

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

UNIVERSITE D'OTTAWA

L'ECOLE ET LA DELINQUANCE JUVENILE: UN RAPPORT AMBIGU?

PAR

 **CARLA NAGELS**
(1418969)

**DEPARTEMENT DE CRIMINOLOGIE
FACULTE DES SCIENCES SOCIALES**

**THESE PRESENTEE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE
MAITRE ES ART (M.A.)**

DECEMBRE 1997



**National Library
of Canada**

**Acquisitions and
Bibliographic Services**

**395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

**Bibliothèque nationale
du Canada**

**Acquisitions et
services bibliographiques**

**395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada**

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-32545-8

RESUME

Dans ce travail, nous allons tenter d'analyser le rapport entre école et délinquance juvénile. Dans les études qui y sont consacrées, les chercheurs privilégient un rapport de causalité. Cette approche ne permet pas, à nos yeux, de cerner l'ensemble de la problématique. C'est pourquoi, au lieu de favoriser une approche de cause à effet, il s'agira ici d'une analyse qui met l'accent sur la continuité entre école et délinquance en insérant ces deux éléments dans des logiques particulières, celle de l'uniformisation des populations par l'emploi de techniques disciplinaires, celle de l'exclusion de certains individus qui seront pris dans les filets d'institutions de plus en plus contrôlantes. Afin de vérifier le bien-fondé de cette approche, nous avons réalisé des entretiens non-directifs avec des psycho-éducateurs travaillant à la rééducation de jeunes délinquants en milieu fermé au Québec. Nous verrons qu'école et délinquance peuvent être reliés à travers la prise en charge spécifique des jeunes délinquants.

Table des matières

INTRODUCTION	2
CHAPITRE1:L'ECOLE, LA DELINQUANCE ET LEUR RAPPORT	6
1. L'ECOLE	7
1.1. ROLE ACCORDE A L'ECOLE	8
1.1.1 L'école comme instrument de démocratisation de la société	8
1.1.2. Le système d'enseignement en tant que système d'intégration ou l'analyse fonctionnaliste classique	11
a) Durkheim	11
b) Parsons	12
1.1.3. Le système d'enseignement en tant que système de reproduction de la domination ou l'analyse conflictualiste	13
a) La conception marxiste de Baudelot et Establet	13
b) La théorie conflictualiste de la "reproduction"de Bourdieu et Passeron	14
1.1.4. Le système d'enseignement en tant que système de production selon la théorie de Petitat	15
1.1.5. L'école comme institution de contrôle social	17
1.1.6. L'école comme institution d'exclusion	20
a) l'échec scolaire	20
b) Le décrochage scolaire	21
1.2. COMMENT Y PARVIENT-ELLE?	23
1.2.1. Comment démocratise-t-elle?	23
1.2.2. Comment intègre-t-elle?	26
a) à propos d'intégration	26
b) La répartition selon les nécessités de la division du travail social	27
1.2.3. Comment reproduit-elle?	28
a) le langage	28
b) la relation maître-élève	29
1.2.4. Comment produit-elle?	30
1.2.5. Comment normalise-t-elle?	31
a) En faisant des élèves des corps dociles	32
b) Les moyens du bon dressement	33
1.2.6. Comment exclut-elle?	34

2.LE SYSTEME PENAL ET LA DELINQUANCE JUVENILE	37
2.1. LE SYSTEME PENAL: SES FONCTIONS ET SES MOYENS	37
2.1.1. Emergence du système pénal moderne	37
2.1.2. Les fonctions du système pénal	38
a) Les fonctions “explicites”	39
b) La fonction “cachée” du système pénal	41
2.1.3. Comment faut-il punir?	42
2.1.4. Les théories sur la “personnalité criminelle” ou la conception étiologique de la délinquance	43
a) Les causes biologiques ou le délinquant comme “malade organique” et ses traitements	44
b) Les causes psychologiques ou le délinquant comme “malade psychique” et ses traitements	46
c) Les causes sociologiques ou le délinquant comme “malade social” et ses remèdes	49
2.2. LA PRISE EN CHARGE DES DELINQUANTS JUVENILES PAR LE SYSTEME PENAL	54
2.2.1. Qu’est-ce que la délinquance juvénile?	54
2.2.2. Emergence du concept de délinquance juvénile	56
2.2.3. La prise en charge des jeunes délinquants au Québec	59
a) Naissance d’une discipline scientifique, la psycho-éducation	59
b) Noël Mailloux: père de la psycho-éducation	60
c) Evaluation de la rééducation	62
3.L’ECOLE, CAUSE OU REMEDE A LA DELINQUANCE ?	65
3.1. LA DELINQUANCE COMME CAUSE D’UN PARCOURS SCOLAIRE CHAOTIQUE	65
3.2. LA FAMILLE: UNE CAUSE COMMUNE?	66
3.3. L’ECOLE PRODUCTRICE DE DELINQUANCE	67
3.3.1 Albert Cohen	67
3.3.2. Lode Walgrave	68
4. CONCLUSION	74

CHAPITRE2: LA METHODOLOGIE **76**

1. L’APPROCHE METHODOLOGIQUE	77
1.1. LA METHODE ET LES TECHNIQUES	77
1.2. LE CHOIX DE LA METHODE	78
1.3. LA TECHNIQUE: L’ENTRETIEN EN PROFONDEUR DE TYPE NON-DIRECTIF	79
1.4. LA QUESTION DE L’ECHANTILLON	82
2. CONSIGNE ET SOUS-CONSIGNES	84
3. METHODE D’ANALYSE	86

CHAPITRE 3: ANALYSE 88

1. L'ORGANISATION D'UNE PENSEE EDUCATIVE VIS A VIS DES JEUNES DELINQUANTS	89
1.1 PROTECTION DE LA JEUNESSE ET DELINQUANCE JUVENILE	89
1.2. L'AMBIGUITE DU MANDAT DES CENTRES DE REEDUCATION	91
1.3. LA DUREE DE LA SENTENCE ET SON UTILISATION EN DERNIERS RECOURS	93
2. LES CAUSES DE LA DELINQUANCE ET LES PROBLEMES D'EDUCATION	98
2.1. LA MISE EN CAUSE DE L'ECOLE COMME INSTANCE EDUCATIVE	99
2.2. LA MISE EN CAUSE DE L'EDUCATION FAMILIALE	102
3. LES MODALITES DE LA REEDUCATION	110
3.1. GENERALITES:	110
3.2. PARTICULARITES:	115
3.3. LE POINT COMMUN: L'ENCADREMENT DISCIPLINAIRE	119
4. LE METIER DE REEDUCATEUR	121
4.1. LE CENTRE D'ACCUEIL: UN MILIEU DE VIE OU LES EDUCATEURS MENENT LA BARRE	121
4.2. LEGITIMATION DE L'INTERVENTION VIS-A-VIS DES ACTEURS:	123
4.2.1. Justification comme institution sociale	123
4.2.2. Justification vis-à-vis des familles	123
4.2.3. Justification vis-à-vis des jeunes	124
4.3. UNE INTERVENTION SOUS COUVERT DE LA SCIENCE:	126
4.4. LA LEGITIMATION DE L'ECHEC	128

CHAPITRE 4: INTERPRETATION 134

1. L'AVENEMENT DE L'ECOLE ET DES CENTRES D'ACCUEIL	135
1.1 COMME FONCTION EXPLICITE DE CONTROLE SOCIAL ET DE DISCIPLINARISATION DE LA POPULATION	135
1.2. COMME MODE DE GESTION DE LA FAMILLE	137
2. L'ECOLE ET LES CENTRES D'ACCUEIL: LE MEME COMBAT	139
2.1. L'ECHEC SCOLAIRE ET LA DELINQUANCE JUVENILE DANS UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE	139
2.2. LA SOCIETE "PSYCHOLOGISANTE"	140
2.3. L'ECOLE ET LES CENTRES D'ACCUEIL: DES INSTITUTIONS DE NORMALISATION	143
2.4. BIENTOT 1984...	146

CONCLUSION	148
-------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	152
----------------------	------------

Remerciements

Je tiens à remercier...

- Line Beauchesne pour m'avoir donnée l'envie de venir faire une maîtrise en Criminologie à l'université d'Ottawa et sans qui ce rêve n'aurait pu devenir réalité.

- tous les professeurs et les étudiants que j'ai côtoyé lors de cette année et qui ont participé, à des degrés divers, à la maturation de ce travail.

- tout particulièrement Jacques Laplante pour avoir accepté la direction de ce travail. Sans ses conseils judicieux, sa patience, son intelligence et son sens critique, cette thèse n'aurait pas vu le jour. Je lui en suis très reconnaissante.

- Nicole Cauchie qui a bien voulu consacrer du temps à la correction de ce travail et qui s'est démenée avec cette technologie nouvelle qu'est la communication par Internet.

- tous les psycho-éducateurs ayant accepté de participer à cette recherche.

- Alain, pour m'avoir soutenue par des milliers de petites attentions ce qui me permet d'infirmier cet adage "loin des yeux, loin du cœur".

- toutes les personnes que j'aime de ce côté et de l'autre côté du grand bleu.

Je dédie ce travail à ma maman et mon papa.

Introduction

“Ouvrez une école et vous fermerez une prison”

(Victor Hugo)¹

Dans ce travail, comme son titre l'indique, nous allons tenter d'éclaircir le rapport entre l'école et la délinquance juvénile. Un certain nombre d'études y sont déjà consacrées, mais le lien analysé s'exprime toujours dans un rapport de causalité. Soit les chercheurs tentent de démontrer que la “personnalité délinquante” influence défavorablement la trajectoire scolaire du jeune, soit ils prennent exactement le contre-pied de ce raisonnement. Ils affirment dans ce cas que le parcours scolaire joue un rôle majeur dans la production de la délinquance. Selon eux, l'école étant la première institution sociale rencontrée, le jeune commence “mal” sa carrière de citoyen si le lien avec les agents sociaux que sont les enseignants ne s'établit pas de manière positive. Prise dans ce sens donc, l'école produit de la délinquance.

Or si l'analyse du rapport entre délinquance juvénile et école en termes de causalité est nécessaire, il n'est pas, à notre sens, suffisant à la compréhension. En effet, si nous admettons que l'école produit de la délinquance, l'éducation prise au sens large reste un outil de lutte contre la délinquance. Les jeunes délinquants catégorisés comme tels par le système pénal sont envoyés dans des centres de réadaptation où d'autres agents sociaux vont se charger de leur rééducation. L'éducation est-elle alors cause ou remède à la délinquance? Cette question reste sans réponse.

C'est pourquoi, au lieu d'une approche de cause à effet, il s'agira ici d'une analyse du rapport entre l'école et la délinquance qui mettra l'accent sur la continuité de ces deux objets sociaux. C'est l'objet des pages qui vont suivre.

Deux questions majeures vont guider ce travail afin de montrer la pertinence d'une analyse en termes de continuité:

Que fait l'école et comment le fait-elle?

Que fait-on avec les délinquants juvéniles et comment le fait-on?

Ces questions, au premier abord assez simples, vont nous permettre d'éclairer un grand nombre de points.

Que va-t-on tenter de démontrer?

¹ (Cité dans Reboul, 1992: 17)

Premièrement, que l'école en tant que système d'enseignement de masse et les jeunes délinquants comme nouvelle "catégorie sociale" sont issus d'un même souci de contrôle, voire de normalisation d'individus jugés "dangereux" pour le maintien de la société.

Deuxièmement, que l'école et les centres d'accueil pour jeunes délinquants remplissent la même fonction sociale, même s'ils ne semblent pas dépendre de la même institution, l'une dépendant du ministère de l'éducation, l'autre du ministère de la justice.

Troisièmement, que les moyens utilisés par l'école et les centres pour jeunes délinquants aux fins de remplir cette fonction sont essentiellement les mêmes.

Quatrièmement, que ces deux institutions, quand elles échouent dans leur fonction, mettent systématiquement en cause le même acteur: la famille; et que cette mise en cause n'est pas neutre. D'abord parce que nous vivons dans une société "psychologisante" qui tend à rendre les individus responsables de ce qui leur arrive et de ce qu'ils font, en occultant le contexte social plus large dans lequel ces événements prennent place et acquièrent du sens. Ensuite parce que ces institutions ont été créées dans le but de contrôler, à travers la prise en charge des enfants, les familles dont ils sont issus.

Cinquièmement, que tout ce qui précède est à resituer dans un cadre plus vaste où les enjeux sont d'ordre économique, politique et social.

Comment va-t-on s'y prendre?

Dans le chapitre théorique, nous allons aborder tour à tour trois sujets. Dans un premier temps, nous analyserons ce qu'est l'école, quelles fonctions elle assume et comment elle s'y prend pour les remplir. Pour ce faire, nous nous baserons essentiellement sur les différentes théories sociologiques qui ont étudié le rapport entre l'école et la société.

La délinquance juvénile sera le second thème abordé. Sa prise en charge dépendant directement du système pénal, nous en étudierons en premier lieu les fonctions et ensuite, les moyens mis en oeuvre pour les remplir. Nous nous concentrerons alors sur la délinquance juvénile proprement dite: l'émergence du concept, ainsi que les théories et les pratiques qui permettent d'y remédier. Nous conclurons ce chapitre théorique par une mise en perspective du rapport entre l'école et la délinquance juvénile en regard des différentes théories criminologiques élaborées sur ce sujet. Le rapport entre ces deux éléments n'a été analysé qu'en terme de causalité alors que nous nous proposons d'y poser un regard différent qui permet d'insérer ces deux éléments dans des logiques particulières, celles de l'uniformisation des populations par l'emploi de techniques disciplinaires,

celles de l'exclusion de certains individus qui seront pris dans les filets d'institutions de plus en plus contrôlantes. Ce sera l'objet de notre analyse et de son interprétation.

On tentera de vérifier la pertinence de cette approche à travers des entretiens avec des psycho-éducateurs travaillant à la rééducation des jeunes délinquants en milieu fermé. Nous tenterons de démontrer que la délinquance et l'école peuvent être reliées à travers la prise en charge spécifique des jeunes délinquants.

Nous pensons que les psycho-éducateurs comme catégorie professionnelle spécifique travaillant à la réadaptation des jeunes délinquants, peuvent nous fournir un discours pertinent sur l'ensemble de nos questionnements. Nous allons tenter de les faire parler sur différents thèmes qui, même s'ils ne semblent pas à première vue avoir un lien direct avec notre sujet, permettront d'éclaircir un nombre important d'éléments. Les thèmes abordés seront les suivants: les causes de la délinquance, la manière dont on travaille à la rééducation des délinquants juvéniles, c'est-à-dire les objectifs visés par l'intervention et les moyens mis en oeuvre pour les atteindre, le rôle attribué à l'école en général et plus spécifiquement son rôle en ce qui concerne les jeunes délinquants, la différence entre l'éducation familiale, l'éducation scolaire, la rééducation en centres d'accueil.

Nous verrons que le discours tenu par ces intervenants nous permettra de "retourner" à l'école, à sa fonction première qui est la normalisation, de voir aussi comment "la société disciplinaire", pour paraphraser Foucault, se sert des individus, des familles pour assurer son hégémonie.

Chapitre 1:
L'école, la délinquance
et
leur rapport

1. L'école

“Une société moderne est similaire à une armée moderne. Elle dispense une formation assez complète et très longue à toutes ses recrues, mettant l'accent sur certaines qualifications communes comme la lecture, le calcul, les habitudes de travail et les compétences sociales élémentaires... Toute personne ayant achevé la formation de type générique a les moyens de se recycler sans trop de difficultés dans la plupart des emplois.

L'idéal de l'éducation pour tous et le droit à l'instruction, constituent une partie bien connue du panthéon des valeurs modernes... Ce qui est curieux et hautement significatif à propos du principe de la garantie de l'instruction pour tous par les autorités centrales est qu'il s'agit d'un idéal que l'on honore vraiment. En cela, il occupe une place quasiment unique parmi les valeurs modernes... Pourquoi?

La société industrielle repose sur une technologie très puissante et fondée sur l'espoir d'une croissance soutenue. Cette croissance exige à la fois une division du travail mobile et une communication fréquente, soutenue et précise entre étrangers. Dans cette société, le niveau que l'on exige de ses membres pour pouvoir être employés correctement et jouir d'une citoyenneté morale, est si élevé qu'il est parfaitement impossible qu'il soit transmis par les unités de parenté. Seul un dispositif tel qu'un système éducatif moderne, national peut assurer un tel niveau de compétences... A la base de l'ordre social moderne se trouve non le bourreau mais le professeur. Le monopole de l'éducation légitime devient plus important que le monopole de la violence légitime.” (Gellner, 1989: 46, 47, 54, 55, 56)

C'est dire l'importance accordée à l'école dans nos sociétés. Que fait l'école? Démocratiser, intégrer, diviser, reproduire, normaliser, discipliner? Ou est-elle un agent de changement social? Peut-elle assumer plusieurs de ces tâches à la fois ou sont-elles antagonistes?

Une analyse des différentes théories sociologiques qui ont contribué à étudier l'école dans son rapport avec la société semble s'imposer.

1.1. Rôle accordé à l'école

1.1.1 L'école comme instrument de démocratisation de la société

Avec l'avènement de la révolution française, portée par la philosophie des lumières, l'école se voit assumer les valeurs de la démocratie: c'est à travers elle que celles-ci se réaliseront. L'école est donc aussi un espace politique car elle est investie depuis maintenant deux cents ans d'une mission particulière qui est la démocratisation de la société à travers la démocratisation de l'enseignement. Dans nos sociétés occidentales, l'idéal de l'école démocratique est fondé sur le postulat implicite qu'en rendant les gens plus instruits on les rend meilleurs.

Condorcet a déposé à l'Assemblée législative en 1792 le Rapport et Projet sur l'organisation générale de l'instruction publique, document qui contenait en germes le "type-idéal" de l'école républicaine. Voyons de plus près ce qu'est pour Condorcet une école républicaine, démocratique, attachée aux valeurs de la révolution française.

Les idées de Condorcet sur l'instruction publique sont assez simples et liées au projet démocratique. Sa notion d'instruction publique se situe au croisement de deux courants philosophiques. Le premier est la tradition philosophique des lumières centrée sur les idées de progrès de la raison et de la perfectibilité infinie de l'homme. Le second est le discours politique de la révolution française, fondé sur les droits de l'homme. En effectuant la synthèse de ces deux courants, Condorcet ouvre la voie à l'école républicaine d'aujourd'hui. Que dit-il?

"La société doit au peuple une instruction publique"

1) *"Comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits. Cette obligation consiste à ne laisser subsister aucune inégalité qui entraîne de la dépendance."* (Condorcet, 1989:37)

En effet, pour Condorcet, la validité du suffrage dépend du niveau d'instruction des sujets votants. L'ignorance du peuple réintroduit les inégalités que la loi a abolie, car un ignorant est asservi au bon vouloir de celui qui sait. En ce sens, l'instruction établit une égalité profonde entre les citoyens en les rendant indépendants les uns des autres et dépendants de leur seule raison. Condorcet préconise ici un savoir élémentaire de base qui développe la capacité de raisonnement et le sens critique et rend les actions des individus autonomes.

2) *"Pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux."*(Condorcet, 1989:38)

Pour Condorcet, la morale dépend du savoir. S'il existe en chacun de nous une morale spontanée, ce sentiment n'est qu'un germe et seule une éducation de la raison peut l'élever vers l'universel, propre de la moralité. La seule solution consiste à rendre le savoir accessible à tous, non à séparer savoir et vertu. "Le devoir de la société relativement à l'obligation d'étendre dans les faits l'égalité des droits, consiste à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père, de citoyen."(Condorcet, 1989:39)

3) *"Pour augmenter dans la société la masse des lumières utiles."*(Condorcet, 1989:39)

Dans l'espace commun construit par l'instruction publique, le savoir des meilleurs n'est plus une source d'asservissement, mais une richesse profitable à tous. Condorcet invente l'élitisme républicain, l'idée d'une sélection basée sur les seuls talents. L'élite serait au service du peuple et sa supériorité ferait avancer toute une nation de citoyens formés au vrai et à la raison. Lorsqu'une inégalité engendre la dépendance, elle est contraire aux droits de l'homme et doit être abolie. Lorsqu'une inégalité ne permet pas à un homme de rendre d'autres dépendants, il ne s'agit plus d'une inégalité mais d'une différence. L'instruction publique n'a pas à donner la même instruction à tout le monde. Elle a seulement à rendre possible un système de relations interhumaines qui ne soit pas un espace de domination et d'asservissement.

Pourquoi Condorcet insiste-t-il tant sur la notion d'instruction "publique"?

L'instruction doit être publique, c'est-à-dire relever d'un devoir de justice de l'Etat envers ses citoyens car seule cette disposition peut rendre réelle l'égalité stipulée par la loi. Elle doit parachever l'oeuvre constitutionnelle. Si le peuple est souverain, il doit être éclairé, donc instruit. Ainsi l'instruction publique est un droit naturel qu'un Etat est en devoir de mettre à la disposition de ses citoyens. Ceci implique la gratuité de l'école ou autrement dit, son financement par l'Etat.

L'instruction publique doit être laïque. La constitution, en reconnaissant le droit à chacun de choisir librement son culte, n'admet pas dans l'instruction publique un enseignement qui donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Ce que Condorcet exclut de l'école, c'est le dogme, moins parce qu'il est religieux que parce qu'il est particulier.

Le principe de la laïcité exige l'indépendance de l'instruction publique à l'égard de toute religion, mais aussi de tout pouvoir politique. "Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger." (Condorcet: 1989:61).

Dans le même sens, Condorcet dote l'instruction publique d'un personnel recruté indépendamment du pouvoir, sur base de critères scientifiques et rationnels. Il la met sous la direction des sociétés savantes qui contrôlent le contenu de l'enseignement et la nomination des maîtres. Condorcet est farouchement opposé à la formation de corporations d'enseignants, car l'instruction que ces derniers donneraient n'aurait pas pour but le progrès des lumières mais l'augmentation de leur pouvoir.

Pour conclure ce paragraphe sur Condorcet, nous définirons le type-idéal de l'école démocratique en citant Anne Van Haecht. Pour elle, il s'agit de

"une école qui permettrait à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de sélection étant intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale". (Van Haecht, 1995-1996:46).

1.1.2. Le système d'enseignement en tant que système d'intégration ou l'analyse fonctionnaliste classique

a) Durkheim

La société durkheimienne se présente comme “un système de fonctions différentes et spéciales qu'unissent des rapports définis.”(Petitat, 1982:22).

