation spécifique aux troubles, elles peuvent relever de la « *maltraitance* » pour certains :

Nan il n'y a pas de prise en charge, enfin, là on a des jeunes puis on a eu des jeunes, je dis, on est à la limite de la maltraitance pour moi [...] bah ouais, enfin je suis désolée quand on a des jeunes qui sont sur un profil autistique ou sur de la grande déficience, bah déjà au niveau de l'enseignement en effet, il faut adapter, on n'est pas... mais il n'y a pas que l'enseignement, c'est-à-dire que quand on est dans de la déficience et qu'au niveau de l'AP, ou de la PJJ, on s'adresse à eux comme si tout allait bien, et que certains comportements font sourire ou... ben non on n'est pas... « oui elle est rigolote »... Ouais mais elle est pas rigolote, c'est pas un clown voilà... que sur du trouble autistique, à aucun moment on prend en charge qu'il peut y avoir une hypersensibilité au bruit, à la lumière, à, enfin, et ça c'est... enfin je pense qu'il y a une ignorance, ce n'est même pas de la maltraitance voulue c'est qu'en fait c'est de la maltraitance par ignorance.

*

Là où j'aimerais que ça puisse avancer c'est en effet déjà sur la prise en charge de tous ces gamins qui ne vont pas bien et qui auraient besoin d'une prise en charge pédagogique particulière et adaptée, et une connaissance du handicap en milieu pénitentiaire, parce que c'est quelque chose qui n'est pas connu et enfin on est très loin des grands textes inclusifs et compagnie là.

[enseignantes, établissement Sud]

La prise en charge des troubles des apprentissages nécessite également le recours à d'autres professionnels, tels que des orthophonistes ou des psychomotriciens, absents en détention.

Des incompréhensions entre le médical et l'éducatif

La pluridisciplinarité des équipes en détention vise à garantir une prise en charge globale des jeunes et implique un partage d'informations entre les quatre institutions. Bien que les relations entre l'AP, la PJJ et l'EN semblent s'être améliorées dans les établissements enquêtés depuis les dernières années (voir Chapitre 1.4.), la place de l'unité sanitaire (UCSA) cristallise certaines tensions. **Associée aux temps d'échanges communs entre les quatre institutions, l'UCSA semble conserver une place relativement à part dans l'organisation pénitentiaire²¹¹**, au regard du secret auquel les professionnels de santé sont soumis.

Prévu par un décret de 2016²¹², le partage d'informations entre les professionnels de santé et les autres acteurs de la prise en charge continue de faire débat en détention. Selon un cadre

²¹¹ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.*, 2011. ; MILLY, Bruno, *op. cit.*, 2000.

²¹² Décret n° 2016-994 du 20 juillet 2016 relatif aux conditions d'échange et de partage d'informations entre professionnels de santé et autres professionnels des champs social et médico-social et à l'accès aux informations de santé à caractère personnel.

de l'EN, « *c'est le secret partagé, mais entre eux* ». Certains professionnels estiment en effet que cette non transmission constitue une entrave pour adapter l'accompagnement des jeunes.

Mais on en a qui ont quand même des sérieux problèmes, des sérieux profils et on le sait pas tout le temps et des fois quand on le découvre c'est compliqué. Alors c'est compliqué dans la relation aux autres et puis même avec nous. [...] et le médical ici c'est secret professionnel. Ça c'est un secret partagé parce que nous quand on l'a en cours, il faut qu'on le sache. Mais à l'extérieur ça commence à devenir un peu moins comme ça, il y a vraiment le secret partagé qui commence à être là, mais ici c'est très compliqué.

[enseignante, établissement Sud]

D'après le professionnel de santé rencontré, le secret médical relève néanmoins du « *secret de polichinelle la plupart du temps* », les situations des jeunes en détention étant discutées par tous et tout le temps, comme nous avons pu l'observer lors des réunions pluridisciplinaires. Ainsi, selon lui les informations susceptibles d'intéresser les professionnels de l'AP, de la PJJ et de l'EN dans la gestion du quotidien des mineurs détenus sont bien partagées par l'équipe médicale. En revanche, c'est davantage l'interprétation qui en est faite qui varie. Plus que la question du secret partagé, le problème résiderait davantage selon lui dans le décalage entre les attentes des enseignants, des éducateurs et des surveillants vis-à-vis de l'unité sanitaire et le périmètre d'action de cette dernière : « *Tout ce qui n'est pas dans la norme est rapidement considéré comme relevant du médical* » (professionnel de l'UCSA).

...

Au-delà des conditions carcérales qui contraignent son organisation, l'école en détention doit composer avec des mineurs détenus aux profils scolaires très hétérogènes. Malgré l'individualisation mise en place par les enseignants, force est de constater que plusieurs obstacles entravent l'élaboration d'un parcours adapté à chaque élève. L'offre scolaire repose principalement sur des enseignements théoriques et des savoirs de base, malgré les besoins de professionnalisation et d'application concrète évoqués par les mineurs détenus, en particulier les plus éloignés du système scolaire. Les moyens humains limités couplés aux contraintes inhérentes à l'univers carcéral engendrent un emploi du temps scolaire peu dense, particulièrement insuffisant pour les jeunes qui poursuivent leur scolarité en détention. De plus, l'absence de certaines matières participe à la crainte des élèves de voir leur niveau diminuer, ajoutant ainsi l'appréhension de la rupture scolaire à celle de l'incarcération. Enfin, la difficulté à proposer une prise en charge et des enseignements adaptés aux jeunes en situation de handicap constitue un enjeu majeur.

- Si leurs besoins et leur projet individuel doivent théoriquement déterminer l'emploi du temps des mineurs, ce dernier reste largement tributaire des contraintes liées à l'univers carcéral et des ressources propres à chaque établissement.
- L'adaptation du parcours scolaire en détention repose davantage sur les initiatives des professionnels de l'EN que sur une offre pérenne qui permettrait de répondre à l'ensemble des besoins des jeunes.

Chapitre 8

Préparer la sortie : un défi pour les mineurs en détention

Comme l'indique le Code pénitentiaire, le service public pénitentiaire « contribue à l'insertion ou à la réinsertion des personnes qui lui sont confiées » (art. L1) et le Code de l'éducation précise que le droit à l'éducation doit permettre à chacun de « s'insérer dans la vie sociale et professionnelle » (art. L111-1). Si la pluridisciplinarité des équipes en détention vise à assurer une prise en charge globale et individualisée à chaque détenu, le périmètre d'action respectif des quatre institutions est régulièrement rappelé dans les discours des professionnels. **Ainsi, tous s'accordent à dire que le projet de sortie incombe aux éducateurs et éducatrices de la PJJ, mission par ailleurs prévue par les textes**²¹³. En charge de proposer aux magistrats une alternative à la détention, les éducateurs ont pour mission d'élaborer un projet de sortie pour chaque jeune incluant trois dimensions : hébergement, santé et insertion. **Les différents échanges ont néanmoins montré que la préparation de la sortie pouvait aussi bien être évoquée en classe que dans le bureau des éducateurs de la PJJ, ou encore avec les psychologues de l'EN comme de la PJJ.** Dans la mesure où la convention interministérielle de 2019 fait de l'enseignement un « outil essentiel » à la réinsertion des mineurs détenus, elle prévoit l'implication de certains professionnels de l'EN dans les projets de sortie : le responsable local de l'enseignement (RLE) « apporte une contribution essentielle aux décisions sur l'orientation et le parcours des personnes détenues » lors des réunions pluridisciplinaires (art. 2.1.) et le psychologue scolaire prépare, en lien avec le référent du QM et les services de la PJJ, l'orientation du mineur vers un dispositif d'enseignement, de formation professionnelle ou d'insertion (art. 2.2.). **Plusieurs obstacles à la mise en œuvre des projets de sortie ont été soulevés par les professionnels et par les jeunes.**