Le problème central est d'arriver à harmoniser les différentes fonctions sociales qui résultent de la division du travail. Pour cela, il faut qu'il existe dans la conscience collective la reconnaissance sociale de la légitimité de la position sociale occupée. L'éducation en est le moyen privilégié. La classe est un de ces groupes intermédiaires entre la famille et l'état. Le maître a comme tâche de faire émerger un esprit de classe, des idées et des sentiments communs, la sensation d'une vie collective, d'une conscience collective. Selon la définition de Durkheim,

“l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.”(Durkheim, 1968:41).

La conception que Durkheim a de l'éducation, au-delà de l'intégration des valeurs et des normes, peut se résumer de la façon suivante: l'éducation est la socialisation méthodique des jeunes générations. Elle est le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. Pour Durkheim, l'éducation unifie et divise à la fois, obéissant ainsi aux exigences d'une société intégrée, mais également hautement divisée. L'éducation cimente autour de valeurs fondamentales, ceux, qu'en même temps, elle répartit dans les tâches complémentaires de la division du travail.

Certains ont établi une continuité entre la pensée de Durkheim et celle de Condorcet. En effet, tous les deux ont été des “constructeurs” de l’instruction publique, mais alors que Condorcet met l’accent sur le rôle de l’éducation dans la formation de citoyens autonomes et libres, Durkheim affirme la primauté de l’éducation dans l’intégration de l’individu au corps social, aux intérêts duquel tout doit être subordonné.

b) Parsons

Pour Talcott Parsons, la société forme un système intégré. Sa conception n’exclut pas le changement, mais celui-ci est perçu comme se faisant dans la continuité.

Parsons ramène toutes les actions sociales à quatre fonctions fondamentales qui servent de grille d’analyse. C’est le fameux AGIL: adaptation, goal-attainment, integration and latence pattern. Chaque sous-système peut assumer une ou plusieurs de ces fonctions. C’est le cas du système scolaire qui assume essentiellement l’intégration et le maintien des modèles culturels. Dans les sociétés modernes, le système d’enseignement est appelé à jouer un rôle essentiel comme moyen d’intégration des valeurs préconisées dans la société globale, comme instance d’inculcation du respect de chacun envers la collectivité en général, et enfin comme lieu d’intériorisation des échelles de stratification et de prestige. Parsons précise que l’intériorisation de la hiérarchie scolaire prépare à l’acceptation de la hiérarchie sociale.

Après une analyse historique et sociologique, Parsons conclut que l’inégalité des chances est due à la solidarité familiale. Ce raisonnement implique que l’égalité des chances ne serait possible qu’après suppression de toutes les fonctions éducatives familiales. Mais Parsons juge inévitable tant l’institution familiale que la stratification sociale, et donc caduque l’idée d’égalité des chances. Il introduit, bien que de manière implicite, les inégalités sociales comme déterminant l’inégalité des chances.

Diviser, répartir, intégrer, unir: telles semblent les deux fonctions de base du système d’enseignement. Cette analyse part d’un a priori fondamental qui admet que le système éducatif est orienté vers la reproduction d’un ordre social fonctionnel.

1.1.3. Le système d'enseignement en tant que système de reproduction de la domination ou l'analyse conflictualiste

Les courants fonctionnaliste et conflictualiste diffèrent quant à leur conception du système social dans sa globalité. Pour les premiers celui-ci est un système intégré, pour les seconds, la société est un ensemble d'éléments contradictoires, dont la stabilité repose sur un rapport de force, donc de domination. La première analyse se réfère à la notion d'ordre, la seconde à celle de contrôle. L'opposition entre ces deux courants est donc essentielle car elle porte sur "le principe même d'intelligibilité des actions sociales, sur la logique interne qu'on leur prête." (Petitat, 1982:36).

On sait que l'école "démocratique" moderne prétend fournir à chacun, sans discrimination aucune, toute la culture possible. Elle accueille tous les enfants, elle donne à tous des chances égales au départ, son fonctionnement est par nature équitable, son message empreint d'universalité. La sélection ne fait que traduire la diversité des individus car elle prend comme critère les performances et concilie donc l'efficacité et l'équité. Tel est le discours "fonctionnaliste" que l'école tient sur elle-même. L'approche conflictualiste prend exactement le contre-pied de ce discours. Pour elle, la sélection scolaire n'est pas un fait fonctionnel mais bien un fait structural, à partir duquel on peut comprendre non seulement la différenciation inter-individuelle, mais également la différenciation sociale.

Le courant conflictualiste regroupe en son sein une diversité d'approches. Nous en retiendrons pour notre part deux, qui illustrent bien cette approche sociologique et qui ont eu une influence importante sur la production sociologique en matière d'éducation.

a) La conception marxiste de Baudelot et Establet

Dans leur ouvrage "L'école primaire divise", paru en 1975, ces deux auteurs élaborent une théorie marxiste du système d'enseignement.

Selon cette conception, l'école est un des principaux instruments de diffusion de l'idéologie bourgeoise et donc de reproduction de sa domination. Elle n'est pas l'expression de la société dans son ensemble, mais un moyen institutionnalisé par la bourgeoisie pour maintenir son pouvoir.

Pour Baudelot et Estabiet le système d'enseignement, apparemment uni, se compose de deux réseaux distincts, correspondant à la structure de la société capitaliste où s'opposent bourgeois et prolétaires, travail intellectuel et travail manuel. Ces deux réseaux répartissent les individus selon les exigences du système de production et inculquent une idéologie bourgeoise qui, tout en prenant des contenus différents selon le réseau, est destinée à dissimuler les contradictions de classe et à perpétuer la domination de la bourgeoisie.

Selon ces deux auteurs, la sélection commence dès l'école primaire où sont exploitées les différences sociales entre enfants afin de les répartir entre les deux réseaux.

L'école se présente différemment qu'elle ne l'est en réalité. Elle met en avant sa fonction d'instruction alors que c'est sa fonction de sélection qui est dominante. Elle dit diffuser la culture de tous, alors qu'elle privilégie la culture de la classe dominante. Elle exploite les différences sociales pour diviser, tout en prétendant observer un principe d'égalité et de justice.

b) La théorie conflictualiste de la "reproduction" de Bourdieu et Passeron

Dans leurs premiers ouvrages Bourdieu et Passeron analysent les obstacles culturels à un enseignement réellement démocratique. Ils analysent la sélection scolaire en termes de capital culturel. Les milieux culturels des enfants sont plus ou moins proches de la culture scolaire. Il s'ensuit que l'école, en traitant tout le monde sur un pied d'égalité, sanctionne et reproduit les inégalités. La culture transmise par l'école est une culture de classe qui favorise ceux qui sont déjà favorisés au départ. Cette thèse, soutenue dans "Les Héritiers", paru en 1964, sera affinée dans "La Reproduction" six ans plus tard où les deux auteurs développent une théorie de "la violence symbolique".

Cette violence existe dès qu'il y a imposition d'une signification au détriment d'autres significations possibles. En ce sens aucune société ne peut exister sans violence symbolique car toute société est basée sur une sélection de significations, comme elle l'est aussi sur des rapports de domination. Ces deux "invariants" entretiennent un lien étroit entre-eux, car la classe dominante joue un rôle moteur dans la sélection de la violence symbolique. Dans toute société, le groupe dominant s'efforce d'imposer comme légitimes les significations qui lui sont propres.

Une instance pédagogique tire son pouvoir du groupe dominant dont elle inculque "l'arbitraire culturel". Pour qu'elle soit efficace, cette délégation de pouvoir doit néanmoins être occultée.

L'arbitraire culturel doit être pris dans son sens anthropologique. Dans chaque société la fonction qu'on assigne au système d'enseignement, c'est-à-dire imposer les significations de la classe dominante, peut se traduire par la transmission de contenus culturels différents, qui attestent de la diversité des cultures. Par contre, les rapports entre les pratiques culturelles des groupes sociaux qui constituent une société à un moment donné, tombent sous l'emprise de la nécessité.

Peut-on pour autant affirmer que ces rapports sont donnés une fois pour toutes et que dans une société donnée, il n'existe pas un processus permanent de légitimation/ délégitimation des contenus culturels et des processus de sélection?

1.1.4. Le système d'enseignement en tant que système de production selon la théorie de Petitat

Que ce soit chez Durkheim, Parsons, Baudelot et Establet ou Bourdieu et Passeron, l'éducation est essentiellement définie en terme de reproduction. Son but premier est soit l'intégration soit la domination de classe.

Selon André Petitat (1982), il semble néanmoins difficile de faire tenir toute l'histoire des institutions scolaires à l'intérieur de ce schéma. Il est clair que le système d'enseignement n'est intelligible qu'à travers les rapports qu'il entretient avec la société globale. Mais affirmer explicitement comme Durkheim que la société s'impose à l'individu en lui inculquant de manière autoritaire des valeurs, obscurcit le rôle que pourraient jouer les individus dans la création de valeurs nouvelles. Poussée à l'extrême limite cette théorie prétendrait que la société est figée une fois pour toutes. Ce danger de rigidité se retrouve dans toute théorie fondée uniquement sur un schéma de reproduction et qui en oublie que l'école participe aussi à la production de la société.

L'action éducative est inséparable d'une sélection des contenus symboliques et des pratiques pédagogiques et tout agent éducatif se trouve confronté à de tels choix en fonction de bon nombre de variables externes et internes au champ éducatif. L'action éducative n'est donc pas une donnée fixe mais un processus où divers éléments sont en constante interaction. L'école ne sélectionne pas seulement des individus, elle sélectionne également des contenus symboliques et des pratiques éducatives.

“L’école sélectionne des traits culturels, les organise en sous-ensembles plus ou moins coordonnés et les articule sur des groupes sociaux selon des mécanismes variables historiquement: elle est une articulation sélective entre des ensembles culturels et des groupes sociaux, et participe à leur production et reproduction.”(Petitat, 1982:66).

Petitat va faire une analyse historique de l’institution scolaire, remontant jusqu’au Moyen Age, afin d’appréhender le rôle de l’école dans la production-reproduction des groupes sociaux. Il va entre autres démontrer que l’école a joué un rôle important dans la définition socio-culturelle de classes sociales en formation et que, même si là n’est pas son rôle premier, elle participe activement à la production et au changement social. D’une façon générale, il semble impossible de dissocier la fonction de reproduction attribuée à l’école de la dynamique des processus sociaux et de la légitimation-dé légitimation des groupes au pouvoir. Ainsi dans l’Ancien Régime, le collège scolarisera et diffusera un humanisme servant de référence culturelle à une classe sociale en émergence qui tend à se distancier du peuple et ne fait pas partie de la noblesse: la bourgeoisie. Selon Petitat, l’école ne serait pas seulement un instrument de sélection, et de par ce fait un instrument de reproduction des inégalités sociales, en vue de satisfaire les exigences de la division du travail, et de reproduire l’ordre dominant, mais aussi une instance productrice et reproductrice de distinctions culturelles et de l’opposition entre manuels et intellectuels. En effet, selon lui

“de sa naissance à aujourd’hui, le système scolaire a constamment contribué à produire et reproduire l’opposition manuels/ non-manuels, manuels/ intellectuels sous une forme ou sous une autre. C’est une de ses constantes. Ses plus grandes victoires sont d’avoir imposé la dévalorisation de la culture orale et la suprématie de l’écrit, l’infériorité de la main et la supériorité de l’esprit, par où elle contribue à produire et reproduire des rapports de domination changeants.” (Petitat, 1982:346).

Reproductive d’une part, l’école participe aussi d’autre part aux changements sociaux. Même quand elle semble vénérer exclusivement l’ordre établi, elle participe, malgré elle, à son dépassement.

“L’institution scolaire a souvent contribué au mouvement historique, à l’évolution des civilisations... Ecole et écriture bousculent la logique de la production-reproduction culturelle et sociale.”(Petitat, 1982:466).

1.1.5. L’école comme institution de contrôle social

Dès le moment où des êtres se sont regroupés, la mise en commun de leurs forces et de leurs idées n’a pu se faire qu’au travers d’un premier consensus et partant, d’une première norme. Cette norme fondatrice de l’ordre social étant posée, l’anormal ou “le désordre” était défini. Et c’est le désordre que la communauté sociale va chercher à gérer, à domestiquer à travers des mécanismes de contrôle. C’est à tort que l’on voit dans le désordre une menace pour l’ordre, car le désordre en est un élément fondateur et conservateur. Chaque société a en quelque sorte les déviants qui lui sont nécessaires: “ceux-là mêmes qui lui renvoient l’image de sa négativité” (Pigeon, 1991:51). Durkheim quant à lui, insiste sur le fait que pour chaque société, un certain nombre d’actes criminels doivent être commis pour sa survie-même. En effet, l’absence de crimes signifierait une conscience collective trop bien intégrée et trop forte, et une telle conscience collective inhiberait toute possibilité de changement. Sans possibilité de changement la société stagnerait et à long terme déperirait.

Contrôler c’est donc amener dans les normes. En ce sens, les contrôles sont le fondement de l’ordre social. Néanmoins, il ne faut pas oublier que ces contrôles ont été mis en place à travers des rapports de pouvoir et n’ont donc pas seulement servi à assurer la survie du groupe social, mais également à assurer la perpétuation du pouvoir des groupes sociaux qui déterminaient cet ordre. Les notions de déviance, d’anormalité, de crime sont donc tributaires de ceux qui ont un pouvoir décisionnel en la matière, ceux qui définissent la loi et se chargent de la faire respecter. N. Queloz définit ainsi le contrôle social:

“Le contrôle social consiste en un ensemble de réglementations sociales (religieuses, morales, juridiques et éducatives) et de pratiques fondées sur des idées qui ont comme finalités essentielles globales d’agencer, de coordonner, de modérer, de canaliser, de discipliner la vie sociale par des contraintes et des sanctions positives et négatives, afin de permettre à chaque société, chaque classe sociale, chaque groupe et chaque

individu qui y participent, de surmonter des tensions, des contradictions et des conflits par des solutions temporaires et variables, pour préserver la cohésion sociale et réaliser la reproduction sociale, en assurant à la société une certaine permanence, une certaine continuité, une certaine stabilité, ..." (Queloz, 1986:91)

au profit, bien entendu, de certains.

Les garants de l'ordre social sont nombreux et diversifiés. Ils peuvent être tantôt repérables et organisés (contrôles externes institutionnels), tantôt diffus et insaisissables (contrôles externes non-institutionnels et contrôles internes). Ainsi, il existe différents niveaux de contrôle social. Où peut-on situer l'éducation? Si nous acceptons le fait que l'existence même d'une société est conditionnée par un (des) contrat (s) social (sociaux) reliant ses membres, tout en sachant que l'idée d'un consensus général est utopique et qu'il relève bien plus de rapports de force et de pouvoir, il faut également que les règles du contrat se transmettent d'une génération à l'autre. L'individu est sensé intérioriser les normes et les valeurs qui qualifient son appartenance à un groupe social en particulier et à la société dans sa globalité. C'est le rôle de l'éducation d'y parvenir. L'éducation "rationalise les rapports sociaux, les organise, fixe et impose les patterns de comportements convenables, et le cas échéant sanctionne l'irrespect, l'écart ou la transgression"(Pingeon, 1991:49).

Le système d'enseignement peut donc aussi être appréhendé comme une institution de contrôle social. Dans cette acception, il a deux rôles à jouer: premièrement normaliser les enfants, deuxièmement, à travers cette normalisation, normaliser les familles.

Ainsi, les petites écoles de charité qui ont vu le jour au 17^{ème} siècle avaient pour but premier de soustraire à la rue une jeunesse devenue marginale et dangereuse. En effet, avec la croissance urbaine, une nouvelle image du pauvre apparaît. Perçu jusqu'ici charitablement, il devient par la suite un vagabond dangereux qu'il faut à tout prix encadrer, à qui il faut faire intérioriser la valeur du travail et le respect de l'ordre. Les petites écoles de charité ont donc, dès leur création, un but de contrôle social explicite.

En 1786, dans une lettre envoyée par les magistrats de la ville de Québec au comité du conseil sur le commerce et la police (à l'époque commerce et police dépendaient du même comité parce que pour favoriser l'émergence de la notion capitaliste du profit il fallait assurer l'ordre dans la cité), on voit apparaître la logique d'enfermement, de redressement et de normalisation des populations jugées dangereuses pour le développement économique, logique dont l'école fait partie. Il faut fonder des écoles publiques dans toute la province car c'est "le moyen le plus sûr d'obtenir des

citoyens en général, une obéissance respectueuse et pleine de grâce aux lois et aux gouvernements” (Archives canadiennes, 1907:601).

Il est étonnant de constater que l'école prend la même importance dans les pays qui sont en voie de développement, c'est-à-dire qui sont actuellement en train de rentrer dans la logique du salariat. Ainsi, comme le constatait Alaluf, lors d'une mission socio-économique réalisée au Zaïre en 1976:

“des villageois, souvent dans un dénuement extrême, n'hésitaient pas à faire des sacrifices importants pour rémunérer un instituteur lorsque le pouvoir central ou l'Eglise étaient défaillants. Des enfants, sous-alimentés, parcouraient parfois 10 km pour se rendre à l'école... L'instituteur débitait sa matière en français, langue qu'il comprenait à peine, à des enfants qui ne la comprenaient pas, mais qui la récitaient inlassablement. Et tout le monde était présent le matin lorsque les coups frappés sur une vieille jante de voiture annonçaient la rentrée. Comment ne pas voir dans ces faits la préfiguration du salariat? Distinction entre école et travail, coupure de l'élève avec le contenu de son travail et enfin, et surtout, substitution du temps mécanique de l'école au rythme naturel de la vie. Apparemment aberrante, cette école est parfaitement adéquate à la préparation des populations rurales au salariat urbain.” (Alaluf, 1996-1997:33).

En effet, l'école prépare “adéquatement” les générations futures à vivre dans une société salariale de type capitaliste en inculquant dès le plus jeune âge les valeurs nécessaires à ce type de travail particulier qu'est le travail salarié: l'obéissance, la discipline, le profit, etc.

Mais l'enseignement est là aussi pour contrôler les familles. Tout au long du 19^{ème} siècle, la mise en place de l'enseignement public répond à une logique de contrôle des familles prolétaires. L'industrialisation et l'urbanisation croissantes favorisent l'apparition de nouveaux problèmes sociaux que l'Etat se doit d'enrayer s'il veut éviter les émeutes et qui sait, une révolution. Et c'est à travers la prise en charge des enfants que l'Etat y arrivera. “Tant que la société ne commencera pas cette réforme par la base, c'est-à-dire par une vigilance infatigable sur l'éducation de l'enfance, nos villes manufacturières seront des foyers continuels de désordre, d'immoralité, de sédition.” (Blanqui cité dans Donzelot, 1977:70). Le problème central semble être le rapport enfant-adulte. Soit parce que les familles ont beaucoup trop d'enfants, soit parce qu'elles vivent dans des lieux

trop étroits qui nuisent à la moralité des enfants et en font des ennemis de l'ordre social, soit parce que les enfants sont exploités par leurs parents qui les font travailler dès leur plus jeune âge. C'est donc la famille qui est responsable des troubles sociaux et non le développement industriel et le capitalisme sauvage. C'est elle qu'il faudra "normaliser" en passant par les enfants. "La philanthropie hygiéniste élude une interpellation politique de l'économique en la renvoyant à l'autorité familiale par le biais de la norme. Cette norme sera diffusée à travers tout le corps social grâce à l'école". (Donzelot, 1977:71). L'école est donc un moyen qui permet de contrôler les familles "irrégulières", de les normaliser par l'entremise d'une prise en charge des enfants. "Dans la guerre que l'Etat mène contre les familles irrégulières, l'enfant n'est rien d'autre qu'un prétexte et un otage" (Meyer, 1977:24).

1.1.6. L'école comme institution d'exclusion

Outil d'intégration, de démocratisation, de socialisation, de reproduction, l'école a de tout temps été un outil de contrôle social, mais elle est aussi un outil d'exclusion sociale.

En effet, au fur et à mesure que les disparités dans l'accès aux études s'atténuent, il semble que ce sont les inégalités dans les performances scolaires qui prennent le dessus. L'échec scolaire ne se répartit pas de manière aléatoire par rapport à l'origine sociale des élèves. On constate qu'il frappe bien plus massivement les enfants d'origine modeste. Mais ceci est un scandale beaucoup moins franc que celui invoqué précédemment (l'inégalité d'accès aux études), car tout scandale suppose un coupable et dans cette problématique-ci, il est bien plus difficile de l'identifier.

Puisqu'en outre, dans nos sociétés, les diplômes obtenus jouent un rôle important dans l'accès aux emplois, aux fonctions et aux statuts sociaux, lorsque l'école ne réalise pas l'idéal démocratique, plutôt que d'atténuer les inégalités sociales, elle les perpétue. Elle est donc un instrument d'exclusion sociale. On peut dire que l'école "exclut" de deux manières: par l'échec scolaire qui frappe massivement une certaine part de la population mais encore plus par le décrochage scolaire qui touche en règle générale la même population que l'échec scolaire. Analysons brièvement ces deux phénomènes.

a) l'échec scolaire

L'échec scolaire se définit malaisément. Quelle que soit la manière dont on mesure l'échec scolaire, cette notion ne signifie rien indépendamment d'une institution scolaire donnée: "L'élève qui

échoue, c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière.", écrit Viviane Isambert-Jamati (cité dans Forquin, 1990:59). De manière plus extensive encore, le concept d'échec scolaire pourrait s'élargir à l'inadéquation des apprentissages proposés à l'élève par l'école: une éducation qui laisserait l'élève dans l'incapacité de s'insérer de façon satisfaisante dans la vie professionnelle, familiale et sociale, pourrait être assimilée à un échec. Toujours selon Viviane Isambert-Jamati (cité dans Cacaouault et Ouevrard, 1995:14), l'échec scolaire est arrivé au centre des débats sur l'école avec l'extension de la scolarisation secondaire. "Si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard mais l'échec scolaire devient un problème social."