Le premier obstacle tient au recrutement des psychologues de l'EN. D'après la convention interministérielle, ces derniers ont une triple spécialité : « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle ». Aux côtés des enseignants et des éducateurs, ils ont donc un rôle primordial pour préparer la sortie des mineurs, qu'il s'agisse d'un projet de rescolarisation, de formation professionnelle ou d'entrée sur le marché du travail. Or, déjà sensible chez les enseignants, **la difficulté à recruter des psychologues de l'EN est prégnante dans certains territoires.** Dans les EPM, l'EN doit affecter un psychologue à temps plein. Dans les QM, c'est le centre d'information et d'orientation (CIO) qui se charge théoriquement de faire intervenir régulièrement des psychologues, en organisant un entretien, non pas selon les besoins des mineurs détenus mais de manière systématique. Dans les faits, leur présence est très variable : dans l'un des deux QM de l'enquête, la psychologue intervient entre deux et quatre demi-journées par semaine, alors qu'il n'y a plus de psychologue de l'EN présent sur le site depuis près de six ans dans l'autre QM. **Cette présence intermittente ne permet pas toujours aux mineurs ni de les identifier clairement, ni de les consulter régulièrement, ce qui pose question dans la perspective de la construction des projets avec et pour les mineurs.** Ainsi, Thibault ironise en déclarant la conseillère d'orientation comme « *portée disparue* » parce que « *ça fait deux piges que je l'ai vue, déjà elle a dit elle va revenir me voir quand elle aura un avis sur mon cas, depuis je l'ai jamais revue* » (Thibault, 17 ans, établissement Ouest). Par ailleurs, les psychologues scolaires rencontrées semblent occuper une place plus consultative qu'opérationnelle dans les projets de sortie. Sollicitées par les enseignants ou les

²¹³ Ministère de la Justice, DPJJ, *Le référentiel des pratiques éducatives*, 2022, 351 pages (p. 49).

éducateurs, plus rarement par les jeunes eux-mêmes, elles aident les détenus à élaborer un projet d'études et de formation en fonction de leurs appétences et compétences, évaluées par des tests et des entretiens individuels. Leurs différents domaines d'expertise en lien avec la scolarité et leurs échanges avec les détenus les amènent à faire des préconisations, voire à fournir des projets « [clés en main](#) » aux professionnels de la PJJ en charge de les mettre en œuvre (éducateur, établissement Ouest). Elles peuvent également établir des premiers contacts avec les dispositifs extérieurs, mais indiquent « [ne pas faire d'insertion](#) » (psychologue de l'EN, établissement Ouest). Cette organisation nécessite une articulation avec les partenaires extérieurs afin de mener à bien les projets élaborés en détention. Or, un rapport de visite du CGLPL de l'un des établissements enquêtés note l'absence de conseiller de la mission locale, pourtant jugé particulièrement utile au regard de l'âge des jeunes (plus de 16 ans). L'un des jeunes rencontrés est inscrit à la mission locale depuis trois mois mais déplore que « [je l'ai vue une fois, ça veut dire il faut pas compter sur ça](#) » (Sharif, 17 ans et demi, établissement Est). **Il serait particulièrement intéressant d'investiguer la manière dont les missions des psychologues de l'EN s'articulent avec celles des éducateurs de la PJJ de milieu ouvert et des différents partenaires extérieurs susceptibles de prendre le relais lorsque les jeunes sortent, en prenant en compte les inégalités territoriales et les variations locales.**

Un second obstacle identifié dans la mise en œuvre des projets de sortie réside dans la difficulté à assurer la continuité des démarches entamées en détention. L'articulation entre les trois piliers sur lesquels repose le projet de sortie peut s'avérer complexe, au regard des priorités identifiées par les professionnels. Ainsi, **les projections et démarches d'inscription dans des formations entamées par les professionnels de l'EN se voient parfois contrariées par les impératifs d'hébergement**, qui apparaissent prioritaires sur les autres critères attendus par les magistrats. L'éloignement géographique entre le lieu de placement disponible et la formation envisagée, voire débutée en détention, peut constituer un frein à la poursuite de la formation. C'est notamment le cas pour les filles, pour lesquelles l'offre de placement est plus faible et implique des éloignements géographiques parfois très importants.

Après il y a un gros souci mais ça c'est pas lié à l'établissement, c'est que les projets de sortie des filles, il y a tellement peu de lieux d'hébergement pour les jeunes filles que très souvent le projet de sortie il est guidé par la solution d'hébergement, enfin on va essayer de monter un truc on va fantasmer 40 000 choses, et après on va nous dire « ah ouais mais la place en CEF, c'est à quel endroit ? » et là finalement ce qu'on avait envisagé, prévu, ça s'effondre parce que bah tant pis quoi, voyez ? [...] Et je comprends que ça peut être frustrant aussi pour la PJJ hein, mais il est trop guidé par le lieu d'hébergement. Quand on a une solution d'hébergement, pour moi ça devient un projet de sortie, ce qui est un peu dommage mais qui est lié au manque de solutions pour les gamines.