La cause principale invoquée pour justifier la diversité des parcours scolaires semble être la relation complexe entre les facteurs institutionnels intrinsèques au système scolaire et l'origine sociale. Nous y reviendrons.

b) Le décrochage scolaire

De tout temps des jeunes ont arrêté l'école pour assumer d'autres fonctions dans la société. La plupart, une fois appris les rudiments scolaires s'en allaient travailler. Il y a à peine vingt ans, ne plus aller à l'école ne posait pas un réel problème, ce qui n'est plus le cas. Pourquoi? Nous pouvons recontextualiser ce phénomène dans une analyse plus large de la société. En effet, l'obligation scolaire a été sans cesse prolongée. La dernière prolongation de l'obligation est assez récente dans la plupart des pays occidentaux. Selon Anne Van Haecht (1995-1996), cette mesure semble répondre à des objectifs implicites de contrôle social en enfermant dans les murs de l'école une population considérée comme "dangereuse" par les citoyens honnêtes parce qu'oisive, délinquante et tenue responsable des désordres sociaux, mais aussi à des objectifs explicites de diminution du taux de chômage. La crise économique commence à inquiéter. Il faut à tout prix freiner le nombre de travailleurs entrant sur le marché du travail et augmenter le nombre de travailleurs qui en sortent. D'un côté on instaure l'obligation scolaire jusque 16 ans, de l'autre on instaure les systèmes de pré-pension.

Le décrochage scolaire, dans ce contexte, devient un problème social car il touche une certaine catégorie de jeunes bien plus que d'autres. Les jeunes ayant toujours été à l'école et poursuivant traditionnellement leurs études dans des écoles supérieures ou à l'université, sont bien moins

touchés par ce phénomène que les jeunes issus de classes moins favorisées, dont certains n'ont pas l'habitude de se trouver sur des bancs scolaires plus longtemps qu'il ne faut.

Il existe bien entendu un lien étroit entre échec scolaire et décrochage scolaire. Selon Pascale Mistiaen (1992), l'histoire du décroché commence la plupart du temps en primaire. Les échecs accumulés en primaire déterminent l'orientation des élèves dans le secondaire. Depuis la prolongation de la scolarité obligatoire, cette liaison entre retard scolaire dans le primaire et orientation vers l'enseignement professionnel est pratiquement institutionnalisée. Les élèves qui n'ont pas terminé l'enseignement primaire après 7 ans de scolarité sont orientés vers une classe d'accueil, point de départ habituel de la formation professionnelle, dans laquelle on retrouve donc pour une bonne part, non pas ceux qui veulent apprendre un métier, mais ceux qui n'ont pas accès aux autres formations. Rien d'étonnant de constater que c'est dans cette filière que l'on retrouve la plupart des décrocheurs.

Selon plusieurs enquêtes, il n'existe pas de solution miracle valide pour l'ensemble des écoles au problème du décrochage scolaire. Tout est affaire de volonté politique et sociale: il faut savoir ce que l'on veut, ce qu'on est disposé à mettre en œuvre pour que de tels jeunes restent dans l'école. Le décrochage scolaire doit s'envisager dans un contexte global et les solutions proposées ne concernent pas seulement le système d'enseignement.

L'école opère donc une sélection des bons et des mauvais élèves sur base de leur origine sociale bien plus que sur base de leur talent. Elle exclut une partie de la population de ses filières régulières pour les reléguer dans des filières de seconde zone. Ainsi elle reproduit les inégalités sociales d'une génération à l'autre.

Les fonctions de l'école semblent multiples. Elle intègre, divise, normalise, exclut et ainsi contribue à la reproduction de la société. Mais en même temps, elle participe aussi à son évolution.

Nous avons analysé ces différentes fonctions en les séparant, mais il est bien évident que celles-ci se chevauchent. Ainsi en excluant selon l'origine sociale, elle reproduit les inégalités sociales et contribue à la perpétuation de la société. En intégrant autour des valeurs "communes" de la société, elle normalise car le choix de celles-ci n'est pas neutre et dépend des personnes qui sont capables d'imposer leurs valeurs au détriment d'autres. Mais selon Petitat, outre cette fonction de reproduction de l'ordre établi, l'école participe également à son dépassement.

Comment s'y prend-elle pour remplir toutes ces fonctions? Quels sont les outils qu'elle utilise pour intégrer, diviser, normaliser, produire et reproduire la société?

1.2. Comment y parvient-elle?

Reprenons les différentes fonctions attribuées à l'école et tentons de voir comment elle les remplit.

1.2.1. Comment démocratise-t-elle?

L'idéal de l'école républicaine sur laquelle Condorcet misait tous ses espoirs pour réaliser une société juste et démocratique n'est, deux cents ans après, toujours pas atteint. L'effort de démocratisation de l'enseignement s'est heurté à de nombreux obstacles. Les combats ont été d'abord menés dans le but d'égaliser l'accès à l'instruction. La conquête de l'obligation scolaire en a été une des premières victoires. Ensuite on a réalisé que, bien que tous les enfants aient accès à l'enseignement, certains réussissaient mieux que d'autres.

La démocratisation de l'enseignement se définit donc en deux temps successifs. En un premier temps, la démocratisation se confond avec le développement de la scolarisation. En un deuxième temps, on associe démocratisation et réduction des inégalités sociales face à l'éducation. Ce second objectif est néanmoins beaucoup plus difficile à réaliser car les causes de l'échec scolaire sont multiples. Les explications divergent: soit on met le climat familial (avec toutes les variantes possibles) en cause, soit l'attitude du maître, soit l'inadéquation de l'école... Or, même si les théories divergent dans l'explication des causes de l'échec, nous allons voir qu'au niveau des pratiques mises en place, c'est bien toujours le milieu familial qu'on remet en question en introduisant des politiques de "compensation".

L'hypothèse qu'une intervention éducative précoce et systématique peut être un moyen pour augmenter "l'éducabilité", (c'est-à-dire la capacité d'acquérir des connaissances scolaires) chez des enfants jugés culturellement et socialement "handicapés", a donné naissance à plusieurs programmes de "compensation" dès les années 60. Il nous semble intéressant de reprendre

brièvement ces différents programmes, et ce, de manière chronologique, afin d'en comprendre les subtilités.

- "L'Affirmative Action aux Etats-Unis"

Aux Etats-Unis, de nombreux projets, dont le plus important est sans nul doute le programme "Head Start"(Forquin, 1990:36), se voulaient apporter à l'enfant un certain nombre de stimulations éducatives afin de compenser les carences du milieu familial. L'objectif premier n'était donc pas d'adapter l'école aux enfants en difficulté scolaire mais de donner à ces derniers les moyens nécessaires pour qu'ils puissent satisfaire aux exigences scolaires. Cependant peu de ces expériences ont eu les résultats désirés. Ainsi les enfants qui ont bénéficié de ces programmes n'ont guère obtenu de meilleurs résultats scolaires que les autres.

- Les "Educational Priority Areas" en Angleterre

Mises en place après le rapport "Plowden" de 1967 (cité dans Henriot-van Zanten, 1990:144), les EPA anglaises voulaient améliorer le fonctionnement des écoles dans les zones les plus défavorisées. C'est dans ce cadre là que le principe de discrimination positive fut énoncé pour la première fois. Ce principe est simple: il faut donner des moyens supplémentaires aux populations défavorisées, "il faut donner plus à ceux qui ont moins", car si les moyens sont distribués de manière égalitaire, ce sont les plus favorisés qui en bénéficient le plus, ce qui contribue à creuser l'écart entre les différentes classes sociales. Ces EPA vont plus loin que les simples programmes de compensation dans le sens où elles se veulent d'associer à l'action éducative tous les acteurs concernés par l'éducation dans ces zones, c'est-à-dire essentiellement les parents.

Cinq projets ont été mis en place, mais des restrictions budgétaires en ont limité les ambitions. Cette politique a néanmoins eu le mérite de s'intéresser au rapport entre école et communauté et a ainsi favorisé l'émergence du concept d'espace éducatif.

- Les "Zones d'Education Prioritaires" en France

En 1981, le ministère de l'Education nationale institue les zones d'éducation prioritaires en se basant en grande partie sur le modèle des EPA anglaises. Jusque là le système d'enseignement français était caractérisé par sa centralisation "excessive". Or la création des ZEP annonce l'entrée en force du local dans l'institution scolaire. Il faut mobiliser le quartier autour de l'école. Il faut que les ZEP s'intègrent dans un projet plus global de développement social du quartier, il faut ouvrir l'école. Les actions éducatives doivent s'adapter aux conditions locales, aux besoins particuliers du territoire. Les décisions seront alors plus efficaces parce que plus proches des réels problèmes. On présuppose ici l'inadaptation du système scolaire à certaines populations ce qui nécessite de

retravailler les méthodes pédagogiques en les adaptant au public scolaire. Contrairement aux politiques de compensation, nous voyons poindre ici la volonté d'adapter l'école aux populations en difficulté. N'est cependant pas remis en question, à notre avis, le savoir à transmettre, mais bien la manière dont il doit être transmis.

Voici maintenant plus de 15 ans que les ZEP existent en France et les différents auteurs qui ont étudié ces politiques scolaires sont plutôt pessimistes quant aux résultats atteints. Plusieurs questions ont été soulevées: que veut dire donner plus à ceux qui ont moins, que signifie ouvrir l'école, comment fait-on pour intégrer les familles, etc. Ainsi certains auteurs ont relevé que le discours sur le local remplace peu à peu celui sur l'échec scolaire. On aurait d'abord posé la question scolaire en termes de démocratisation de l'enseignement, puis en termes de démocratisation de la réussite scolaire, pour se la poser actuellement en termes de démocratie locale. Mais ces discours ne semblent s'appliquer qu'aux écoles de quartiers défavorisés à qui on propose de "s'appauvrir dans la convivialité"(Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1995:85). D'autres auteurs insistent davantage sur la stigmatisation qu'entraîne ce principe d'aide compensatoire. On prétend en effet aider un élève en commençant par le dévaloriser. Et vu que les ZEP s'inscrivent dans des zones géographiques particulières, on en vient à stigmatiser des quartiers entiers et les établissements scolaires qui se trouvent sur leur territoire. On crée en quelque sorte un enseignement à double vitesse.

Ce principe de compensation ou sa dernière version, le principe de discrimination positive, reste d'actualité dans la plupart des pays occidentaux qui veulent combattre les inégalités sociales face à l'école, ou qui, autrement dit, luttent pour sa fonction de démocratisation. Néanmoins, toutes les politiques scolaires ainsi mises en place ne semblent pas réellement porter leurs fruits. Mais comment le pourraient-elles, puisque c'est bien, chaque fois, le jeune et sa famille qu'on essaye de "modifier", sans vraiment se préoccuper de l'école elle-même, de sa structure rigide, de la manière dont elle transmet certains savoirs, savoirs faire et savoirs être? Tous ces éléments forment également des obstacles à la démocratisation de la société par la démocratisation de l'école.

1.2.2. Comment intègre-t-elle?

Nous avons vu que pour les fonctionnalistes classiques, l'école cimente autour de valeurs fondamentales, ceux qu'en même temps elle répartit dans les tâches complémentaires de la division du travail social. Elle intègre autour de valeurs et divise les individus selon leurs capacités personnelles. Comment s'y prend-elle?

a) à propos d'intégration

Quand Durkheim parle d'intégration, il s'agit essentiellement de l'intégration de la morale. Celle-ci se définit d'abord comme un vaste système d'interdits: "l'ensemble des règles morales forme autour de chaque homme une sorte de barrière idéale au pied de laquelle le flot des passions humaines vient mourir" (Durkheim, 1974:36). Pour Durkheim, nos sociétés ont en effet besoin, pour assurer leur perpétuation, de discipline, car sans elle aucune coopération n'est possible. L'éducation morale commence donc par l'apprentissage de l'esprit de discipline, par l'apprentissage des règles extérieures à l'individu. L'esprit de discipline s'apprend essentiellement à l'école et par l'intermédiaire du maître. "Grâce à l'autorité du maître les enfants sentiront qu'il y a au-dessus d'eux, un pouvoir qui les dépasse et auquel il faut obéir. C'est à travers le respect pour le maître qu'ils en arriveront à respecter la règle elle-même."(Durkheim cité dans Digneffe, 1989:34).

Mais pour que cette intériorisation soit réussie, il faut que le maître veille à ce que les enfants ne s'attachent pas trop à lui. Ce n'est pas à la personne qu'il faut obéir mais à la règle. La conception que Durkheim se fait de la morale est à relier avec sa conception globale du système social. En effet, pour Durkheim, la société semble une entité transcendante et distincte des individus qui la composent. La morale existe seulement pour qu'elle puisse se perpétuer. L'acte moral est alors celui qui apparaît conforme à un état donné de la société. Il n'est donc pas moral en soi.

L'école transmet donc à travers l'attitude de son principal représentant, l'enseignant, les valeurs d'une société. Mais elle les transmet aussi à travers les savoirs "académiques". En effet, mis à part la lecture, l'écriture et le calcul, savoirs qui pourraient tout aussi bien être appris ailleurs qu'à l'école, celle-ci transmet et sélectionne certains savoirs au détriment d'autres.

Référons-nous un moment à la théorie de Berger et Luckmann (1968). Ces auteurs appréhendent la réalité sociale comme trois moments d'un processus dialectique. Par ses activités qui ont un sens

pour lui et pour les autres, l'homme produit un ordre social. A travers un processus d'historicité, cet ordre acquiert une dimension objective, s'institutionnalise et sera intériorisé comme réalité subjective par les nouvelles générations grâce au processus de socialisation. Mais pour que ça marche, il faut raconter la même histoire à tous les enfants, il leur faut un stock de connaissances commun. Celui-ci sera transmis par la famille, l'école et tous les autres agents de socialisation rencontrés. Néanmoins selon beaucoup d'auteurs, nous sommes dans un contexte qui se "caractérise par l'hégémonie déclarée de l'école sur toutes les autres formes d'éducation" (Donzelot, 1977:182). C'est donc elle qui transmet pour l'essentiel le stock de connaissances nécessaire au maintien de la société. Et elle le fait aussi à travers la transmission d'un certain savoir académique au détriment d'un autre, savoir transmis d'une manière plutôt que d'une autre. Les cours d'histoire en sont un exemple typique. Ceux-ci ne sont jamais neutres. Il n'existe pas d'"histoire objective", donc il n'existe pas non plus de cours d'histoire pouvant prétendre à l'objectivité. Ainsi les manuels d'histoire au Québec et en Ontario ont pendant longtemps, et d'ailleurs encore de nos jours, différé quant aux interprétations des événements passés. Le cours d'histoire varie d'un pays à l'autre car il permet de transmettre une histoire commune nécessaire à la cohésion sociale.

b) La répartition selon les nécessités de la division du travail social

L'école se doit aussi de diviser les individus selon les aptitudes de chacun afin qu'ils assument les différentes tâches nécessaires pour le maintien de la société. Elle assurera un enseignement de base pour tous et offrira différentes filières où elle aiguillera les élèves selon leurs capacités individuelles. Ces filières doivent arriver à former les individus en fonction des nécessités du marché du travail. Idéalement il devrait y avoir adéquation entre la formation dispensée et les emplois demandés, entre l'offre de formation et la demande de formation.

Nous savons néanmoins que la sélection des étudiants dans les différentes filières n'est pas neutre, et qu'elle se fait bien plus sur base de l'origine sociale qu'en fonction des "talents personnels" de chaque individu. En ce qui concerne l'adéquation entre formation et emploi, elle est loin d'être atteinte. Plusieurs raisons peuvent être invoquées. Premièrement, l'employabilité fluctue selon les conjonctures économique et sociale et faire des prévisions à long terme est mal aisé. La formation doit pourtant s'envisager à long terme. Entre le moment où une certaine demande se fait percevoir et le moment où la formation peut répondre à cette demande, plusieurs années peuvent s'être écoulées. Deuxièmement, selon certains, l'adéquation entre offre et demande de formation ira à

l'encontre du fonctionnement du système capitaliste car celui-ci repose sur l'augmentation continue de la marge de profit, profit qui se fait aussi grâce au maintien d'une certaine concurrence entre les travailleurs sur le marché du travail.

L'école intègre donc autour de certaines valeurs plutôt que d'autres, elle dit diviser selon les capacités de chaque étudiant alors qu'elle divise en fonction de l'origine sociale. L'idéologie du don véhiculée par l'école fait percevoir comme inégalités naturelles ce qui en fait est le produit d'une différenciation sociale. Elle traite comme "égaux en droit" des individus qui sont "inégaux en fait". Elle serait donc plus un outil de reproduction et de contrôle qu'un outil d'intégration autour de valeurs humanistes et universelles.

1.2.3. Comment reproduit-elle?

L'école "reproduit" les inégalités sociales de la société et contribue ainsi à la perpétuation de l'ordre établi. Loin de transmettre des connaissances objectives et de valoriser une culture neutre, l'école impose les valeurs d'un groupe particulier: celui qui dispose à un moment donné du pouvoir et qui définit les critères d'excellence scolaire. Pour ce faire, elle utilise différentes techniques.

a) le langage

Toutes les disciplines scolaires supposent, à des degrés divers, la maîtrise écrite et orale de la langue véhiculée à l'école. Or la maîtrise de la langue maternelle semble être étroitement liée au milieu familial. On ne parle pas de la même manière, on n'utilise pas le même vocabulaire, dans une famille ouvrière et dans une famille bourgeoise. La théorie des deux codes élaborée par Basil Bernstein (1975) est à ce niveau-là significative, même si cette théorie ne s'inscrit pas dans une perspective de reproduction. Les deux codes sont deux modalités d'utilisation du langage qui renvoient à deux modes de rapport au langage, et supposent deux façons différentes de structurer l'expérience et de se situer par rapport au monde: le code restreint et le code élaboré.

Le code élaboré, outre le fait qu'il semble favoriser la conceptualisation, la production de structures complexes, permet également davantage l'explicitation de ce qu'il y a d'irréductiblement individuel

dans l'expérience. Il favorise ainsi un mode de socialisation où l'originalité personnelle est valorisée. Le code restreint, quant à lui, semble davantage convenir à l'identification communautaire et aux urgences pragmatiques de la vie quotidienne: c'est pourquoi tous l'utilisent, mais certains n'utilisent jamais que lui.

L'enfant de milieu social élevé aura toutes ses chances de trouver dans le langage scolaire le prolongement de manières d'être inculquées depuis sa plus tendre enfance. Il y aurait donc une affinité évidente entre la culture de l'école et celle des catégories sociales supérieures. Mais l'école ne fait pas que constater les différences qui lui préexistent, elle les produit également. En utilisant un langage seulement accessible à une part de la population scolaire, elle réduit au silence ceux qui parlent autrement et surtout ceux qui parlent d'autres choses.

b) la relation maître-élève

Les attitudes et les attentes qu'ont les enseignants à l'égard de leurs élèves dépendent de la perception "sociale" qu'ils en ont. Ainsi les conseils que donnent les enseignants quant aux choix d'orientation ne dépendent pas seulement des aptitudes scolaires effectives mais aussi de l'origine sociale. Depuis la fameuse recherche de Rosenthal et Jacobson en 1968, il apparaît que la prédiction des performances de l'élève par son professeur tend à influencer son évaluation, mais aussi les performances elles-mêmes. L'anticipation de l'échec semble avoir pour effet de le provoquer. C'est la théorie de "l'étiquetage", chère aux ethnométhodologues. Ceux-ci s'interrogent sur les processus que l'institution scolaire met en oeuvre pour catégoriser les "bons" et les "mauvais" élèves, étant entendu que c'est principalement la "stigmatisation" elle-même qui crée l'échec par un jeu dialectique complexe entre dévalorisation et autodévalorisation.

Mais si la sous-représentation des couches populaires dans le niveau supérieur du cursus scolaire reflète "l'inégalité devant la sélection", de nombreuses enquêtes montrent que, même à réussite égale, les chances de poursuivre des études varient selon l'appartenance sociale. En effet, on constate une relégation des étudiants de milieux populaires dans les disciplines "faciles" ou peu sélectives, celles qui sont aussi le moins rentable socialement. Il existe donc aussi une "inégalité de sélection".

Néanmoins, deux constatations méritent d'être signalées. La première concerne la grande diversité des performances et des résultats scolaires qu'obtiennent les élèves issus de milieux défavorisés. La deuxième remarque nous vient indirectement de Bourdieu. De nombreuses enquêtes ont été faites

sur l'échec scolaire des enfants issus de milieux populaires, mais rares sont celles qui évoquent la réussite effective de la majorité d'entre-eux dans l'enseignement de base. C'est ce que Bourdieu appelle "la logique du stigmaté". L'échec scolaire devient l'attribut des classes populaires. On en vient à penser que ces gens-là sont "inadaptés, inéducables, etc.."

Il ne faut pas oublier que l'école, même si elle reproduit les inégalités sociales, contribue également à la mobilité sociale de certains.

1.2.4. Comment produit-elle?

Outre reproduire "la société", l'école participe donc également à son évolution. En devenant une institution d'enseignement de masse, elle a favorisé une formation de base pour tous. Elle a ainsi contribué à bon nombre de changements sociaux.

Nous avons déjà parlé de la création des petites écoles de charité qui avaient pour but de soustraire à la rue les pauvres devenus dérangeants. Mais ce service rendu à l'ordre dominant se double d'une contribution de longue durée à la généralisation de l'écriture et au refoulement de la culture orale, mutation culturelle ayant eu des conséquences sociales importantes. En effet, c'est grâce à la maîtrise de l'écriture et de la lecture que les ouvriers ont pu construire leur solidarité et leurs références culturelles. "Il serait difficile de penser la conscience de classe et l'organisation des nouveaux prolétaires de la révolution industrielle en faisant abstraction de l'alphabet" (Petitat, 1982:462). Ainsi elle participe à l'émergence de nouvelles classes sociales, mais aussi aux modifications de la structure des rapports entre groupes sociaux. La fonction intégrative de l'école ne va pas de soi. Les buts escomptés ne sont pas toujours atteints avec la même intensité. A la fin du 19ème siècle, Petitat identifie deux thématiques idéologiques contradictoires sur la scène politique, ce qui se répercute au niveau de l'enseignement. La première se rapporte aux forces cléricales, monarchiques ou bourgeoises conservatrices. La seconde se réclame des forces progressistes et laïques. Ces deux ensembles impliquent l'intégration et la dépendance des classes populaires, mais de façon différente. Pour les premiers, il s'agit d'une intégration passive, de la recherche de la tranquillité sociale, de l'exclusion des pauvres du champ politique. Pour les seconds, l'intégration est active et vise le façonnement d'un citoyen raisonnable. Dans les périodes qui suivent un changement de régime, l'école devient donc le relais, à l'échelle nationale, de nouveaux thèmes culturels. "Sans l'école et l'écriture, point de stabilité pour les grands ensembles

politiques, et impossibilité pour des classes sociales de grande envergure de se produire et de se reproduire” (Petitat, 1982:466).

La diffusion de la culture scientifique et technologique, qui se dit universelle, ne peut se diffuser qu’au travers de systèmes d’enseignement “homogénéisants” et non par la famille ou les corporations. L’école a participé activement à l’élaboration, à la généralisation de la modernité. Elle a réduit progressivement les écarts culturels et linguistiques en contribuant ainsi à l’unification des Etats-Nations. Elle a pris part à la diffusion des nouveaux principes de “gestion” des individus ainsi qu’à l’élaboration d’une culture médiatisée au détriment d’une culture orale. Or toutes ces transformations sont caractéristiques de la modernité.

Néanmoins, si l’école participe à l’évolution de la société, cette évolution ne se fait pas au hasard. L’école n’est alors qu’un instrument qui participe à l’évolution escomptée. Ainsi, le système d’enseignement de masse participe à l’élaboration de la modernité, mais celle-ci se caractérise par une homogénéisation de la population, homogénéisation qui se réalise à travers la mise en place de nouveaux principes de gestion reposant sur une technologie nouvelle: la discipline.

1.2.5. Comment normalise-t-elle?

“L’école n’est pas un mode de formation parmi d’autres, elle est conçue d’emblée comme le premier, et finalement, comme le seul. Ses horaires occupent toute la journée des enfants, ses programmes avantagent la connaissance indirecte au détriment de l’expérience, y compris dans l’enseignement professionnel, sa discipline définit un savoir-être enfant fait de passivité, d’obéissance aveugle, dans une pédagogie de l’intimidation.” (Meyer, 1977:23).

Comme nous l’avons vu, il faut distinguer deux niveaux de normalisation à travers l’école, celui qui vise la famille à travers la normalisation des enfants et celui qui est destiné aux enfants en tant que tels, ces deux modes de normalisation étant dans la pratique inséparables.

Si l’on se réfère à Donzelot, l’école a permis d’entrer dans les familles à travers la prise en charge des enfants. Son objectif était double. Premièrement, il lui fallait empiéter sur le pouvoir des familles en ce qui concerne la qualification et l’orientation des enfants, objectif qui devait être rempli par la société et non plus par les familles. Deuxièmement, l’école devait enseigner les

normes sociales aux enfants pour atteindre les parents. Ces normes, elle les diffuse à travers les différentes matières enseignées à l'école, grâce aux techniques d'intégration dont nous avons déjà parlé. Pensons aux cours "d'éducation sexuelle", de "développement personnel", mais pensons aussi aux images véhiculées dans les manuels scolaires où "maman reste à la maison pendant que papa va travailler à l'extérieur, elle s'occupe du dîner, pendant que papa regarde la télévision", etc, et c'est grâce à ces manuels que l'enfant non seulement apprend à lire, mais aussi intériorise les différents rôles sociaux, intériorise ce qui est "normal" et ce qui ne l'est pas.

Mais l'école a aussi un but explicite de normalisation des enfants afin de les préparer à leur vie future en société, en leur apprenant l'amour du travail, l'obéissance aux règles, la discipline...

Dans "Surveiller et punir", Foucault démontre bien comment l'école fait partie de cette nouvelle technologie qu'est la discipline et qui vise à quadriller, contrôler, mesurer, dresser les individus pour les rendre dociles et utiles. Les disciplines sont "ces méthodes qui permettent le contrôle minutieux des opérations du corps, qui assurent l'assujettissement constant de ses forces et leur impose un rapport de docilité-utilité" (Foucault, 1975:139).

Comment discipline-t-on à l'école?

a) En faisant des élèves des corps dociles

Tout d'abord, la technique disciplinaire répartit les individus dans l'espace, dans un lieu fermé, où chaque individu se voit assigner une place spécifique qui doit être fonctionnelle et sériée, comme c'est le cas dans les classes scolaires:

"L'organisation d'un espace sériel fut une des grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire. En assignant des places individuelles, il a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous. Il a organisé une nouvelle économie du temps d'apprentissage. Il a fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser." (Foucault, 1975:149).

Ensuite, la technique disciplinaire contrôle l'activité par un emploi du temps strict où chaque acte posé est mesuré selon le temps qu'il nécessite selon la mise en corrélation du corps et du geste.

“Dans les écoles élémentaires, la découpe du temps devient de plus en plus ténue; les activités sont cernées au plus près par des ordres auxquels il faut répondre immédiatement.” (Foucault, 1975:152). Ainsi les élèves apprennent à écrire d’une certaine manière, celle qui “impose la relation la meilleure entre le geste et l’attitude globale du corps, qui en est la condition d’efficacité et de rapidité.” (Foucault, 1975:154).

La technique disciplinaire organise également le temps en le décomposant en filières séparées et ajustées, en organisant celles-ci selon un schéma analytique allant de l’élément le plus simple à l’élément le plus complexe, chaque stade étant finalisé par des épreuves permettant de voir si l’individu a atteint le niveau désiré, si son apprentissage est conforme à celui des autres mais permettant aussi de le différencier selon ses capacités.

“Ce temps disciplinaire s’impose peu à peu à la pratique pédagogique, aménageant différents stades séparés les uns des autres par des épreuves graduées, déterminant des programmes qui doivent se dérouler chacun pendant une phase déterminée, et qui comportent des exercices de difficulté croissante, qualifiant les individus selon la manière dont ils ont parcouru ces séries.” (Foucault, 1975:161).

Enfin, elle permet de composer avec “les forces” afin de constituer une force supérieure à la simple somme des forces individuelles. Il faut qu’elle articule les différents éléments de telle façon que l’ensemble soit le plus productif possible. “L’école devient un appareil à apprendre où chaque élève, chaque niveau et chaque moment, si on les combine comme il faut, sont en permanence utilisés dans le processus général d’enseignement.” (Foucault, 1975:168). Cette combinaison nécessite un système précis de commandement qui se fait bien plus à travers l’élaboration de codes signalétiques qu’à travers des injonctions explicites: c’est le dressage.

b) Les moyens du bon dressement

“Le pouvoir disciplinaire est un pouvoir qui, au lieu de soutirer et de prélever a pour fonction majeure de dresser, pour mieux pouvoir prélever et soutirer davantage” (Foucault, 1975: 172).

Comment s’y prend-il? Premièrement, le dressage suppose une surveillance continue, réciproque et hiérarchisée. Deuxièmement, il se base sur la distribution de sanctions.

“Est pénalisable, le domaine infini du non-conforme... à l'école sévit toute une micropénalité du temps (retards, absences,...), de l'activité (inattention, négligence,...), de la manière d'être (désobéissance, impolitesse), des discours (bavardage, insolence), du corps (attitudes incorrectes, gestes non-conformes, ...)” (Foucault, 1975:180),

qui sont punis par différentes méthodes et selon des degrés divers allant de l'humiliation à la punition corporelle. Le châtimement doit être essentiellement correctif dans le sens où il sert à réduire les écarts. Il joue dans un système plus large de récompense-gratification qui devient opérant dans le processus de dressage et de correction. “Toute la conduite tombe dans le champ des bonnes et des mauvaises notes...et grâce au calcul permanent des notations en plus et en moins, les appareils disciplinaires hiérarchisent les uns par rapport aux autres les “bons” et les “mauvais” sujets...la discipline en sanctionnant les actes, jauge les individus” (Foucault, 1975:183).

Selon Foucault toujours, l'art de punir dans la logique disciplinaire se base sur cinq opérations: référer les actes à un ensemble qui les dépasse, différencier les individus les uns par rapport aux autres, mesurer en termes quantitatifs et hiérarchiser en termes de valeurs les capacités individuelles ce qui permet de valoriser la conformité, et enfin, tracer la limite au-delà de laquelle toute conduite est jugée anormale.

“Apparaît à travers les disciplines, le pouvoir de la norme ... la surveillance et avec elle, la normalisation, devient un des grands instruments du pouvoir à la fin de l'âge classique” (Foucault, 1975:186), l'école étant un des lieux privilégiés pour l'exercice de ce pouvoir. Surveillance, exercices, notations, rangs et classes, examens, toute une manière d'assujettir les corps, de maîtriser les multiplicités humaines et de manipuler leurs forces, toutes sortes de techniques mises en place afin d'assurer le maintien d'une société disciplinaire.

1.2.6. Comment exclut-elle?

Si l'école contrôle en amenant les enfants à respecter les normes sociales grâce à l'intériorisation des normes scolaires par diverses techniques de disciplinarisation, elle exclut également certains élèves jugés incapables de se conformer à ces normes. Elle dit exclure selon les capacités individuelles de chaque élève, mais elle exclut bien plus selon leur origine sociale.

Un nombre inestimable d'études ont été réalisées pour tenter d'expliquer comment l'école s'y prenait pour exclure certains étudiants des filières d'enseignement "valorisées" pour les reléguer dans des filières de second ordre. Au départ, c'est bien le milieu familial qui a été remis en question.

Ont alors été jugées inadéquates, tour à tour, les valeurs culturelles véhiculées dans les milieux défavorisés, les pratiques éducatives, le langage utilisé, pour ensuite se concentrer sur les conditions de vie objectives de ces milieux. Puis, on s'est attaché à démontrer comment ces disparités "sociales" entraînent concrètement dans le jeu scolaire et avaient des répercussions sur le parcours scolaire des étudiants. Enfin, l'approche constructiviste a souligné que l'échec scolaire ne voulait rien dire en dehors de l'institution qui le produisait. En effet, imputer les difficultés scolaires de certaines catégories d'élèves aux seules caractéristiques de leur milieu familial, "fixe" le handicap comme une "quasi-nature", oubliant qu'il n'y a pas de handicap en soi. C'est seulement dans des situations qu'impose l'école que certains rencontrent des difficultés. Parler en terme de handicap permet de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil de sélection et d'inculcation culturelles. Ce serait donc l'école, par la culture de classe qu'elle véhicule, par les critères d'évaluation qu'elle utilise, par la façon dont les enseignants perçoivent et catégorisent leurs élèves, qui est responsable des inégalités de réussite scolaire.

Néanmoins si l'école exclut certains élèves selon leur origine sociale en les reléguant dans des filières spécifiques, et participe ainsi à la reproduction de la société en différentes classes sociales, elle en exclut aussi certains "hors" de l'espace scolaire. Le phénomène du décrochage scolaire en est un exemple. Les décrocheurs sont des jeunes en âge de scolarité qui pour des raisons multiples et complexes, ne fréquentent plus l'école. Ces jeunes se caractérisent en général par un parcours scolaire chaotique à tous les niveaux: ceux qui non seulement n'acquièrent pas les connaissances scolaires dans les temps requis, mais qui ont également un comportement problématique, non-conforme au règlement scolaire. Outre le phénomène de décrochage scolaire, que l'on pourrait qualifier d'acte volontaire posé par le jeune, il existe d'autres cas où les jeunes se retrouvent hors de l'école, cette fois-ci de manière involontaire, soit les jeunes ayant été reconnus comme inaptes à suivre l'enseignement régulier (handicapés physiques et mentaux) et qui seront envoyés dans des institutions spécialisées, mais il y a également les jeunes qui ont été reconnus coupables d'une infraction au code pénal et pour lesquels une mesure d'enfermement est requise. Ces jeunes-là aussi sont exclus de l'école, s'ils ne se sont pas déjà des décrocheurs. Ils seront envoyés dans des centres spécialisés où l'on va tenter de les rééduquer.

Dans cette partie, nous nous sommes demandé ce qu'était l'école, c'est-à-dire quels objectifs on lui assignait, en regard des différentes théories qui ont analysé le système d'enseignement dans ses rapports avec la société. Ensuite, nous nous sommes penchés sur les différents moyens qu'elle mettait en oeuvre pour atteindre ces objectifs. Les nuances entre les objectifs, ainsi qu'entre les moyens utilisés pour les réaliser, ne sont pas toujours très claires. Tout dépend de la perspective sociologique envisagée. Si l'on soutient que la société est une totalité dont toutes les parties contribuent à l'équilibre de l'ensemble, chacune remplissant des fonctions nécessaires au maintien de cet ordre social fonctionnel, l'éducation est un sous-système qui intègre autour des valeurs "collectives" et répartit les individus selon les nécessités de la division du travail social. Si l'on envisage la société plutôt comme un ensemble de groupes sociaux en perpétuel conflit, certains ayant le pouvoir d'assujettir les autres, l'éducation devient un "appareil idéologique" de l'Etat qui sert à reproduire, à travers différents mécanismes, les rapports sociaux conflictuels, en avantageant certains au détriment d'autres. Si l'on soutient par contre que la société se caractérise depuis deux cent ans par une prolifération de techniques politiques visant à rendre docile et utile le corps des individus (il s'agit non plus d'imposer mais de disposer), l'école devient un lieu disciplinaire qui "normalise" en utilisant différentes techniques propres aux dispositifs de sécurité. Tout dépend donc de la perspective épistémologique envisagée.

Dans la partie suivante, nous allons étudier le phénomène de la délinquance juvénile selon la même grille de questionnement. Que fait le système pénal avec les jeunes délinquants et comment le fait-il? Pour ce faire, nous allons dans un premier temps nous attarder sur les fonctions du système pénal en général, ainsi que les moyens qu'il a créés pour les remplir. Ce système se divise en différents sous-systèmes dont l'un s'occupe des mineurs et nous intéresse plus particulièrement. C'est pourquoi dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur ce sous-système; nous verrons les fonctions qu'il remplit en regard des jeunes délinquants et les moyens qu'il utilise pour ce faire. Il s'agira alors aussi de spécifier le terme de délinquance juvénile.

2. Le système pénal et la **délinquance** **juvénile**

2.1. Le système pénal: ses fonctions et ses moyens

2.1.1. Emergence du système pénal moderne

On ne peut séparer l'émergence du système pénal moderne de la naissance de l'Etat comme type de gouvernement de la société, mais aussi de ce que Foucault appelle la gouvernementalisation de l'Etat.

Alors que jusqu'au 12ème siècle, le règlement d'un conflit a un caractère essentiellement individuel, le souverain pouvant assumer le rôle de médiateur entre les deux parties concernées, il acquiert par la suite une dimension collective. Le "juge" n'agit plus comme médiateur pour régler un litige entre deux parties, mais comme autorité décidant d'une punition. On passe d'une "vengeance privée" à une "vengeance publique", d'un litige privé à une infraction publique. Au 18ème siècle le droit pénal prend une nouvelle tournure. "Il faut que la justice criminelle, au lieu de se venger, enfin punisse" (Foucault, 1975:76). Le criminel étant dans un premier temps considéré comme "ennemi de l'offensé", il devient ensuite "ennemi du roi", pour devenir à partir du 18ème siècle "ennemi de la société". Le droit pénal est venu réglementer et atténuer le principe de vengeance, mais il ne l'a néanmoins pas totalement abandonné. Il se doit de punir le criminel pour le tort qu'il a causé à la société. Mais où met-on la limite entre la vengeance et la punition?

Que se passe-t-il au 18ème siècle dans le système pénal? Un nouveau discours apparaît. Les "réformistes", influencés en cela par la philosophie des lumières, s'indignent de la cruauté des peines infligées, des procédures et des lois peu claires.

L'explosion démographique, l'industrialisation et l'urbanisation croissantes, ainsi que l'augmentation des richesses et des propriétés font naître le besoin de sécurité. Le quadrillage policier s'accroît sans cesse, ce qui a pour résultat de poursuivre de manière beaucoup plus systématique les criminels mais aussi de développer une criminalité plus discrète, moins organisée, parce que trop facilement repérable. C'est donc moins le souci d'une plus grande humanité qu' "une tendance vers une justice plus déliée et plus fine, vers un quadrillage pénal plus serré du corps social (...) selon un processus circulaire l'intolérance aux délits économiques augmente, les contrôles policiers se font plus denses, les interventions pénales à la fois plus précoces et plus nombreuses". (Foucault, 1975:80). Le but n'est pas de moins punir, mais de mieux punir, c'est-à-dire insérer le pouvoir de punir plus profondément dans le corps social. Bref, on constitue une nouvelle économie et une nouvelle technologie du pouvoir de punir. Mais cette nouvelle technologie s'insère dans un cadre plus vaste de techniques nouvelles de contrôle et de transformation des individus qui se réfèrent à "l'art de gouverner" ou à "la gouvernementalité"(Foucault, 1986). Celle-ci a pour cible la population, comme forme principale de savoir l'économie politique (le savoir concernant tous les processus qui se réfèrent à la population) et comme instrument technique privilégié les dispositifs de sécurité. Il en résulte une "arithmétique sociale applicable au crime et au châtement" (Laplante, 1985:21), la peine devenant un moyen de modifier les criminels.

Le système pénal reposera sur quelques principes simples qui sont encore toujours de mise de nos jours:

1. le principe de légitimité: l'Etat étant le représentant légitime de la société, il a le droit de réprimer la criminalité pour solidifier les valeurs sociales;
2. le principe du bien et du mal: le crime étant une atteinte à la société, il est considéré comme relevant du mal. Il transgresse des normes sociales et existe donc en dehors des normes pénales qui lui sont associées. C'est un fait brut;
3. le principe de l'intérêt social: les intérêts protégés par l'Etat et donc par le droit pénal, sont fondamentaux et communs à tous les membres de la société;
4. le principe de légalité: la loi pénale et son application sont égales pour tous;
5. le principe de vérité: le procès se doit d'établir la vérité et le degré de responsabilité des personnes impliquées;
6. le principe de prévention: la peine se doit de prévenir le crime en resocialisant le criminel;

2.1.2. Les fonctions du système pénal

a) Les fonctions "explicites"

On peut distinguer différentes conceptions du droit pénal qui varient selon la finalité assignée au droit. Ces conceptions sont théoriques. Elles sont du domaine du "devoir être".

La première conception, celle du rétributivisme, assume que la fonction du droit est de punir. Cette conception morale stipule que le droit se doit de châtier les individus qui transgressent les normes qu'il explicite. Ainsi pour Kant le droit pénal peut être dérivé à partir des impératifs catégoriques: il faut que justice soit rendue, il faut que le criminel paye. La conception privilégiée ici est celle de libre arbitre: les individus sont des êtres libres et autonomes qui choisissent délibérément de transgresser la loi et qu'il faut punir.

La deuxième conception est utilitariste. Le droit doit avoir une utilité, celui de protéger la société en prévenant le crime. Cette prévention se fait à deux niveaux. Le premier niveau concerne tous les individus: les sanctions doivent être intimidantes, dissuasives. Le deuxième concerne la prise en charge des criminels: il faut éviter la récidive, en réhabilitant et/ou en neutralisant le criminel. Cette deuxième conception a donné naissance au modèle médical de justice qui présume que le crime est le symptôme d'une maladie et qu'il faut donc "traiter" le criminel. La durée de la peine est alors idéalement le temps nécessaire à la réinsertion du délinquant, les individus jugés dangereux pour la société étant neutralisés jusqu'à leur rétablissement complet. Ce modèle a été privilégié à partir de la fin du 19ème siècle jusque dans les années 70 où il a perdu de sa crédibilité avec la crise de l'idéal de réhabilitation.

Enfin, certains affirment qu'au départ les principales doctrines du droit pénal ont été créées afin d'assurer un certain contrôle sur le pouvoir de l'Etat. Fitzgerald (cité dans Landreville, 1979:198) regroupe ces règles en trois catégories: celles qui protègent les libertés individuelles en limitant la portée du droit pénal et le pouvoir de la police, celles qui s'assurent que le procès sera juste et équitable et celles qui garantissent que toute personne en prise avec le système pénal sera traitée humainement.

Or ces trois finalités du droit pénal rencontrent un certain nombre de difficultés quant à leur mise en pratique. Ainsi, si pour le rétributivisme la sanction est "moralement nécessaire", il ne répond pas à la question de savoir "comment" il faut punir. Beaucoup d'auteurs proposent d'infliger une peine proportionnelle à la gravité de l'acte. Mais cette notion de gravité ne se définit pas objectivement,

elle évolue dans le temps et dans l'espace. Selon la célèbre métaphore de Durkheim, dans un société de saints, la plus petite immoralité peut être perçue comme grave.

La conception utilitariste, quant à elle, met l'accent sur la prévention du crime. Or cette prévention ne semble pas atteinte. En effet, pour que le système pénal puisse avoir une action préventive générale sur la population, il faudrait premièrement que les individus aient une bonne connaissance du droit pénal (des infractions et de leurs sanctions), deuxièmement que les tribunaux émettent des messages univoques et connus de la population. Ces deux éléments semblent loin d'être remplis. La population n'a qu'une idée très vague de la totalité des infractions et des sanctions leur étant associées et les tribunaux ne rendent pas des sanctions équitables et transparentes aux yeux du public. En ce qui concerne la prévention spéciale, celle qui se doit d'empêcher la récidive du criminel par le biais de la neutralisation, de la réhabilitation, ou de l'intimidation, elle ne semble pas non plus porter ses fruits. En effet, il ne suffit pas qu'un acte criminalisable soit commis pour qu'il soit rapporté au pénal. Et il ne suffit pas que le système pénal en ait connaissance pour qu'il accepte d'intervenir. Selon une étude réalisée par Cousineau (1996), seulement 18,2% des actes criminalisables communiqués à la police de la CUM ont été envoyés au tribunal et seuls une petite partie d'entre-eux ont été transférés devant la chambre criminelle et pénale. Quant aux études réalisées sur la capacité de réhabilitation, elles sont très pessimistes et ont d'ailleurs contribué à la crise de l'idéal de réhabilitation fin des années 70. En ce qui concerne l'intimidation, elle ne semble être efficace que pour quelques infractions mineures.

Au niveau des protections contre les pouvoirs de l'Etat, nous savons bien que la justice ne s'applique pas à tous de la même manière et avec la même intensité. En effet, "le système pénal dans son fonctionnement au jour le jour enfreint régulièrement les principes fondamentaux d'humanité, de justice et de liberté et certains des grands principes du droit pénal" (Landreville, 1979:200). Il se produit à l'entrée du système une sélection arbitraire en fonction de l'image qu'on se fait du délinquant. Les procès sont assez rares et les négociations de plaidoyers bien plus courantes. Enfin, selon les capacités financières de l'accusé celui-ci pourra se payer un bon avocat ou s'en voir imposer un d'office. Ce fonctionnement différentiel de la justice se poursuit aussi dans la détermination de la peine de sorte que "la population carcérale est composée de façon disproportionnellement élevée de pauvres...nous avons encore un droit pour les riches et un autre pour les pauvres" (Commission de réforme du droit, cité dans Landreville, 1979:200).