[cadre de l'EN]

Si la convention prévoit la constitution d'un « dossier de sortie » permettant de rendre compte du parcours du jeune en détention et d'assurer une continuité, notamment du point de vue scolaire, l'arrivée dans un nouveau lieu de placement peut constituer une nouvelle rupture. L'une des cadres de l'EN estime que « [la continuité scolaire avec les structures de la PJJ, c'est difficile](#) », notamment dans les CEF car peu d'enseignants sont disponibles et les fugues sont courantes.

La participation de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) est également prévue dans la convention pour assurer « la passation des examens lorsque l'inscription a été instruite en détention et la libération survenue avant les épreuves terminales ». **Malgré cela, les cadres de l'EN rencontrés évoquent la difficulté à assurer un suivi lorsque les jeunes sortent avant de passer leurs épreuves.** C'est ce qu'explique l'une d'entre eux qui avait inscrit plusieurs

mineurs à la passation du CFG mais « les trois quarts sont sortis, donc après moi je fais le lien mais si dehors je ne peux pas assurer le suivi... ».

Par ailleurs, l'inscription à un examen au moment de l'incarcération détermine l'établissement pénitentiaire comme centre d'examen et implique que le jeune y retourne pour passer l'épreuve après sa libération. L'inscription peut également être transférée vers un autre centre d'examen en vue de la libération. **Dans les deux cas de figure, les relais ne semblent pas toujours s'opérer et la présentation à l'examen repose sur la motivation et les moyens dont disposent les jeunes pour s'y rendre**²¹⁴.

Et donc si certains sortent entre temps, on a une salle qui se trouve à côté du Mess [restaurant administratif] et on les invite le jour de l'examen à venir passer leurs examens ici, parce qu'ils sont inscrits chez nous et donc ils peuvent pas aller passer leur examen ailleurs que chez nous. Donc ça les oblige à venir. Alors certains viennent, d'autres pas. Et après ça leur appartient.

[enseignante, établissement Est]

*

Là cette année on avait trois gamines inscrites au CAP elles sont sorties avant, et le problème c'est que quand elles sortent avant, nous à chaque fois leur inscription est transférée sur un autre centre d'examen mais elles n'y vont pas spontanément elles ne vont pas se dire... ça c'est le plus compliqué.

[cadre de l'EN]

Dans les quatre établissements enquêtés, l'articulation entre l'EN et la PJJ semble fonctionner dans l'organisation du quotidien en détention. Le partenariat entre les deux institutions semble en revanche plus complexe à mettre en œuvre à l'extérieur de la prison. Un rapport du Sénat publié en 2022 fait état de « collaborations qui fonctionnent plus ou moins bien » en fonction des territoires²¹⁵, et de dispositifs de persévérence scolaire qui ne parviennent pas à toucher les publics suivis par la PJJ. **Dans la poursuite de ces travaux, il serait intéressant d'investiguer le rôle et l'implication des MLDS et des missions locales en lien avec le milieu ouvert dans la poursuite des démarches d'insertion entamées en détention.**