Or si le système pénal ne semble exercer aucune des différentes fonctions (rétributivisme, combattre le crime, protéger les individus contre les pouvoirs abusifs de l'Etat) de manière adéquate, ne pourrait-il pas poursuivre d'autres fonctions moins explicites, plus cachées? En effet,

on met en général l'accent sur les fonctions répressives du système pénal en omettant de mentionner sa fonction "idéologique", qui, elle, semble "réellement" remplie.

b) La fonction "cachée" du système pénal

La production du discours sur le droit pénal moderne est né avec l'avènement de la bourgeoisie. A travers lui, c'est essentiellement ses intérêts qu'elle protège:

a) par la prise en charge d'une population "particulière", celle des classes défavorisées, qui d'une part sont tenues pour responsables des désordres sociaux alors qu'un minimum d'ordre et de sécurité est nécessaire à la libre circulation des marchandises, et qui d'autre part, sont considérées comme dangereuses, capables de se révolter et pouvant provoquer à terme l'abolition de la bourgeoisie.

b) par la répression, en grande majorité, des crimes contre la propriété...des bourgeois.

En effet, on constate que le système pénal traite essentiellement des affaires non criminelles. La plupart des personnes se trouvant en prison sont là pour des infractions mineures. Ainsi 50% des personnes étant incarcérées dans les prisons provinciales le sont pour non-paiement d'amende, celle-ci ne s'élevant en général pas à plus de 60\$ (Landreville, 1979:203). L'image du "criminel endurci" véhiculé par les médias ne semble pas peupler les prisons. Par ailleurs, tout ce qui concerne la criminalité des affaires n'entre que très rarement dans le système pénal. Celui-ci dit "protéger la société". Mais qu'est-ce qui est plus néfaste pour la société: un individu qui commet un vol à l'étalage ou une industrie qui pollue massivement une rivière? Pourtant, le premier risque fort de se retrouver en prison tandis que la seconde s'en tirera avec une amende.

Ceux qu'on retrouve essentiellement en prison, sont des personnes issues des classes défavorisées. Or cette stigmatisation n'est pas neutre, elle remplit des fonctions bien réelles. Ainsi, elle permet de détourner l'attention d'autres illégalismes qui sont peut-être plus dommageables pour la société; elle permet, avec l'aide des médias, de diriger l'attention vers certains types d'incidents, vers certains types de criminels en nous faisant croire que notre sécurité est menacée par cette petite criminalité, ce qui permet à terme un renforcement des appareils répressifs. Elle permet donc de discréditer non seulement la clientèle du système pénal, mais aussi les classes sociales dont elle est issue. Bref, en créant une image type du délinquant, le système pénal assure sa production-reproduction, mais aussi la reproduction des rapports de pouvoir dans la société. En nous faisant croire que le droit est associé à la Morale, à la Justice, que les normes et les valeurs qu'il défend

sont universelles et immuables, le droit contribue à masquer le rôle des groupes dominants dans l'élaboration d'une justice particulière prônant certaines valeurs et certaines normes au détriment d'autres.

Ayant abordé les différentes fonctions attribuées au droit pénal, il semble que celui-ci ait donc pour fonction essentielle de "punir" certains individus plutôt que d'autres, certains "crimes" plutôt que d'autres. Maintenant, comment punit-on?

2.1.3. Comment faut-il punir?

Idéalement, selon les réformistes du 18ème siècle, il faut que la peine puisse renvoyer directement au crime, qu'elle soit proportionnelle à celui-ci, mais surtout qu'elle ait un rôle de prévention, prévention auprès de la population, prévention auprès du criminel en empêchant la récidive. "Il faut punir exactement assez pour empêcher" (Foucault, 1975:96). Néanmoins, si on veut empêcher la récidive, il faut bien qu'on tienne compte de la nature profonde du criminel. Il faut que la peine lui fasse acquérir une responsabilité morale, il faut qu'elle soit réhabilitante.

"Les formes de punition auxquelles se rallient tous les réformateurs du 18ème - à savoir l'emprisonnement, le travail obligatoire, la surveillance constante, l'isolement partiel ou total, la réforme morale - tout ceci implique que la punition porte, plutôt que sur le crime, sur le criminel lui-même: c'est-à-dire sur ce qui le rend criminel, ses motifs, sa volonté profonde, ses tendances, ses instincts" (Foucault, 1981:411).

La peine devrait donc être appropriée à chaque criminel, le but étant l'individualisation des peines. Néanmoins, alors que le but était de diversifier les peines en fonction des délits, la détention est devenue la norme en ce qui concerne les châtiments.

Le renfermement des populations jugées dangereuses n'est pas nouveau. Il remonte au 16ème siècle. Mais il fonctionnait essentiellement comme mode d'exclusion de ces populations. La ville,

centre de l'économie marchande, n'a aucune place pour la mendicité et l'oisiveté. On exclut ainsi ceux qui auparavant n'avaient suscité aucune réaction sociale. On voit émerger alors la valeur éthique du travail et celle de la productivité, valeurs qui vont sans cesse se renforcer dans les siècles qui suivent. L'exclusion est donc dans un premier temps une condamnation de la non-activité et ne constitue pas un moyen d'y remédier. Ce qui sera nouveau à partir du 19ème siècle, c'est le fait que les lieux de renfermement se spécialisent (asile, prison, centre d'accueil, hôpital). A chacun d'eux est rattachée une discipline scientifique qui vient en légitimer l'existence. Les prisons deviennent des lieux de "réhabilitation", des lieux où un certain savoir se crée sur la personnalité criminelle. Ce sont aussi des lieux où les découpages opérés par les techniques disciplinaires viennent se greffer sur l'espace confus de l'internement pour en faire des "organisations totalitaires" (Goffman, 1968). "D'un côté on impose aux exclus la tactique des disciplines individualisantes, et d'autre part l'universalité des contrôles disciplinaires permet de marquer qui est "criminel" et de faire jouer contre lui les mécanismes dualistes de l'exclusion" (Foucault, 1975:201), c'est-à-dire de l'envoyer en prison.

Vu que l'on doit trouver des peines capables de réhabiliter le criminel, il est nécessaire de construire un savoir sur la personnalité criminelle, sur le "pourquoi et comment on devient criminel" afin de pouvoir remédier aux causes de la criminalité. La prison est un lieu privilégié pour étudier la personnalité criminelle. "Dès la première moitié du 19ème siècle, le corps du détenu qu'on offrait autrefois en spectacle, devient objet d'étude et le criminel sera dorénavant mis au service du savoir." (Laplante, 1985:37).

Ces savoirs développés légitimeront les interventions de l'Etat auprès des populations marginales, jugées dangereuses pour le maintien de l'ordre social. En catégorisant les individus en déviants et non-déviants, en établissant des distinctions claires quant à ces catégories, l'Etat, grâce au développement d'un savoir spécialisé, a renforcé son pouvoir de contrôle, l'a étendu en réglant un nombre accru de rapports sociaux. En disant "protéger" la société et "réhabiliter" le criminel, l'Etat renforce sans cesse son pouvoir de coercition sur une partie de la population. Il produit et reproduit les déviants qui lui sont nécessaires, avec l'aide des théories scientifiques sur la "personnalité criminelle". Que ces théories soient d'obédience médicale, psychologique ou sociologique, elles se doivent de rechercher les différences entre le "criminel" et le "non-criminel" et d'élaborer des traitements efficaces de "réadaptation". Quelles sont ces différentes théories?

2.1.4. Les théories sur la “personnalité criminelle” ou la conception étiologique de la délinquance

Ces théories valorisent la recherche des différences absolues entre les “criminels-délinquants” et les non-criminels, c’est-à-dire les personnes “normales”.

Les différences recherchées sont d’ordre biologique, d’ordre psychologique ou d’ordre social. Chaque criminologue, selon qu’il favorise l’une ou l’autre cause, mettra en place des “traitements” afin de pouvoir remédier au phénomène de la délinquance. Nous allons examiner tour à tour ces trois orientations ainsi que les remèdes qu’elles proposent.

a) Les causes biologiques ou le délinquant comme “malade organique” et ses traitements

1. Les causes “biologiques”

Quand les médecins ont tenté de rechercher en quoi un délinquant pouvait se différencier d’un non-délinquant, ils se sont attachés à étudier certaines parties du corps qui pouvaient avoir une influence sur le comportement. Ainsi, les gènes, les chromosomes, les glandes, l’anatomie cérébrale, mais aussi la morphologie du criminel, furent l’objet d’études approfondies. Reprenons-les brièvement.

En ce qui concerne le rôle de l’hérédité dans la genèse du comportement criminel, les différentes méthodes qui ont été mises en place (méthode des généalogies, méthode statistique-mathématique, la méthode des jumeaux), n’ont jamais réellement pu faire la part entre l’influence du milieu et celle de l’hérédité dans la production des conduites délinquantes.

La biotypologie, quant à elle, étudie les corrélations entre un type de morphologie et certains traits de la personnalité. Ensuite, elle les compare avec le comportement criminel.

Ces méthodes ont été utilisées à maintes reprises pour l’examen de délinquants aux Etats-Unis. Elles soulèvent néanmoins un problème. Les types somatiques auxquels on attribue le comportement délinquant se retrouvent également chez les hommes d’affaires et chez les romanciers à succès, ceux-ci n’étant toutefois que rarement la cible du système pénal.

La cytogénétique étudie les relations entre les aberrations chromosomiques et le comportement criminel. Chaque être humain possède 23 paires de chromosomes dont une paire détermine le sexe:

XX pour les femmes, XY pour les hommes. Certains individus possèdent un excès de chromosomes Y ou X. Des chercheurs se sont intéressés à savoir si cette anomalie pouvait avoir une relation avec le comportement criminel. Néanmoins, les recherches à ce sujet sont peu concluantes car on ne retrouve pas plus d'individus souffrant de ces anomalies en prison que dans la population en général.

Certains spécialistes ont étudié les électro-encéphalogrammes de délinquants incarcérés afin de diagnostiquer des tumeurs, des lésions cérébrales, etc. On constaterait en effet une plus forte proportion d'électro-encéphalogrammes "anormaux" chez les délinquants que dans le groupe contrôle. Mais peut-être le pourcentage plus élevé de personnes souffrant de troubles du cerveau en milieu carcéral est-il le résultat d'un problème "communicationnel". En effet, plusieurs études ont montré que ces personnes avaient de graves problèmes de communication, d'où l'hypothèse que ces cas-là sont plus susceptibles d'être renvoyés à la police plutôt que d'être pris en charge par la communauté.

Les glandes du corps, telles la thyroïde, le pancréas, les glandes surrénales, etc., sécrètent des hormones qui contrôlent et sont contrôlées par certains traits anatomiques. Certains auteurs ont soutenu que le comportement criminel était directement relié au système endocrinien. On a répertorié trois cas où des troubles hormonaux pouvaient avoir une incidence temporaire sur les comportements criminels: l'influence des hormones sexuelles, le syndrome prémenstruel, et les désordres hypoglycémiques. Néanmoins, "les troubles endocriniens ne semblent avoir qu'un impact mineur sur la criminalité" (Laplante, 1985:81). Ce serait plutôt les troubles d'humeur qui conduiraient ces personnes en prison, bien plus que l'acte lui-même qui est le plus souvent assez bénin.

2. et les traitements

Bien que les résultats de toutes ces études soient relativement peu concluants, elles ont tout de même donné naissance à différents traitements qui ont eu, pour les individus y étant soumis, des conséquences souvent irréversibles. Ainsi par exemple, la lobotomie, pratiquée en masse aux Etats-Unis depuis les années 50 ne produit rien moins que des légumes, le criminel ou le malade mental étant bien sur mis hors d'état de nuire. Certains criminels ont été soumis à des interventions chirurgicales telles par exemple la castration thérapeutique. En fait, ces interventions porteraient leurs fruits quand le criminel est consentant. En ce qui concerne les traitements endocriniens, ils provoqueraient le même effet que les interventions chirurgicales, c'est-à-dire qu'ils seraient

bénéfiques si la personne désire le traitement. Mais ces traitements ont l'avantage d'être réversibles ce qui n'est évidemment pas le cas des autres traitements cités.

Le traitement qui est de nos jours encore le plus utilisé reste l'administration de médicaments. Que ce soient les anxiolytiques, les antidépresseurs, les anti-psychotiques ou les anti-maniaques, ils peuvent tous être considérés comme des armures chimiques dans le sens où ils traitent les effets sans remédier aux causes du "mal". Or ces médicaments administrés en milieu fermé semblent surtout servir les intérêts de la prison ou de l'asile en assurant le calme et l'ordre, plutôt que ceux à qui ils sont administrés.

b) Les causes psychologiques ou le délinquant comme "malade psychique" et ses traitements

1. Les causes "psychologiques"

A la fin du 19^{ème} siècle la médecine psychiatrique fait un grand pas en avant sous l'influence de quatre grands chercheurs. Ces chercheurs, bien qu'ils ne se soient pas tous penchés sur le comportement criminel, ont tout de même contribué à l'élaboration de théories le concernant.

Pour Pierre Janet, il existe des idées fixes qui sont subconscientes et parfois pathologiques. Ces idées peuvent émerger sous hypnose. Le thérapeute peut travailler à l'élimination de ces idées. Il doit pour cela les faire percevoir consciemment à son patient, pour ensuite les éliminer par dissociation, transformation et rééducation.

Janet pense que le "mal" réside dans la personnalité du criminel et que les conduites déviantes sont des symptômes d'une maladie mentale. Il aura été le premier à proposer la psychothérapie comme mode de traitement.

Considéré comme le père de la psychanalyse, Sigmund Freud élabore une théorie globale du psychisme humain. Pour lui, tout se joue avant six ans. L'enfant qui a vécu des expériences traumatisantes refoule les sentiments qui leur sont associés.

Pour Freud, le délinquant n'arrive pas à départager le principe du plaisir qui régit le Ca (partie inconsciente qui dirige les pulsions, instincts, etc..) de celui de la réalité qui régit le Moi (partie consciente de la personnalité). La culpabilité précéderait le crime. La tension entre le Ca et le Surmoi (instance moralisatrice de la personnalité) est tellement grande que le passage à l'acte et la punition qui en découle permet d'atténuer cette tension. Le rôle du psychanalyste consisterait alors à rendre le criminel conscient de l'origine de son mal, à lui faire intégrer les normes sociales dans

son Surmoi et à lui donner des moyens satisfaisants et acceptables pour satisfaire son Ca. L'aveu du criminel constitue l'acte qui permet à la thérapie de commencer car il prouve que le patient accepte la réalité.

Alfred Adler est le psychiatre qui a réellement traité de la délinquance en tant que telle.

Pour lui, l'enfant se sent inférieur aux adultes qui l'entourent et développe un sentiment d'infériorité. Il tentera de le contrebalancer par la création d'un sentiment de supériorité. Pour ce faire, il se crée un "idéal de perfection" à atteindre autour duquel tous ses processus psychiques vont s'organiser. C'est son style de vie. Or l'idéal de perfection est un idéal social car le style de vie de l'enfant est dominé par l'instinct social qui vise la coopération entre les êtres. L'inadaptation sociale résulterait d'un instinct social sous-développé ce qui mènerait à un égocentrisme excessif. "Il s'ensuit que toute déviation constitue une lutte pour la supériorité personnelle contre les membres de la société." (Laplane, 1985:63).

Le psychothérapeute devra alors comprendre quel est le mécanisme qui mène à un sentiment de supériorité excessif. L'opinion qu'a le patient de lui-même et des autres lui permettra de mesurer l'écart entre l'instinct social de son patient et la norme.

Pour Carl Jung il existe non seulement un inconscient individuel, mais également un inconscient collectif. Celui-ci contiendrait des "archétypes", c'est-à-dire des "schèmes de l'expérience globale accumulée en chacun des membres de l'espèce" (Laplane, 1985:65). L'inconscient de chaque individu se forme donc à partir de ses expériences personnelles et à partir des archétypes. Il est source d'énergie vitale et donne un sens à l'existence. Les individus ayant des problèmes ont perdu ce sens de la vie. En fait, les comportements problématiques seraient des tentatives de l'esprit de retrouver un nouvel équilibre. C'est pourquoi la thérapie de Jung consiste à donner libre cours à son imagination en utilisant la peinture ou l'écriture comme support. Pour lui l'individu doit apprendre à se soustraire à l'influence des archétypes qu'il projette trop souvent dans son existence.

Contrairement aux psychiatres abordés jusqu'à présent, Jung ne considère pas les comportements déviants comme un écart à la normalité. Le patient doit trouver en lui les forces nécessaires à l'harmonisation de sa personnalité.

Bien d'autres théories sont nées depuis lors. Les différences ne sont néanmoins pas essentielles.

Ainsi, Mailloux et ses disciples ont présenté le syndrome de la personnalité délinquante. Le délinquant aurait un surmoi qui, bien que capable de distinguer le mal du bien, annulerait l'emprise

du jugement moral sur sa conduite. L'auteur décrit le délinquant comme profondément ancré dans une attitude narcissique.

Hesnard, quant à lui, pense que les délinquants manifestent une certaine aversion pour la vie socialisée régulière. Cette attitude s'exprime dans la tendance au dénigrement. En fait, un processus de réification s'opérerait, résultat d'un désengagement très profond à l'égard de l'autre en général. Le délinquant en arrive à transformer les êtres en choses.

En s'appuyant sur Piaget, Mucchielli pense que la décentration du moi vers les autres, stade nécessaire dans le développement de tout individu, ne s'est jamais faite chez le délinquant. On observe chez celui-ci une haute estime de soi, corollaire du mépris de la société. En effet, les exigences sociales tendent à restreindre la liberté de l'individu. Une frustration, comprise comme une insatisfaction des besoins, est donc infligée en permanence par la société. Or les délinquants refusent cette frustration et satisfont impunément leurs besoins et désirs. Se référant ici à De Greeff, il suppose qu'il y a absence de culpabilité. Par une sorte de renforcement des rôles, le délinquant se donnerait le droit d'agir ainsi et se placerait dans une attitude de justicier.

Beaucoup de chercheurs insistent sur le concept de "socialisation ratée". La socialisation se réfère à l'ensemble des expériences constituant un apprentissage dont le but est l'acquisition des modes de conduite et d'existence qui sont en conformité avec la société où on se trouve. Mais la socialisation serait plus que cela. Elle serait aussi "l'acquisition de l'aptitude à effectuer les efforts de l'adaptation sociale continue et la capacité de résistance aux traumatismes sociaux." (Mucchielli, 1968:34). La socialisation est alors aussi un engagement basé sur une sorte de contrat social que les délinquants refuseraient. Les délinquants ne sont donc pas seulement hors la loi, ils sont aussi hors la société.

2. et les traitements

Les nombreuses théories psychologiques formulées pour expliquer la criminalité ont donné naissance après la seconde guerre mondiale à un nombre impressionnant de thérapies.

Néanmoins, que ce soient les thérapies rationnelles, les thérapies dynamiques, les thérapies d'entraînement ou les thérapies de groupe, elles ont toutes en commun de vouloir réadapter un individu jugé "malade" à une norme sociale qui, elle, n'est pas du tout remise en question.

En ce qui concerne la rééducation des criminels, plusieurs problèmes se posent. En effet, toutes ces thérapies reposent sur différents postulats de départ sans lesquels la thérapie est vouée à l'échec. Ainsi, il faut que l'environnement dans lequel se déroule la thérapie soit favorable; il faut que le patient désire changer, qu'il admette qu'il a un problème; il faut ensuite qu'il accepte d'être aidé et qu'il ait confiance dans son thérapeute. Or ces conditions sont loin d'être remplies en milieu fermé.

Le condamné n'a pas d'autre choix que de se soumettre à une thérapie. S'il désire sortir plus vite, il faut qu'il joue le jeu. La confiance qu'il a dans son thérapeute est assez limitée car ce dernier est associé pleinement au système pénal, au personnel qui est chargé de faire exécuter la peine. De plus, pourquoi devrait-il admettre qu'il a un problème alors que "ce problème", l'acte criminel posé, est défini par un code pénal et est tributaire d'un grand nombre d'acteurs qui ont défini la situation dans laquelle il se trouve comme étant problématique et nécessitant l'intervention du pénal.

c) Les causes sociologiques ou le délinquant comme "malade social" et ses remèdes

1. les causes "sociales"

Nous allons aborder tour à tour les différentes théories sociologiques qui se sont intéressées à la déviance et à la délinquance juvénile, et ce dans un ordre chronologique.

- La déviance comme désorganisation sociale : l'Ecole de Chicago

Après la première guerre mondiale, Chicago connaît des transformations majeures dans un très court laps de temps. On assiste en effet à une industrialisation et à une urbanisation exponentielles, mais aussi à une immigration massive. Ces changements, liés en partie au grand boom économique de l'après-guerre, modifient profondément le paysage social.

Les sociologues de l'Ecole de Chicago vont donc analyser une société urbaine se trouvant aux prises avec des changements structurels profonds et rapides. Ils tenteront d'expliquer "la déviance" (phénomène de gangs, délinquance croissante) en se référant à ces changements sociaux. Les problèmes sociaux sont considérés non plus comme le résultat collectif de conduites individuelles, mais comme des phénomènes sociologiques influençant le comportement des individus. Le facteur qui sépare le déviant du non déviant est son emplacement défavorable dans l'écologie "naturelle" d'une société en perpétuel changement. C'est bien la communauté urbaine qui est responsable du haut taux de délinquance et non pas les caractéristiques, mettons "intrinsèques", qui seraient propres au déviant. La déviance est en quelque sorte considérée comme normale, les déviants étant des êtres comme les autres qui subissent les conséquences d'un milieu "désorganisé". La désorganisation sociale aurait lieu quand les attitudes individuelles ne concordent plus avec les valeurs collectives du groupe social auquel on appartient, lorsque les institutions sociales de ce groupe sont "périmées". Elle a deux conséquences: la déviance et un mouvement vers une réorganisation. Elle est donc provisoire et précède une période de réorganisation qui mènera alors à une nouvelle organisation sociale.

Ce concept de désorganisation permet de décrire comment un système de contrôle social, enraciné dans une culture particulière, est détruit au contact d'une autre culture, axée sur d'autres valeurs.

- La déviance comme un conflit de valeurs ou la perspective culturaliste

Alors que les sociologues de l'Ecole de Chicago favorisent la notion de désorganisation sociale dans l'explication du phénomène de délinquance, les culturalistes accordent une importance accrue à la culture dans la formation-transformation de l'individu. Le concept d'apprentissage, de processus de socialisation, est ici primordial. Le comportement criminel, comme tout comportement, s'apprend aussi à travers les interactions avec autrui. Les culturalistes ont en quelque sorte affiné la perspective de l'Ecole de Chicago en mettant l'accent sur la pluralité des cultures, et non plus seulement sur la désorganisation sociale dont étaient "victimes" les nouveaux immigrants de Chicago.

Selon les culturalistes, la société est un amas de cultures différentes, qui ne favorisent pas toutes les mêmes valeurs et n'ont donc pas toutes les mêmes normes de conduite. Ces cultures peuvent entrer en conflit sur certaines valeurs, sur certaines normes et règles de conduite. Les valeurs "dominantes" et les normes de conduite qui leur sont associées, ne le sont que parce que le groupe qui les impose détient le pouvoir de le faire à un certain moment donné de l'histoire. Elles n'ont donc rien d'universelles et d'immuables.

Néanmoins, si on pousse leur théorie un peu plus loin, ce que plusieurs praticiens ont fait, si un comportement est appris, il peut très bien être désappris.

- La déviance comme une dysfonction des rôles et des statuts ou la perspective fonctionnaliste

Comme nous l'avons vu, pour les fonctionnalistes, la société forme une totalité composée de différentes parties inter-reliées entre-elles. La société formerait une sorte de supra-organisme où chaque élément remplit une fonction spécifique dans la société globale et contribue ainsi à son équilibre. Dans l'étude des faits sociaux il importe alors de tenir compte du contexte global dans lequel ces faits se déroulent.

Durkheim considère que le crime est un fait social "normal". En effet, pour qu'un fait social soit considéré comme normal, il faut qu'il se produise dans toutes les sociétés qui ont atteint le même degré dans leur évolution. Or, il n'existe pas une seule société, quelle que soit son espèce, où la criminalité n'existe pas. Mais le crime n'est pas seulement normal, il est

nécessaire et utile car il permet de fixer les limites morales acceptables et renforce ainsi la cohésion du groupe. Il permet aussi de réduire les tensions dans la société en désignant de manière "officielle" quelles sont les personnes responsables du désordre social. De plus, Durkheim suppose que les sociétés évoluent toujours dans le sens du progrès. Or pour qu'une société puisse évoluer, "il faut que l'originalité individuelle puisse se faire jour...la liberté de penser dont nous jouissons actuellement n'aurait jamais pu être proclamée, si les règles qui la prohibaient n'avaient été violées avant d'être solennellement abrogées" (Durkheim, 1968:70-71).

Merton, quant à lui, fait la distinction entre les fonctions manifestes et les fonctions latentes. Cette distinction est essentielle pour le sociologue car elle permet d'échapper à la confusion involontaire entre les motivations conscientes d'un comportement social et ses conséquences objectives, les fonctions manifestes se référant aux conséquences objectives voulues, alors que les fonctions latentes sont les conséquences objectives non-voulues. Ainsi pour Merton, les phénomènes qui ouvrent la voie à des jugements moraux, c'est-à-dire les actes réprimandés par la population en général, ont néanmoins des fonctions latentes "positives" qui permettent d'expliquer pourquoi ils se maintiennent, tels la délinquance par exemple.

La perspective fonctionnaliste a le mérite d'envisager la déviance dans un sens positif en la considérant comme "fonctionnelle". Mais stipuler que chaque phénomène social remplit une fonction dans le système global, que celle-ci soit manifeste ou latente, ne permet pas de remettre en cause l'ordre social établi.

- La déviance comme une absence de normes ou la perspective de l'anomie

Pour les théoriciens de l'anomie, les aspirations qui nous mènent à dévier prennent racine dans les contradictions structurelles de la société. C'est bien elle qui est responsable de la déviance car elle n'arrive pas à trouver un équilibre entre ses structures culturelles qui définissent les buts à atteindre et ses structures sociales qui définissent les moyens considérés comme légitimes pour arriver à atteindre ces buts.

Merton associe déviance et anomie. Il tente de découvrir comment des structures sociales peuvent, dans des cas déterminés, pousser certains individus, à adopter un comportement déviant au lieu d'une conduite conformiste. Pour ce faire, Merton distingue les buts culturels (désirs et aspirations inculqués par la culture) et les moyens institutionnalisés, c'est-à-dire les moyens que les individus peuvent légitimement employer pour atteindre ces buts en accord

avec les normes de cette culture. Chaque société compose différemment avec ces éléments. Ce qui importe, c'est que la relation entre ces différents éléments soit harmonieuse. Une des formes de déviance les plus visibles se produit quand les individus ont bien intériorisé les buts culturels, mais non les normes qui leur sont associées et qu'ils n'ont pas accès aux moyens institutionnalisés. Ils utiliseront donc des moyens non légitimes pour arriver à leur fin. Merton n'associe pas nécessairement ce type de déviance aux seules classes défavorisées en stipulant que certains gros bonnets de la société américaine ont également emprunté cette voie pour arriver là où ils sont, mais affirme tout de même que "bien que notre idéologie des classes ouvertes et de la mobilité sociale persiste à le nier, pour ceux qui sont situés au plus bas niveau de la structure sociale, la civilisation impose des exigences contradictoires. D'une part on leur demande d'orienter leur conduite vers la richesse, et d'autre part on leur en refuse les moyens légaux." (Merton, 1949: 150).

Cohen quant à lui, a affiné le concept d'anomie. Pour lui, le comportement anémique n'est pas un comportement individuel d'adaptation, mais bien collectif. "Agir selon des prémisses que personne d'autre ne partage, c'est s'isoler soi-même et se consigner dans le doute et l'incertitude." (Cohen, 1971:212). Il reproche également à Merton de n'envisager la délinquance que dans une perspective utilitariste. Les jeunes deviennent délinquants pour pouvoir s'approprier des biens qui ne leur sont pas accessibles autrement. Pour Cohen par contre, il existe une sous-culture délinquante. Cloward et Ohlin ont développé cette notion de sous-culture délinquante. Pour eux, la délinquance est une alternative possible dans une société anémique. La sous-culture délinquante n'est autre qu'un système social possédant sa propre structure, sa propre organisation, sa définition des rôles et des fonctions, ainsi que des statuts qui leur sont associés. Les personnes n'ayant pas l'occasion de s'intégrer dans la société conventionnelle, constituent tout simplement une société à part.

2. Et ses remèdes "sociaux"

Comme pour les autres théories précédemment analysées, ces théories sociologiques ont eu des répercussions quant à la pratique "criminologique", c'est-à-dire au niveau de la prise en charge des délinquants, mais surtout des milieux dont ils étaient issus. Elles ont donc donné lieu à la mise en place de programmes sociaux.

En effet, en fournissant des explications "scientifiques" aux causes de la déviance, les sociologues ont également acquis le statut "d'expert" concernant les moyens de la résorber. Cette fois-ci ce n'est pas l'individu qu'on désire changer, mais bien la communauté à laquelle il appartient, car c'est elle qui est responsable de la délinquance. Mais en passant de la théorie à la pratique, cette

sociologie “entre de plain-pied dans le mouvement étatique d’homogénéisation des populations” (Laplante, 1985: 159).

Les programmes mis en place peuvent être d’ordre préventif ou d’ordre correctif. La prévention, nouvel outil de normalisation sert “d’alibi pour exercer le contrôle et surtout, sert comme moyen de récupérer les déperditions de la force de travail” (Laplante, 1985:205).

Tous ces projets ont en commun d’être orientés vers les populations défavorisées où les moyens traditionnels d’intégration ont échoué et en font en quelque sorte des classes dangereuses qu’il faut à tout prix contrôler et normaliser.

Toutes les perspectives théoriques que nous avons analysées, ainsi que les pratiques qu’elles ont contribué à mettre en place pour lutter contre la délinquance, ont cette particularité de considérer la délinquance comme un fait brut. Que le criminel diffère du non-criminel dans son corps, son âme ou compte tenu de son appartenance sociale, il ne fait aucun doute pour ces théoriciens et ces praticiens qu’une différence intrinsèque existe. Les différences qu’on a pu soulever entre ces approches se situent au niveau de la définition et de l’interprétation du comportement déviant et quelle que soit l’explication, on ne remet pas en cause le fait qu’il nécessite un contrôle et une intervention. En cherchant à expliquer en quoi un délinquant différerait d’un non-délinquant, et comment il y avait moyen d’atténuer ou d’anéantir cette différence, ces théoriciens ont contribué au maintien de l’ordre établi sans le remettre en question. Ils ont ainsi servi le pouvoir en légitimant “scientifiquement” les cibles visées par le système pénal.

Nous avons vu que l’étiquette de délinquant apposée sur un individu n’est pas neutre. Nous vivons dans une société qui semble catégoriser les individus en conformes et non-conformes. Selon Donzelot (1994), ce besoin de catégorisation n’est pas sans rapport avec l’émergence de la société industrielle. Le progrès, philosophie de référence de l’Etat depuis le 19ème siècle, fonde un mode d’action spécifique de l’Etat. En effet, la contradiction entre la souveraineté politique de tous les citoyens et l’assujettissement réel d’une grande part d’entre-eux (la classe ouvrière), pouvait mener à terme à une révolution qu’il fallait à tout prix éviter. On choisit de démultiplier la “question sociale” en une multiplicité de sous-questions. Considérés globalement, les problèmes sociaux paraissent insurmontables. Examinés séparément, ils deviennent susceptibles d’un traitement particulier. Pour aller dans le sens du progrès, il faut que l’Etat se porte garant de ce traitement vertical et sectoriel des problèmes sociaux. Dans cet état des choses, l’exclusion est un processus constitutif de la société et concerne tous ceux qui se rebellent contre ‘L’Etat Providence’, c’est-à-

dire qui agissent contre la norme que celui-ci a établi. Or la constitution de cette norme n'est pas neutre, elle est le fruit de luttes de pouvoir et de négociations entre les différents groupes sociaux qui constituent une société. Elle protège des intérêts particuliers.

Le système pénal dit "réformer" les délinquants, mais ne semble pas y parvenir. Cette "réhabilitation", et les théories criminologiques qui la soutiennent et la légitiment ne sont alors qu'un prétexte permettant de mieux remplir les autres fonctions du système pénal: catégoriser, exclure, punir les personnes "non conformes".

A l'intérieur même du système pénal, deux sous-systèmes existent qui s'occupent de deux types de clientèle: les adultes et les jeunes. Tout au long du 19ème siècle une justice "à part" se crée pour les jeunes. Celle-ci remplit les mêmes fonctions que le système pénal dans son ensemble mais selon des modalités quelque peu différentes.

2.2. La prise en charge des délinquants juvéniles par le système pénal

2.2.1. Qu'est-ce que la délinquance juvénile?

Selon Pingeon (1991), elle est un épiphénomène lié à l'adolescence. L'adolescence est définie comme une période-charnière entre l'enfance et l'âge adulte. L'adolescence par définition passe. Etape transitoire entre la dépendance de l'enfance et la responsabilité de l'adulte, elle est quête, requête, conquête. S'il est reconnu que notre société a enfui dans les tréfonds de sa mémoire et de son histoire, les rites initiatiques de passage d'un état d'immaturité à un état de maturité, ces derniers semblent néanmoins indispensables et inévitables. L'adolescence est un processus normal de socialisation qui libère du poids de l'enfance en défiant ouvertement l'autorité adulte. Dans

notre société, ce rite de passage n'étant pas régulé, les adolescents forgent et produisent eux-mêmes ce que les adultes leur ont abandonné. L'adolescent chez nous, sort de l'enfance par effraction. Dans ce sens, la délinquance juvénile fait partie de ce rite de passage et doit être envisagé comme un phénomène normal. Ainsi, la transgression à l'adolescence doit être interprétée d'abord comme une phase d'expérimentation, une démarche exploratoire, de soi et des autres dans un comportement socialisant. L'adolescent voit son espace et ses besoins s'élargir. Il n'en reste pas moins fortement dépendant économiquement des adultes. La société en fait en outre un consommateur privilégié. Pourquoi le vol ne serait-il pas une façon légitime de suppléer à un pouvoir d'achat faible en accédant illicitement à des produits pensés par les spécialistes de la manipulation psychologique que sont les agents publicitaires? Ainsi, par un comportement d'appropriation illicite, l'adolescent apprend à vivre intensément et dangereusement selon ses besoins. Il n'y a d'ailleurs que rarement fixation sur un délit spécifique. L'adolescent transgresserait plutôt tous azimuts. Cette transgression permet de surcroît de répertorier les limites qui circonscrivent le monde adulte.

Les types de comportements qui se regroupent sous la catégorie de délinquance juvénile sont essentiellement de deux sortes. Les premiers se réfèrent à des comportements qui sont jugés par les adultes et par la loi comme impropres à un mineur tels les relations sexuelles, l'usage de l'alcool, la conduite automobile, les gains du jeu, etc. Les seconds portent sur des comportements prohibés par le Code Criminel. Quelle pourrait être la définition de la délinquance juvénile? Ce serait une conduite juvénile, c'est-à-dire une conduite dont l'auteur est un mineur aux yeux de la loi, une conduite rogatoire puisqu'elle va à l'encontre des prescriptions normatives écrites et une conduite incriminable dont le caractère illégal pourrait être validé par une arrestation ou une comparution devant un tribunal.

“Au total cette délinquance juvénile, pour autant qu'elle n'ait point eu à croiser des agents de contrôle social, a surtout, et d'abord, le profil d'une démarche fondamentalement exploratoire. Ce qui reviendrait à dire que plus il y a de règles à transgresser, plus l'adolescent risque de diversifier ses passages à l'acte délictueux.”(Pingeon, 1991:121). La réalité de la délinquance juvénile, c'est une minorité stigmatisée et une majorité cachée. Il semble y avoir un lien intime entre répression et récidive. Le corollaire, c'est la flagrante diminution de la délinquance cachée à la fin de l'adolescence. Tant mieux donc pour ceux qui échappent à la répression. Et les autres? Il semble bien que ce soit ceux-là qui posent un problème. Le jeu subtil de la désignation, de l'étiquetage, de l'enfermement parfois, préfigure l'escalade: l'effet pygmalion! C'est ici que ça se complique. Car on sait aussi que tous les groupes sociaux ne sont pas exposés de la même manière au regard social. On regarde ce qu'on veut bien voir (la déviance, et à fortiori la délinquance sont des constructions sociales) et qui on veut bien voir. Les statistiques officielles peuvent très vite faire

croire que la délinquance juvénile est l'apanage des classes défavorisées. De fait, ce sont les institutions de contrôle social qui sont sursaturées de ressortissants des couches défavorisées, ceux-ci étant plus que quiconque subordonnés à des mécanismes de reportabilité, et sujets en aval à une répression plutôt qu'un non-lieu. Chacun peut être délinquant selon les circonstances et les opportunités. Ainsi, le jeune délinquant appartient à toutes les couches sociales. Le jeune délinquant placé, institutionnalisé, relève quant à lui plus souvent de la précarité que de l'abondance. La société se saisit d'opportunités pour se rassurer sur sa rectitude, et pour justifier ses contrôles et ses répressions. Le délinquant est le jeu et l'enjeu de divers appareils d'Etat mis en compétition:

“L’histoire du champ de production et de gestion de la déviance juvénile peut se lire comme une succession de conflits de compétences et de rivalités qui opposèrent différents protagonistes pour un enjeu identique: la prise de direction de ce champ, c’est-à-dire la capacité de produire des étiquettes de la déviance et de proposer puis d’imposer des dispositifs de gestion et des finalités adéquates à cet étiquetage.”(Renouard, 1982:173).

C'est de ces délinquants-là qu'il sera question dans ce travail, ceux qui ont été catégorisés comme tels par le système pénal.

2.2.2. Emergence du concept de délinquance juvénile

On ne peut séparer l'émergence du concept de délinquance juvénile de celui de l'enfance. L'enfance a été désignée comme une période spécifique de la vie vers le 15ème siècle. L'enfant devient synonyme de pureté, d'innocence. Il faut néanmoins attendre la fin du 18ème siècle, et surtout le 19ème siècle, l'apparition de la famille nucléaire, le début de l'enseignement de "masse", la création de certaines lois visant à protéger les enfants, le développement du capitalisme et l'urbanisation croissante, pour que se modifie profondément notre manière d'envisager l'enfance. Tous ces mouvements se chevauchent. Le développement économique et l'urbanisation laissent des traces profondes en ce qui concerne la conception de la famille. La femme, qui avant participait

activement à la production, est amenée à s'occuper pratiquement exclusivement de la reproduction et de l'éducation des enfants. Vers la moitié du 19^{ème} siècle, les enfants sont eux aussi exclus du système de production et on assiste à un investissement massif dans le système d'enseignement qui est supposé les préparer aux exigences futures du milieu du travail, les discipliner et les moraliser. Bref, en faire de citoyens honnêtes et surtout de bons travailleurs. La responsabilité de l'éducation des enfants a été transférée de la communauté aux parents, puis à l'école, c'est-à-dire à la société. Avec ce transfert de responsabilité, on crée en quelque sorte le concept de délinquance juvénile, et surtout la manière d'y remédier. En effet, on estime de plus en plus qu'une certaine partie de la population n'est pas apte à "éduquer" ses enfants comme il faut. L'Etat se doit d'intervenir en "bon père de famille" en vue d'assurer de nouvelles mesures de protection et de contrôle appropriées aux enfants "délaissés" qui ne peuvent en aucun cas être tenus responsables de leurs actes, même si ceux-ci enfreignent le code criminel. Vu qu'ils n'ont pas eu la chance d'être éduqués comme il se doit, il faut les rééduquer.

Dans la majorité des pays occidentaux, on assiste tout au long du 19^{ème} à une transformation de la justice en général, et de la justice des mineurs en particulier. Non seulement l'orientation du système pénal se transforme (la peine vise de plus en plus à réformer l'individu), mais en plus il est inconcevable de traiter les enfants, jugés irresponsables sur un pied d'égalité avec les adultes. Il faut donc créer une justice à part. Durant les vingt dernières années du 19^{ème} siècle une multitude de débats ont lieu sur les mesures à prendre vis-à-vis des jeunes délinquants. Au Canada, ces débats se focalisent essentiellement en Ontario (Trépanier, 1995). Ainsi, en 1882 cette province établit un système d'écoles industrielles, qui ressemblent plus à des internats qu'à des prisons, ce qui n'était pas le cas des écoles de réforme qui existaient auparavant. Les jeunes y apprennent l'agriculture, font du sport, ne sont pas enfermés, etc. En 1888, une loi est votée sur la protection de l'enfance. Même si les provinces n'ont pas le contrôle décisionnel au niveau de la délinquance, cette loi veut néanmoins contrôler aussi la délinquance des jeunes. Elle montre bien que protection de l'enfance et délinquance juvénile vont de pair et ne peuvent être séparées de manière systématique.

Or une lacune se fait de plus en plus présente. Les actions entreprises devraient pouvoir s'étendre aux enfants qui commettent des infractions au code criminel, c'est-à-dire aux lois fédérales et pas uniquement aux enfants relevant de la loi provinciale, c'est-à-dire les enfants en danger. Il faut donc d'urgence passer une loi à l'échelon fédéral. C'est ce qui va se réaliser en 1908 avec la proclamation de la loi sur les jeunes délinquants.

Cette loi marque un tournant par rapport au droit criminel classique. Axée sur une certaine perception des causes de la délinquance juvénile, cette nouvelle mesure doit pouvoir s'appliquer tant que ces causes subsistent. Nous sommes ici en plein dans le modèle médical de la justice

pénale. C'est bien la personne du mineur et celle de ses parents, responsables de ses actes, qui seront visées par les interventions faites en vertu de cette loi. Celle-ci vise à empêcher les enfants de devenir des criminels endurcis et à les remettre sur le droit chemin. Et ce n'est pas en les enfermant dans des milieux carcéraux à proximité d'adultes délinquants que la société y arrivera. Il faut donc créer des "prisons" à part: les centres d'accueil pour jeunes délinquants qui visent à "réhabiliter" le sujet en l'écartant de son milieu et en lui inculquant l'ordre et la discipline absents de sa famille. Le jeune peut devenir un honnête citoyen si on le soumet à une discipline rigoureuse et si on lui apprend l'amour du travail, valeurs qui ne semblent pas être préconisées dans son milieu d'origine.

Parallèlement à cet investissement de plus en plus accentué de l'Etat dans la vie sociale, les sciences sociales se développent autour d'un discours rationnel. L'homme criminel et le fou intriguent. Psychiatres, psychologues et médecins s'intéressent de plus en plus aux internats de réadaptation, aux prisons, aux asiles où ils peuvent observer le criminel ou l'aliéné. C'est dans la personne même que l'on recherche les causes du mal, c'est donc la personnalité qu'il faudra "traiter" car c'est elle qui est jugée responsable.

Comme nous l'avons vu, le délinquant devient un malade à soigner. Tout au long du siècle s'enchaînent des théories d'orientation psychologique qui tentent d'expliquer les causes de la délinquance et d'offrir des méthodes d'intervention rééducatives. Les internats seront aux "psycho-éducateurs", ce que la prison est aux "criminologues", ce que l'asile est aux "psychiatres" et ce que l'hôpital est aux "médecins", l'endroit privilégié pour construire leur savoir spécifique. Ainsi, le savoir se lie à la morale et au contrôle, c'est-à-dire au pouvoir qu'il légitimise par la prise en charge des déviants.

Dès 1954, l'Institut de Psychologie de Montréal entreprend de démontrer que la psychologie clinique est capable de "rééduquer" les jeunes délinquants. Noël Mailloux, docteur en philosophie, licencié en théologie, diplômé en psychologie clinique, directeur de l'Institut de psychologie et du centre de recherche en relations humaines, se lance dans l'élaboration d'une théorie de la délinquance, basée sur le postulat suivant: "il faut regarder à l'intérieur de l'individu pour y chercher la racine du mal"(Mailloux, 1971:101). Nous ne devons pas être étonnés par le fait que Noël Mailloux soit membre du clergé. En effet, l'Eglise se charge depuis longtemps au Québec d'instruire, de soigner, de nourrir les indigents, de réhabiliter les captifs. Mais l'Eglise ne peut plus prendre en charge à elle seule la totalité des sphères de la justice sociale, ni la totalité des individus à assister. Néanmoins la passation de pouvoir ne s'est pas faite du jour au lendemain et beaucoup de pères et de soeurs continuent à travailler au niveau de l'intervention sociale.