Largement mentionnées tout au long de ce rapport, **les temporalités judiciaires constituent le troisième obstacle à la préparation d'un projet de sortie pertinent**. Discuté dès l'arrivée en détention avec les différents acteurs de la prise en charge, le projet d'insertion est censé guider les actions mises en place pendant l'incarcération et aider le jeune à « *se projeter d'emblée sur la sortie* » (éducatrice, établissement Ouest). S'il est essentiel pour les jeunes de pouvoir envisager des perspectives d'avenir à l'issue de la détention, l'insertion constitue l'un des trois critères d'un projet de sortie acceptable par les magistrats. Au regard des temps de détention parfois très courts, ce projet doit souvent être élaboré rapidement. **Ces attentes institutionnelles fortes peuvent conduire les jeunes, notamment en situation de décrochage long, à élaborer des projets « pour la juge », c'est-à-dire des projets investis uniquement dans le but d'obtenir un aménagement de peine ou une sortie de détention**, sans réel intérêt pour la formation. Interrogés sur leurs envies à la sortie de détention, tous les mineurs évoquent le projet de reprendre ou de débuter une formation, de continuer leur scolarité ou de travailler dans l'entreprise d'un proche. Les projets sont parfois très définis et les démarches entamées avec les professionnels : Ismaël explique ainsi que « *là, la directrice est en train de m'inscrire* » (Ismaël, 17 ans, établissement Nord), Yasmine précise que les professionnels « *se concentrent sur ma situation et ils vont trouver un... une alternance* » (Yasmine, 17 ans et demi, établissement Sud) et Lenny ajoute « *j'ai déjà mon CFA mon patron* » (Lenny, 14 ans, établissement Nord). Quelques jeunes évoquent leur projet avec les éducateurs, les

²¹⁴ CHANTRAIN, Gilles (dir.), *op. cit.* (p.177)

²¹⁵ BOULAY-ESPÉRONNIER, Céline, FIALAIRE, Bernard, HARRIBEY, Laurence, JOURDA, Muriel, *op. cit.*, 2022 (p. 77).

enseignants ou encore les psychologues de l'EN, mais sans entamer de démarches concrètes ou en le préparant seul. **À quelques exceptions près, les projets des jeunes rencontrés apparaissent donc relativement flous et peu définis.** Décrits à plusieurs reprises par les professionnels comme étant dans un « *hyper présent* » qui expliquerait l'absence de projet, les jeunes rencontrés évoquent plutôt leur difficulté à se projeter dans un contexte d'incarcération. Nordine estime que « *tu peux pas gérer tes trucs de dehors en étant ici* », ce à quoi Sofiane répond : « *Ah là, laisse tomber. Ça sert à rien* » (Nordine et Sofiane, 16 ans et 17 ans, établissement Sud). Si des démarches peuvent effectivement être entamées, elles sont tributaires de la date de sortie, parfois trop éloignée, ce qui démotive Tahir à s'investir dans un projet : « *Je sais qu'il y a une conseillère d'orientation. Là j'ai même pas encore demandé à la voir parce que je sais que même si je prépare mon projet maintenant, je sais que je vais pas sortir maintenant* » (Tahir, 17 ans, établissement Sud). Enfin, rappelons que plus de la moitié des jeunes sont en détention provisoire (61 % au 1^e janvier 2023). **Ce statut implique une incertitude quant à la suite de leur parcours judiciaire, qui rend compliquée une projection sur le plus long terme.** L'une des enseignantes explique ainsi que lorsqu'elle demande aux jeunes ce qu'ils s'imaginent faire dans quelques années, « *ils nous regardent en disant "mais elle va pas bien ! Enfin, je sais déjà pas ce que je fais demain"* » (enseignante, établissement Sud). Davantage que leur motivation réelle ou supposée, les conditions de détention et l'incertitude de la situation judiciaire constituent des éléments susceptibles d'entraver la capacité de projection des jeunes et leurs dispositions à se mobiliser sur un projet. Enfin, il apparaît primordial de rappeler que l'ensemble de ces attentes reposent sur « *des jeunes qui portent le poids du monde sur leurs épaules* » (éducatrice, établissement Ouest), c'est-à-dire des adolescents qui évoluent dans un contexte socio-économique particulièrement défavorable et qui cumulent un ensemble de vulnérabilités. **L'injonction d'insertion fait peser sur les jeunes incarcérés des attentes de responsabilisation fortes, bien plus importantes que pour les autres jeunes et qui entrent en contradiction avec les difficultés auxquelles ils font face.** Une enseignante évoque le paradoxe entre cette attente de responsabilisation et l'infantilisation qui caractérise la détention²¹⁶ :

C'est pas eux qui vont décider à quelle heure on va ouvrir leur cellule. C'est pas eux qui vont décider à quelle heure ils vont partir pour aller à leur audience. Et puis ils ne sont pas nécessairement informés, on ne va pas leur dire « à telle heure on vient te chercher » [...] On leur demande en effet de se responsabiliser, de s'inscrire dans des projets, et en même temps on les infantilise complètement parce qu'on ne leur donne pas les moyens.