La recherche et l'observation des jeunes délinquants entamées par Mailloux commencent en collaboration avec le centre de Boscoville. Au départ, les personnes travaillant dans les "internats" pour adolescents délinquants n'ont aucune formation spécifique. Ils assument essentiellement des tâches de surveillance. Mais avec l'émergence des nouvelles théories sur la délinquance juvénile, il importe de disposer de personnes qui travaillent à la réhabilitation des jeunes délinquants placés en institution: ce sont des éducateurs spécialisés, qui deviendront par la suite des psycho-éducateurs.

Comme leur nom l'indique, ils font la synthèse des théories psychologiques sur la délinquance juvénile en tentant de rééduquer le jeune afin qu'il devienne un citoyen honnête. Ils assument donc aussi les fonctions d'éducateur, de pédagogue. Qu'en est-il de cette profession spécifique et comment travaille-t-elle avec les jeunes délinquants?

2.2.3. La prise en charge des jeunes délinquants au Québec

a) Naissance d'une discipline scientifique, la psycho-éducation

Cette profession, née vers le début des années cinquante, a d'abord été un mouvement d'action éducative et sociale. Le but était de "sauver" les jeunes inadaptés des mauvaises méthodes d'éducation en tentant de relier les découvertes faites en psychologie avec les principes de l'éducation nouvelle (principes créés par des pédagogues de renommée tels Montessori, Decroly, Pestalozzi, etc.) et les méthodes de la pédagogie active. Il fallait que l'inadapté soit pris en main par un professionnel capable de s'occuper de sa personne totale dans un milieu thérapeutique. Les psycho-éducateurs travaillèrent au départ exclusivement en internat, c'est-à-dire en milieu fermé, et sur une clientèle de jeunes délinquants qu'il fallait tenter de réinsérer dans la société. Ils n'avaient pas de formation spécifique et se méfiaient beaucoup "des théoriciens qui viennent parler de ce qu'ils sont habituellement incapables de faire"(Gendreau, 1983:78). Mais peu à peu on voit apparaître le besoin d'une formation théorique. Néanmoins, faire accepter cette nouvelle nécessité d'une éducation spécifique en psycho-éducation ne fut pas chose aisée. Au départ, simple programme se nourrissant de cours puisés dans différentes disciplines (essentiellement en pédagogie et en psychologie), la formation théorique était en relation étroite avec le terrain. Si l'enseignement tentait d'éclairer l'intervention, cette dernière stimulait l'enseignement. Fin des

années soixante, les psycho-éducateurs, craignant l'assimilation au département de psychologie, se battent pour obtenir un département autonome. La psycho-éducation se voit reconnaître comme profession à part entière nécessitant une formation spécifique. L'école de psycho-éducation de l'Université de Montréal ouvre ses portes en 1969. Par ce fait, la psycho-éducation acquit également le statut de discipline scientifique. Le but était de former non seulement des praticiens compétents, mais aussi des professionnels capables de rigueur scientifique, des chercheurs qui feraient avancer la connaissance par leurs recherches systématiques. Toutes ces transformations ne se sont cependant pas faites sans remous. Ainsi, les gens de terrain avaient l'impression que les formateurs avaient perdu tout contact avec la réalité, alors que ces mêmes formateurs percevaient les intervenants comme des praticiens fort peu intéressés par l'évaluation de leurs actions et ne faisant rien d'autre qu'appliquer des recettes fondées sur de belles intuitions mais sans aucune valeur scientifique.

Peu à peu, les psycho-éducateurs ont élargi leur champ d'action. Ils ont commencé à faire de l'intervention en milieu scolaire et se sont par la suite intéressés à l'intervention communautaire. Ils ont aussi diversifié leurs approches, s'étant rendu compte que travailler uniquement sur la personnalité du délinquant n'était pas suffisant pour lui assurer une réinsertion réussie. Les différentes recherches évaluatives ont contribué à cette remise en question mais aussi à la professionnalisation de la discipline. Nous y reviendrons plus loin.

Nous voyons que cette profession, née il y a à peine une quarantaine d'années a su se faire reconnaître comme discipline scientifique et s'est forgée une place de plus en plus diversifiée au sein des dispositifs sociaux.

b) Noël Mailloux: père de la psycho-éducation

Mailloux s'attache à savoir pourquoi et comment l'individu en vient à passer à l'acte. Il élabore une théorie étiologique qui influencera considérablement, et influence toujours, bon nombre de psycho-éducateurs. Pour lui l'origine de la délinquance se situe dans le lien à autrui, et plus particulièrement dans le lien qu'entretient l'enfant avec ses parents. L'image, positive ou négative, que les parents se font de leur enfant influence directement le comportement de celui-ci. Les parents projettent certaines représentations sur l'avenir de leur enfant et celui-ci finit par intérioriser ces représentations. Négative ou pas, cette identification est celle qui lui procure une identité personnelle. Quand cette représentation est négative, l'enfant apprend à se percevoir comme un bon à rien, enclin aux attitudes les plus viles, soumis au rejet systématique. La haine et la révolte

incitent l'individu à passer à l'acte. Il n'y a pas de raison qu'il adhère aux règles du jeu d'une société qui ne veut pas de lui. Vu que son cercle de relations normales se restreint de plus en plus, le jeune va chercher refuge chez des individus qui lui sont semblables. Ainsi, il commence à faire partie de gangs de jeunes délinquants où il risquera ses premiers délits d'envergure. Et c'est ainsi que tôt ou tard, il entre en contact avec le système pénal... et avec le centre de rééducation.

En quoi consiste alors la rééducation des jeunes délinquants?

1. Philosophie et objectifs de la rééducation

Le traitement tient à modifier les structures pathologiques de la personnalité que nous avons décrites ci-dessus. Les éléments sur lesquels la théorie de la rééducation s'appuie sont les suivants:

- le sentiment d'infériorité

Le premier pas de la rééducation consiste à faire accepter au jeune qu'il se met constamment dans une position d'infériorité. Il s'agit donc pour l'intervenant d'aborder le jeune avec un regard différent afin qu'il comprenne que si quelqu'un croit en ses capacités, il n'a pas de raisons de ne pas y croire lui-même.

- l'appartenance au groupe

Le groupe est utilisé comme outil thérapeutique. L'importance des pairs est reconnue à l'âge de l'adolescence. Le groupe est ici utilisé d'une part, au niveau de la relation à autrui qui pose problème pour les jeunes déviants, d'autre part, comme moyen d'intégration et de socialisation des jeunes délinquants. Le jeune délinquant réagit souvent de manière ordinaire quand il est isolé de ses camarades, alors que ses attitudes sont nettement différentes en compagnie de ses pairs. Dès lors, si on veut exercer sur lui une influence efficace, c'est à tout le groupe qu'il faut s'adresser. La rééducation est alors assimilée à une thérapie de groupe. Pour Mailloux, la délinquance est avant tout une pathologie sociale. Elle est vécue socialement et collectivement. Un individu solitaire a peu de chances de persévérer dans une carrière délinquante.

2. Etapes de la rééducation

Au départ, le groupe cherche par tous les moyens à se protéger contre les "assauts" concertés des multiples influences qui veulent le socialiser. Tous les efforts du groupe s'orientent dans une même direction: s'opposer aux éducateurs. Petit à petit, les exagérations de certains jeunes vont permettre à l'éducateur d'ébranler la cohésion du groupe. Sa tâche sera alors d'entretenir cette scission et

d'amener les dissidents à se dissocier ouvertement. Les tensions dans le groupe sont pesantes. Les plus récalcitrants seront de moins en moins nombreux. Peu à peu tous les membres du groupe sont amenés sur la voie de la resocialisation. Mailloux estime que pour rendre ce revirement effectif, il faut que le délinquant en vienne à renier son passé délinquant devant tout le groupe. Lorsque cette deuxième étape est franchie, le jeune ressentira encore longtemps l'inquiétude d'une récidive possible. Il s'agit alors de dépasser l'idée "du criminel né". La destruction de ce préjugé entretenu si longtemps aussi bien par lui-même que par son entourage constitue la troisième étape de la rééducation. Ce n'est certainement pas l'étape la plus facile à réaliser.

3. Les moyens d'action

Ceux-ci peuvent être classés en trois catégories. La première comprend les ressources humaines: celles de l'éducateur et celles du groupe. L'éducateur doit arriver à établir une relation avec le délinquant, le guider dans son processus de resocialisation. Sa tâche n'est pas simple car elle se situe dans un contexte ambigu d'aide et de contrôle. Le groupe quant à lui est responsable de la rééducation. Celle-ci se fait dans et par lui.

La deuxième catégorie concerne les moyens techniques utilisés. Elle regroupe les activités pédagogiques adaptées aux jeunes délinquants. Celles-ci visent à leur donner la possibilité de réussir dans certaines tâches et de découvrir leurs capacités réelles. Les activités thérapeutiques quant à elles sont essentiellement la thérapie de groupe.

La troisième catégorie de moyens sont ceux de l'encadrement. Il faut que le jeune se sente responsable. Pour cela on lui fait faire des tâches, des devoirs, etc. Chaque jeune participe également à la vie collective au sein de l'institution.

Ce mode de rééducation élaboré au cours des années soixante et mis en application systématique au centre de réadaptation de Boscoville constitue encore toujours un mode d'intervention. Plusieurs psycho-éducateurs l'ont affiné (Gilles Gendreau par exemple), d'autres l'ont théorisé (Jeanine Guindon).

Depuis une dizaine d'années l'approche systémique est valorisée par les psycho-éducateurs, ce qui permet de porter plus d'attention à la famille, ainsi qu'au contexte particulier introduit par l'intervention du judiciaire dans la "relation thérapeutique". Dans cette perspective, l'analyse du contexte s'avère un préambule nécessaire à toute intervention: le contexte familial, scolaire, mais aussi le contexte particulier qu'introduit l'intervention du judiciaire dans la problématique à résoudre, ou à "traiter".

c) Evaluation de la rééducation

Jusqu'à la fin des années soixante-dix, il n'existait que très peu d'évaluations concernant le travail fait par les centres de rééducation. Les recherches concernant la carrière menée par des jeunes qui sont passés par ces centres étaient pratiquement inexistantes. Quand certains criminologues ont commencé à s'intéresser à l'évaluation de ces centres de rééducation, les conclusions n'étaient pas optimistes. Ainsi, Hundleby (1992) constate qu'une grande majorité des jeunes placés dans des centres d'éducation surveillée de l'Ontario entre 1970 et 1972 avaient, 20 ans plus tard, un casier judiciaire conséquent, faisant état dans certains cas d'actes graves. Leblanc (1979) quant à lui, dans sa fameuse recherche sur les jeunes de Boscoville, met en avant que les sujets régressent d'autant plus après leur sortie qu'ils ont progressé pendant le séjour (au niveau des tests psychologiques) et que leur réinsertion sociale dépend bien plus des facteurs concomitants de l'après-séjour que de l'évolution accomplie pendant le passage au centre. Plusieurs remarques s'imposent ici.

Tout d'abord, même si ces jeunes ont acquis une image de soi plus positive, les chances réelles qu'ils se réinsèrent dans un tissu social ne sont pas très élevées. En effet, quels sont les moyens concrets qu'on leur offre pour réussir cette réinsertion: travail, formation valorisante, logement convenable, etc.?

Une autre question mérite d'être soulevée. Font-ils des progrès pour sortir le plus vite possible du centre, qui est tout de même une institution de contrôle social et de mise à l'écart de la société, ou ont-ils "profondément" changé au sens où Mailloux le désirait?

De plus, ne jouer que sur la "rééducation psychologique", c'est accepter le fait qu'il existe une personnalité délinquante et qu'on est capable de la retravailler. Dans cette perspective, les aspects plus sociaux de la vie quotidienne dans laquelle se retrouvent ces jeunes avant et, donc aussi après leur sortie, ne sont pas pris en compte. Or, ceci nous semble une vision bien réductrice pour expliquer et remédier au phénomène de la délinquance juvénile.

Dans cette partie, nous nous sommes attachée dans un premier temps à spécifier quelles étaient les fonctions du système pénal ainsi que les savoirs sur lesquels il s'appuyait pour les remplir. A l'intérieur du système pénal, nous avons répertorié un sous-système s'occupant de la prise en charge des mineurs qui enfreignent la loi, c'est-à-dire des délinquants juvéniles catégorisés comme tels par le système pénal. Nous avons vu que la conception présidant à la prise en charge effective des jeunes délinquants au Québec lors de la mise sous garde en milieu fermé par le tribunal, était une conception étiologique d'obéissance psychologique.

Ce sous-système, la justice des mineurs, remplit les mêmes fonctions que le système pénal tout en mettant l'accent sur "l'irresponsabilité" du jeune et sur la nécessité d'une rééducation par l'entremise d'un savoir psychologique. Il se réfère donc explicitement au modèle médical dans la prise en charge des jeunes délinquants.

Néanmoins, avec la crise de l'idéal de réhabilitation (années 70), le modèle médical est remis en question. On voit apparaître un nouveau discours qui met l'accent sur la protection de la société et préconise la punition comme finalité du système pénal. Il faut que l'individu paye pour ce qu'il a fait, il faut qu'il ait son juste dû. C'est la philosophie rétributiviste dans sa version la plus récente. La justice des mineurs n'échappe pas à cette nouvelle orientation. En 1984 est proclamée la loi sur les jeunes contrevenants qui abroge la loi des jeunes délinquants de 1908. Cette nouvelle loi a un caractère bien plus répressif et les jeunes contrevenants deviennent à ses yeux non seulement des adolescents dépendants mais aussi une menace pour la société: ils sont soumis autant à la punition qu'au traitement. Selon Robert Kaplan, Solliciteur général, cette loi concilie "le désir d'atteindre un équilibre entre l'objectif principal de la justice criminelle qui consiste à protéger la population contre tout comportement illicite et la volonté d'assister les jeunes qui entrent en conflit avec la loi." (Kaplan cité dans Los, 1987:9). Cette nouvelle législation met fin à la doctrine du "parens patriae" dans les tribunaux pour mineurs, l'Etat n'étant plus le bon père de famille qui propose son aide à l'enfant mal dirigé. Nous aurons l'occasion de voir dans l'analyse que ce changement de loi a eu certaines répercussions quant à la pratique en centre d'accueil mais qu'elle n'a pas changé réellement la manière d'envisager le délinquant. Celui-ci est encore toujours perçu comme ayant une "personnalité criminelle" qu'il faut retravailler. La forme a changé, le contenu est resté le même.

Ayant la réponse à nos deux questions de départ:

Que fait l'école et comment le fait-elle?

Que fait la société avec les jeunes délinquants et comment le fait-elle?

il est temps d'établir un lien entre ces deux questionnements.

Pour ce faire, il nous semble opportun de voir ce qui a été écrit en ce qui concerne le rapport entre la délinquance et l'école. Nous verrons que les différentes théories ne sortent pas d'une relation de cause à effet entre ces deux entités. Ce sera l'objet de la partie suivante.

3.L'école, cause ou remède à la **délinquance ?**

3.1. La délinquance comme cause d'un parcours scolaire chaotique

Selon une étude menée par Fréchette et Leblanc (1980), le lien entre l'intensification des problèmes de délinquance et une certaine forme de résistance aux exigences scolaires est manifeste. Les jeunes qui s'installent dans la délinquance tendent à se dérober aux exigences scolaires et perçoivent un sentiment de persécution de la part des professeurs. Dans un tel contexte, les valeurs et les objectifs que l'école met en avant ont peu de chances de susciter une adhésion chez le jeune. Pour ces deux auteurs, cette réaction de rejet augmente parallèlement au poids de l'engagement dans la délinquance. Même si les délinquants "sporadiques" déprécient l'école, ils sont tout de même encore sensibles à son incidence sur leur avenir, alors que les délinquants persistants lui nient même cette portée.

Reiss (cité dans Mucchielli, 1968:68) stipule, quant à lui, que l'expérience scolaire représente "l'intégration d'un système de conduites contrôlées et conformes à des règles conventionnelles". Dans cette perspective l'école serait un des premiers révélateurs de la dyssocialité. Les conditions de la dyssocialité sont antérieures à l'école, mais celle-ci se manifeste à ce stade comme la difficulté à assimiler et à se conformer à la discipline.

Pour Mucchielli (1968), le refus de la discipline scolaire comme telle, le refus de la participation sociale, le désintérêt pour les valeurs scolaires et sociales amène le jeune délinquant à refuser le sens de l'école en tant que moyen de promotion sociale pour l'avenir. Il conclut sa théorie en affirmant que l'augmentation de la délinquance juvénile serait due à la dissociation des familles et à l'inadaptation de l'école. Pour lui, la fonction de socialisation de l'école dépasse de beaucoup sa fonction intellectuelle et culturelle. Il remet en cause le fait que l'école s'occupe essentiellement de

faire du bourrage de crâne. L'école se doit de contrecarrer les lacunes de socialisation du milieu familial. Or la plupart des enseignants n'assument pas cette fonction pourtant essentielle. "A l'âge où les enfants commencent à fréquenter l'école, bien des échecs familiaux pourraient être rattrapés si les enseignants étaient armés moralement et techniquement pour assumer leur rôle essentiel." (Mucchielli, 1968:154).

Les deux structures d'encadrement des jeunes (la famille et l'école en tant que préfiguration de la société) sont dans l'incapacité de demeurer bien synchronisées, sinon sur les besoins, du moins sur les activités des jeunes, ce qui peut être perçu comme la faillite des deux sources principales de socialisation.

Ces recherches stipulent implicitement que le milieu familial serait à l'origine du comportement délinquant et de la non-réussite scolaire. L'école, qui pourrait peut-être redresser la situation par une intervention efficace, en fait, n'assumerait pas cette tâche.

Voyons si cette thèse peut être soutenue.

3.2. La famille: une cause commune?

Selon de nombreux auteurs la famille serait responsable, d'une part de l'échec scolaire de ses enfants, d'autre part de leur carrière délinquante. La famille est en effet la première instance de socialisation. Les délinquants auraient tendance à vivre dans une famille peu structurée où les parents n'assument pas leur rôle parental, où les régulations de conflit sont inadéquates, où le système disciplinaire est chaotique, imprévisible, parfois laxiste, mais infligeant soudainement des punitions très sévères. Il est compréhensible que non seulement ces enfants échouent à l'école, mais que certains d'entre eux deviennent aussi délinquants.

Néanmoins, certaines recherches remettent en question ce concept de cause commune qui négligerait l'influence qu'aurait l'école sur la production de la délinquance juvénile. Ces recherches stipulent que les expériences scolaires sont plus discriminantes pour la délinquance que d'autres institutions sociales, y compris la famille. Pour affirmer cela, elles procèdent par la négative. Si l'hypothèse de la cause commune est vraie, la délinquance devrait se présenter indépendamment des expériences scolaires, dans n'importe quel régime scolaire et elle devrait continuer après l'abandon de l'école. Or on constate que le régime scolaire joue un rôle différentiel important dans

la production de la délinquance juvénile. Dans une école qui produit peu de délinquance, les professeurs s'intéressent à leurs élèves et les stimulent activement. Ils ont par ailleurs un bon contact avec la direction, bref il existe un projet éducatif conséquent. Dans les écoles produisant beaucoup de délinquance, les éléments s'inversent. En outre, l'abandon prématuré de l'école par les élèves commettant beaucoup de délits entraîne une diminution considérable de leur délinquance. Plus exactement, une fois trouvé un travail stable, une manière "valorisante" de se faire une place dans la société, la délinquance diminue. Tout ceci ne veut pas dire que l'école est l'unique explication de la délinquance. D'autres éléments sont à prendre en compte. Mais "les expériences scolaires jouent un rôle très important de correction, de détérioration et de répartition des autres éléments"(Walgrave, 1992:36).

3.3. L'école productrice de délinquance

3.3.1 Albert Cohen

Déjà Cohen en 1955, avait mis l'accent sur le rôle de l'école dans la production de carrières délinquantes dans son livre "Delinquent boys: the Culture of the Gang". Pour lui, il existe une sous-culture délinquante. La question qu'il se pose est de savoir comment elle apparaît et pourquoi elle persiste? Cohen se base ici sur le concept de socialisation. L'éducation d'un enfant varie selon les classes sociales. Tant que l'éducation se limite à la socialisation familiale, l'enfant intériorise des modèles homogènes. Mais vu que l'école est obligatoire, bien vite l'enfant entre en contact avec d'autres agents socialisants. Or les valeurs prônées au sein de l'institution scolaire sont celles de la classe moyenne. On y met l'emphasis sur la facilité verbale, la volonté de réussir, la capacité de produire des efforts soutenus en vue d'objectifs lointains, etc. De plus, on y soutient également que tous les individus seront jugés selon le même critère, celui de la performance. Les enfants de "prolétaires", premièrement ne partagent pas les mêmes valeurs de départ, deuxièmement n'ont pas les mêmes outils pour satisfaire aux exigences scolaires. Ceci ne veut pas dire que Cohen considère l'institution scolaire comme système de reproduction ou de renforcement des inégalités sociales, mais bien comme lieu où se "déculturent" les enfants issus des classes populaires. Certains jeunes s'acculturent aux valeurs de la classe moyenne, mais la majorité d'entre eux est confrontée à

l'échec et à l'humiliation. Un moyen de surmonter ce problème consiste à se retirer du jeu, à refuser les règles et à se forger un nouveau jeu avec ses propres règles, bref à créer une sous-culture. Néanmoins, qu'ils le veulent ou non, ils ont aussi intériorisé les règles dominantes. C'est pourquoi il est tellement important pour eux de recourir à la formation réactionnelle. Ils rejettent le système dominant avec force et s'engagent dans des comportements qui semblent aberrants. "Les formes aberrantes que prend cette sous-culture délinquante, expriment sous une forme déguisée le trouble dans lequel se trouve le jeune prolétaire, incapable de résoudre la contradiction entre deux cultures intériorisées." (Herpin, 1973: 113). Les jeunes, confrontés au même problème parce qu'ils occupent des positions similaires dans la structure sociale, vont s'unir et former une sous-culture. La sous-culture délinquante est donc un cas particulier d'une solution collective à un problème commun.