[enseignante, établissement Sud]

²¹⁶ AMSELLEM-MAINGUY, Yaëlle, LACROIX Isabelle, *Avoir 18 ans en prison. Devenir adulte derrière les barreaux*, INJEP, 2023, 174 pages.

Conclusion générale

Les logiques carcérales et scolaires apparaissent de prime abord diamétralement opposées. Cette recherche sur l'école en détention visait à interroger les manières dont l'Éducation nationale s'inscrit malgré tout dans le quotidien pénitentiaire, comment l'offre scolaire se décline et surtout quelles expériences les jeunes détenus et les enseignants ont de cette scolarité entre les murs. Plusieurs résultats saillants peuvent être rappelés ici :

- L'offre proposée à ces mineurs reste dépendante du type d'établissement (QM ou EPM), tant les moyens matériels, la disponibilité des locaux mais surtout la taille des équipes pédagogiques mobilisées varient. Pour autant, **les contrastes dans les réalités scolaires vécues en prison s'expliquent aussi par des situations locales très diversifiées**, liées à l'architecture et à l'environnement immédiat du bâtiment, au projet d'établissement de chaque direction, à l'organisation effective des équipes ou encore au contexte social et territorial dans lequel s'ancre l'établissement.
- **Le vécu de la scolarité en détention dépend également des parcours scolaires antérieurs des jeunes.** Il existe un panel très large d'expériences collectives et individuelles : beaucoup de jeunes fréquentent le scolaire sans objectif à long terme, certains préparent une formation professionnelle ou envisagent de passer un diplôme chez les majeurs quand d'autres restent de fait déscolarisés en prison.
- Les équipes pédagogiques rencontrées tentent, avec les moyens matériels et humains limités qui sont les leurs, de réconcilier les jeunes avec l'institution scolaire, de les raccrocher aux situations d'apprentissages et de leur redonner de la confiance en soi. En somme, elles participent à une logique plus générale qui consiste à encourager la désistance des mineurs détenus et à favoriser leur réinsertion. **Ce travail pédagogique reste toutefois très dépendant des contraintes imposées par le cadre pénitentiaire et particulièrement limité dans le temps.**
- S'il se joue bien des choses importantes en cours, **ces transformations à l'œuvre semblent peu sortir de la classe et plus largement de la prison.** Ainsi, les logiques carcérales contraignantes, les mauvaises conditions de détention, les durées d'incarcération souvent courtes et/ou peu prévisibles, les temps éducatifs restreints ou encore les équipes réduites limitent les efforts des différents professionnels mobilisés. Dans ce cadre, il apparaît encore difficile d'oeuvrer à la construction d'un projet éducatif global en prison et à une préparation de la réinsertion des mineurs hors de celle-ci.

Au regard de la difficulté à suivre les mineurs ayant connu une période d'incarcération sur le temps long, il est difficile d'identifier les effets durables de l'enseignement en détention et plus largement de la détention sur la trajectoire des mineurs. Les recherches sur le sujet tendent néanmoins à en souligner les effets délétères, ce qui invite à relativiser sa capacité à remplir l'objectif d'insertion qu'elle porte. Si certains professionnels interrogés mettent en avant quelques belles réussites d'insertion, assez rares pour être soulignées, la plupart déplore le fait de voir des mineurs revenir en détention. Parfois considérée comme une « [limite du travail éducatif](#) » (cadre de la PJJ), la poursuite des activités délinquantes se comprend surtout par le retour de ces jeunes dans un contexte socio-économique qui reste défavorable. Les différents constats élaborés dans ce rapport invitent à réfléchir à des axes d'amélioration pour proposer des enseignements et des formations au plus proche des besoins des mineurs détenus. Dans la mesure où l'incarcération constitue une rupture supplémentaire dans des parcours déjà heurtés, il apparaît indispensable de concentrer également les efforts sur la prévention des ruptures antérieures, principalement liées aux conditions matérielles d'existence des jeunes.

SEREV

Service des études, de la recherche
et des évaluations

DPJJ

Direction de la protection
judiciaire de la jeunesse

Cette recherche a été réalisée par le service des études, de la recherche et des évaluations
de la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse

Rapport complet disponible sur www.justice.gouv.fr