3.3.2. Lode Walgrave

La perspective envisagée par Walgrave est interactionniste et stipule que:

"il faut considérer la délinquance comme une confrontation entre un jeune et le système de contrôle social. Le jeune pose un acte parce que cela a un sens pour lui. L'enjeu de la confrontation est d'une part le besoin d'épanouissement personnel du jeune, et d'autre part les exigences d'adaptation des institutions qui n'acceptent pas la façon dont cet épanouissement est poursuivi. La confrontation indique alors des problèmes chez le jeune, dans la trajectoire et l'interprétation qu'il fait de sa vie, mais aussi des problèmes dans la société qui a organisé cette trajectoire du jeune et qui lui impose certains vécus". (Walgrave, 1992: 17).

Walgrave émet quatre thèses de départ:

1. La définition et le contrôle de la délinquance juvénile se produisent dans un cadre d'inégalités de pouvoir social: la délinquance est une construction sociale, à la suite de négociations entre divers groupes sociaux sur l'interprétation de comportements qui menacent leurs valeurs et leurs intérêts. L'acte n'est donc pas criminel en soi.

2. Les jeunes les plus défavorisés commettent le plus de délinquance “grave” bien qu’il n’y ait pas de relation linéaire entre les deux. Deux indications semblent essentielles: le statut social du jeune lui-même et non de sa famille, et l’écologie de son milieu socio-culturel.
3. Les liens avec la société préservent contre la délinquance. L’absence de liens est une condition qui explique la délinquance, mais elle n’est pas un facteur qui l’engendre. La théorie des “liens” ne décrit pas pourquoi les liens s’installent ou non. De plus, un lien suppose deux pôles; s’il y a absence de liens, le problème peut se trouver soit d’un côté, soit de l’autre, soit des deux.
4. La théorie de l’étiquetage: la réaction sociale envers des comportements non conformes contient des risques de stigmatisation et peut déclencher le processus vers la délinquance systématisée.

Walgrave propose à partir de ces quatre thèses de départ d’élaborer une théorie permettant de comprendre la délinquance persévérante, commise par des jeunes des couches défavorisées (thèse 2). Le noyau de cette théorie se situe dans les inégalités sociétales (thèse 1). Les processus qui s’y déroulent provoquent une diminution des liens avec la société (thèse 3), dramatisée par une image de soi dégradée par la stigmatisation subie (thèse 4).

Le but de cette recherche est de démontrer comment l’école participe, à travers les interactions qui se déroulent en son sein, à la genèse de la délinquance systématisée.

L’école peut être considérée comme la première institution sociale rencontrée par l’enfant. Son action se situe quelque part entre la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Si ce processus ne se réalise pas de manière positive, l’enfant manque en quelque sorte l’occasion de nouer des liens avec la société, avec les institutions et leurs représentants officiels.

Comme nous l’avons vu les délinquants enregistrés se distinguent défavorablement des autres jeunes sur le plan des critères scolaires. Moins les résultats scolaires sont bons, moins les jeunes se sentent engagés envers l’école et plus il y a de risques de délinquance. Il faut souligner également que le parcours scolaire est pris en compte au niveau de la sélection opérée par la justice. En effet, le juge classera plus facilement un dossier si le jeune a un parcours scolaire normal.

Les mécanismes “délictogènes” à l’école

- Les liens avec la société

- Le cas d'une scolarité réussie

Au début de l'école primaire, la relation personnelle entre l'enseignant et l'élève est essentielle. Il y a un investissement émotif important envers l'autre significatif, comme dans le processus de socialisation primaire selon Berger et Luckmann. L'enfant aime bien son instituteur ou son institutrice s'il a l'impression d'être aimé par lui ou elle. Pour préserver cette relation, l'enfant est capable de se plier aux exigences scolaires afin de recevoir des approbations de la part de son instituteur. Ce n'est que vers la fin de l'école primaire que l'engagement dans l'école se développe de manière indépendante. L'élève réussit bien à l'école non plus pour plaire à son instituteur, mais parce que les matières l'intéressent et/ou parce qu'il a intériorisé que l'école est importante s'il veut réussir dans la vie. Il existe néanmoins encore toujours un échange. L'élève, en s'engageant positivement, acquiert du prestige social; il sera bien vu par ses professeurs et par sa famille. L'intériorisation des normes et des valeurs scolaires se fait d'une manière similaire. L'enfant respecte tout d'abord les normes pour éviter les sanctions. Petit à petit les normes acquièrent une valeur en soi. L'adhésion aux normes et aux valeurs procure au jeune du respect car il est considéré comme sérieux, coopérant, digne de confiance.

Le “bon élève” est donc celui qui entretient des liens positifs avec son enseignant, qui s'efforce de bien accomplir ses tâches scolaires et qui s'insère dans le système disciplinaire de l'école. Cette attitude lui rapportera de l'affection, du respect et du prestige. Le lien avec la première institution sociale rencontrée étant réussie, le jeune est en bonne voie d'intégration et d'insertion sociales.

- le cas d'une scolarité ratée

Dans le cas d'élèves issus de milieux défavorisés, il existe un décalage important entre la culture scolaire et la culture familiale. Or les enseignants, souvent issus de la classe moyenne, ont des attitudes moins positives envers ces élèves qui s'expriment mal, s'habillent mal et ne respectent en général pas les règles élémentaires de politesse. Ceci a pour conséquence qu'ils les stimulent moins. Les parents quant à eux ne sont souvent pas capables de redresser la situation, ayant eux-mêmes vécus des expériences scolaires difficiles et trouvant l'autorité du professeur inabordable. L'attachement envers les enseignants ne se réalise pas, car ceux-ci agissent selon des stéréotypes négatifs. Il n'y a aucune gratification à s'investir dans les tâches scolaires qui ne leur procurent que des frustrations. La discipline scolaire, dans ce contexte-là, apparaît contraignante, vécue “comme

une entité de règles ennuyeuses sans aucun sens positif” (Walgrave, 1992:41). La première occasion de nouer des liens avec la société est manquée.

Ceci dit, il ne suffit pas de constater l’absence de liens avec la société pour comprendre pourquoi certains jeunes deviennent des délinquants “persévérants”. Ici, la stigmatisation va jouer un rôle essentiel.

- La stigmatisation des “mauvais élèves”

Selon une recherche menée par Chastain en 1977, “l’exclusion à l’école, suite à une stigmatisation, détériore bien davantage la perception de soi que l’étiquette officielle de “délinquant” par le tribunal.” (Cité dans Walgrave, 1992:43) Que se passe-t-il concrètement? L’enseignant ayant une perception négative de l’élève, ne le stimule pas. Les performances de l’enfant seront dès lors moins bonnes ce qui confirme l’attente du professeur. Ceci aboutit à une stigmatisation dans le sens où un comportement non conforme, lié à une situation spécifique, est généralisé et devient une caractéristique intrinsèque à l’enfant. Celui-ci est “bête” tout court. Rosenthal et Jacobson ont en effet constaté que les énoncés émis par les professeurs sur les capacités intellectuelles des élèves influençaient leurs résultats scolaires, indépendamment de leurs capacités intellectuelles réelles. Le jeune qui se fait tout le temps traiter d’incapable, commence par y croire, ce qui aboutit à une dévalorisation de l’image de soi. Une étude démontre que ce serait surtout l’image de soi sociale qui serait touchée, c’est-à-dire le regard négatif que les autres posent sur nous.

Les enseignants ont tendance à considérer leurs élèves issus des milieux défavorisés comme plus “disposés” à devenir délinquants ce qui peut entraîner, par le processus de stigmatisation, une délinquance réelle. Les mêmes stéréotypes étant véhiculés par les agents de contrôle social, ceux-ci ont tendance à surveiller de plus près ces jeunes-là. Le résultat des interventions judiciaires vient donc confirmer les préjugés. Et la boucle est bouclée.

Reprenons la chaîne causale partant de la stigmatisation: le jeune n’adhère pas aux valeurs et à la discipline scolaire parce qu’il se sent dévalorisé par les enseignants qui ont de lui une image négative. Mais en principe le raisonnement inverse vaut aussi: les enseignants n’investissent pas dans certains élèves parce que ceux-ci perturbent la classe et ne s’y engagent pas.

Or une étude réalisée par Walgrave et son équipe sur un échantillon très vaste d’étudiants, de professeurs et de parents démontre:

1. que les mesures objectives telles que la classe sociale ou les performances scolaires ne jouent pas un rôle important sur le comportement délinquant. Par contre la perception que les professeurs se font de la classe sociale et des capacités intellectuelles est déterminante.

2. que le comportement de l'enseignant lui-même a une grande influence sur le comportement de ses élèves. Les élèves réputés difficiles se montrent en effet concentrés et intéressés par la matière avec certains enseignants.

3. qu'au niveau des variables proprement familiales, les indications "structurelles"(niveaux professionnel et scolaire des parents) ne sont pas corrélées avec les comportements problématiques de leurs enfants. Par contre les variables culturelles le sont. Leur positionnement face aux institutions sociales et face à l'école semblent également jouer un rôle.

Récapitulons: dans certaines familles, les enfants subissent un milieu peu structurant, peu stimulant, mais ils n'en ressentent les conséquences sociales qu'au moment où ils entrent à l'école. C'est là qu'ils ressentent pour la première fois qu'on les considère comme moins aptes à s'adapter aux exigences sociales. C'est là qu'ils vivent leur premier rejet de la part des représentants des institutions sociales. C'est là que leur première occasion de nouer des liens avec la société est manquée. "L'école semble comme un catalyseur qui reflète les vécus familiaux sur le niveau sociétal (...) L'enseignement n'est donc pas seulement l'institution de socialisation secondaire, mais il est aussi l'institution de discrimination primaire"(Walgrave, 1992:82).

De plus, ils ont intériorisé durant toute leur carrière scolaire qu'ils étaient intellectuellement et socialement des incapables. Par ailleurs on leur a fait entrevoir que l'école était essentielle pour la trajectoire dans la société (si tu ne réussis pas à l'école, tu deviendras un bon à rien), du coup, un sentiment d'impuissance face à l'avenir émerge. Et si l'avenir sociétal à long terme leur semble incertain, ils se concentrent sur l'avenir immédiat. Ils recherchent le plaisir immédiat et ne se posent pas la question de savoir quelles pourraient être les conséquences de leur comportement sur leur avenir lointain. C'est pourquoi la prévention punitive ne fonctionne que très peu pour ces jeunes. La réalisation de soi, reconnue comme un besoin de base, se produit pour chacun dans un certain contexte social. Les jeunes, qui ont été confrontés à une image de soi dévalorisante, vont devoir se reconstruire une image et la délinquance devient le moyen par lequel ils vont obliger la société à tenir compte d'eux. Mieux vaut se faire reconnaître par une image négative que ne pas se faire reconnaître du tout. La délinquance dans cette acception est "un événement social, orienté vers un public, beaucoup plus qu'un acte en vue d'acquérir un bien matériel" (Walgrave, 1992:61).

Dans cette perspective, l'école joue donc un rôle très important car elle est la première institution rencontrée par les enfants. Le problème ne se pose pas seulement devant l'école. Celle-ci préfigure les liens avec les autres institutions sociales. "L'adhésion à la discipline scolaire préfigure la relation positive avec les normes sociales toutes entières, dont le droit et la justice sont des émanations évidentes"(Walgrave, 1992:83). Il n'est donc pas question d'une analyse en chaîne: famille

défavorisée, élève incapable de se faire à la culture scolaire, échec scolaire, délinquance; mais plutôt d'une position globale d'une partie de la population envers l'organisation de la société dans sa totalité. C'est ce que Walgrave appelle une position de "vulnérabilité sociétale".

4. Conclusion

Après avoir cerné séparément les deux éléments qui composent notre objet de recherche (l'école en tant qu'institution sociale et la délinquance juvénile), nous avons cherché à voir comment leur relation a été étudiée dans la littérature criminologique. Nous avons vu que dans un premier temps, les chercheurs ont émis l'hypothèse selon laquelle une carrière délinquante avait des conséquences néfastes sur le parcours scolaire. Certains auteurs ont alors avancé l'idée que l'école n'assumait pas sa fonction de "récupération" alors que son devoir était de contrecarrer les carences du milieu familial et de redresser la situation. Pour d'autres encore, l'école jouerait un rôle dans la production de la délinquance. Comme elle est la première institution sociale rencontrée par les enfants, si le lien avec les agents sociaux que sont les enseignants ne s'établit pas de manière positive, l'enfant commence en quelque sorte "mal" sa carrière de citoyen. Cette thèse a le mérite de nous faire entrevoir les mécanismes par lesquels la catégorisation de bons et mauvais élèves amène souvent une stigmatisation plus profonde qui peut mener le jeune vers une carrière délinquante. Prise dans ce sens, l'école produit de la délinquance.

Si nous acceptons que l'école joue un rôle dans la production de la délinquance, il faut insister sur le fait que l'éducation prise au sens large semble être un outil de lutte contre la délinquance. En effet, si l'institution scolaire échoue pour certains jeunes dans sa fonction première qui est de préparer les jeunes à leur vie future en société, l'éducation en tant que remède à la délinquance semble rester effective. L'école a échoué mais il faut continuer à éduquer, ou plutôt, il faut rééduquer. D'autres institutions avec d'autres agents sociaux semblent prendre la relève. Ce sont les centres d'accueil en milieu fermé et les psycho-éducateurs.

Or l'éducation peut-elle être à la fois cause de la délinquance et son remède, ou faut-il sortir d'une logique causale pour appréhender le rapport entre éducation et délinquance?

Il existe selon nous de nombreux parallèles entre l'institution spécialisée pour jeunes délinquants et l'école en tant qu'institution sociale. Ces deux institutions s'occupent de l'éducation des jeunes. Il ne faut donc pas les appréhender séparément, mais ensemble, l'une étant la continuité de l'autre, tant au niveau des objectifs qu'elles remplissent, qu'au niveau des moyens qu'elles utilisent pour y parvenir. C'est ce que nous allons tenter de mettre en évidence tout au long de ces pages.

Comme le rapport entre la délinquance juvénile et l'éducation institutionnelle peut se percevoir sous des angles bien différents, il a fallu délimiter notre objet d'étude en conséquence pour mener à bien notre recherche. Nous avons donc choisi de nous intéresser uniquement à la manière dont les psycho-éducateurs qui travaillent dans des centres d'accueil en milieu fermé au Québec conçoivent le rapport entre délinquance et éducation. Pourquoi le choix de ces acteurs spécifiques et pas par exemple les enseignants, les jeunes délinquants, ou d'autres encore? Tout d'abord parce qu'il nous semble difficile d'accéder à un discours "pertinent" sur les jeunes délinquants et leur prise en charge chez les enseignants.. En effet, moins les personnes maîtrisent un sujet, plus elles se livrent à un discours stéréotypé sur la question.

Ensuite, nous ne nous intéressons pas à la manière dont les jeunes délinquants se positionnent par rapport à cette problématique, mais bien à la façon dont la délinquance et l'école peuvent être reliées à travers la prise en charge spécifique des jeunes délinquants.

C'est pourquoi nous pensons que les psycho-éducateurs, en tant que catégorie professionnelle chargée en particulier de la réadaptation des jeunes délinquants, peuvent nous fournir un discours pertinent sur l'ensemble de nos questionnements. Il est important de bien garder cette délimitation à l'esprit tout au long de l'analyse des données pour ne pas introduire d'interprétation erronée. En effet, nous ne pouvons généraliser l'information recueillie à tous les psycho-éducateurs car ceux qui nous intéressent ne représentent qu'une catégorie particulière des membres de cette profession. Nous ne pouvons pas non plus conclure que ce que nous allons trouver comme matériel empirique est propre à cette catégorie de psycho-éducateurs car d'autres personnes exercent une même fonction de "rééducation" (psychologues, travailleurs sociaux, criminologues) dans les mêmes institutions tout en n'ayant pas eu la formation spécifique propre aux psycho-éducateurs. Il faut donc prendre l'analyse des données pour ce qu'elle est et rien de plus: "la manière dont les psycho-éducateurs travaillant dans des centres d'accueil pour jeunes délinquants-délinquantes en milieu fermé conçoivent le rapport entre délinquance juvénile et éducation".

Chapitre2: La **méthodologie**

1. L'approche méthodologique

1.1. La méthode et les techniques

“Dans une recherche, la nature même des informations qu’il convient de recueillir pour atteindre l’objectif, commande les moyens employés pour le faire.”(Grawitz, 1993:437)

Qu’entend-on par méthode? “La méthode est un ensemble concerté d’opérations, mises en oeuvre pour atteindre un ou plusieurs objectifs, un corps de principes présidant à toute recherche organisée, un ensemble de normes permettant de sélectionner et coordonner les techniques. Elle constitue de façon plus ou moins abstraite ou concrète, précise ou vague, un plan de travail en fonction d’un but.”(Grawitz, 1993:302).

Et par technique? “Toute recherche scientifique doit comporter l’utilisation de procédés opératoires vigoureux, bien définis, transmissibles, susceptibles d’être appliqués à nouveau dans les mêmes conditions, adaptés au genre de problème et de phénomènes en cause. Ce sont là des techniques. Le choix de celles-ci dépend de l’objectif poursuivi, lequel est lié lui-même à la méthode de travail.”(Grawitz, 1993:303). La frontière entre méthode et technique n’est pas toujours facile à tracer. En suivant encore Grawitz, on peut dire que “la technique représente les étapes d’opérations limitées, liées à des éléments pratiques, concrets, adaptés à un but défini, tandis que la méthode est une conception intellectuelle coordonnant un ensemble d’opérations”(Grawitz, 1993:303), de techniques. Les techniques ne sont donc que des outils, mis à la disposition de la recherche et organisés par la méthode dans ce but là.

1.2. Le choix de la méthode

Pour appréhender notre objet de recherche, il nous semble qu'une recherche qualitative s'impose. Les recherches qualitatives sont "des recherches empiriques faisant usage de techniques qualitatives de cueillette de données et procédant à une analyse de ces données." (Pires, cité dans Lalande, 1987:27). En effet, comment accéder à la manière dont des individus conçoivent le rapport entre deux phénomènes sociaux sans passer par la représentation qu'ils ont de ces deux phénomènes, pour ensuite analyser la représentation qu'ils ont de ce rapport. Or une analyse quantitative ne permet pas de saisir les représentations sociales des individus de manière aussi approfondie que l'analyse qualitative. Qu'entendons nous par représentations sociales? Selon Doise, ce sont "des principes générateurs de prise de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports."(Doise, 1985:246). Ou encore, "les représentations sociales ne sont pas des opinions sur, pas des images de, mais des théories, des sciences collectives destinées à l'interprétation et au façonnement du réel." (Moscovici, 1976:48)

Selon Michelat, l'analyse qualitative permet en effet "de reconstituer le raisonnement sous-jacent, le raisonnement affectif pourrait-on dire, qui préside à l'émergence des thèmes manifestes (...) Au terme de cette analyse, ce que nous trouvons ce sont des parties des modèles culturels correspondant à la société globale et aux différents groupes et sous-groupes."(Michelat, 1975:240), ce sont des représentations sociales.

Dans le cadre de notre recherche, la méthode qualitative, outre le fait qu'elle permet d'accéder aux représentations sociales, a bien d'autres qualités. En effet, nous ne partons pas d'une hypothèse préétablie que nous tenterions de vérifier par le matériel empirique. L'analyse qualitative permet justement "d'explorer et d'analyser un univers mal (ou non) connu et de découvrir quelques éléments explicatifs"(Lalande, 1987:27), ainsi que "de susciter et de nourrir des hypothèses" (Michelat, 1975:243). Nous partons d'une question de recherche précise (voir ci-dessus) que nous allons tenter le mieux possible d'éclaircir à partir du discours que les psycho-éducateurs vont bien vouloir nous livrer sur cette problématique.

1.3. La technique: l'entretien en profondeur de type non-directif

Vu que nous avons opté pour une approche qualitative et que nous tentons de découvrir les représentations sociales qu'ont un groupe particulier d'individus de deux phénomènes distincts, et surtout le rapport qui lie ces phénomènes, nous avons choisi la technique de l'entretien. Celle-ci peut être perçue comme "une méthode de cueillette de données qui consiste à chercher un matériel empirique par l'entremise de questions relativement ouvertes ou d'une invitation à développer un thème proposé par la chercheuse (usuellement dans le cadre d'une rencontre de face à face)" (Pires, 1997, notes de cours).

Il existe plusieurs présupposés concernant l'utilisation de la technique de l'entretien (Pires, 1997, notes de cours):

1. le discours, dans sa logique interne, est significative de la position sociale de l'individu;
2. dans une société donnée, il n'y a pas un nombre illimité de structures du discours;
3. les parties les moins stéréotypées, les moins officielles et les plus personnalisées sont les plus significatives pour l'analyse;
4. la définition de la réalité (la manière de voir de la personne), soit la façon de l'appréhender, a une signification en soi.

Le but de l'entretien est donc d'amener une personne à produire un discours sur un sujet choisi.

Il existe néanmoins différents types d'entretien qui varient selon le degré de liberté et le niveau de profondeur de l'entretien. C'est bien sûr l'objectif à atteindre qui déterminera le degré de liberté (se traduisant dans la présence et la forme des questions) laissé aux interlocuteurs et la profondeur des informations à recueillir (s'exprimant dans la richesse et la complexité des réponses). Selon Michelat toutefois, il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquêté et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir. L'information recueillie par des entretiens non-directifs semble correspondre à des niveaux plus profonds.

L'ouverture thématique, la non-directivité, permet à la personne interviewée de produire par elle-même un discours sur le thème proposé, donc de participer activement à l'entretien. "L'enquêteur ne joue plus alors qu'un rôle de facilitation et de soutien." (Michelat, 1975:229). A l'opposé, dans les enquêtes par questionnaire, qui représentent le pôle extrême de la directivité, la liberté laissée à l'enquêté quant aux questions et aux réponses suggérées, est nulle. C'est pourquoi cette technique

ne nous semble pas appropriée. Elle permet seulement d'accéder à l'information la plus facilement accessible, c'est-à-dire celle qui est "la plus superficielle, la plus stéréotypée et la plus rationalisée"(Michelat, 1975:231), alors que nous cherchons à atteindre "à partir du discours des personnes interrogées qui exprime leur relation à l'objet social dont on leur demande de parler, en passant par ce qu'il y a de plus psychologique, de plus individuel, de plus affectif, ce qui est sociologique, culturel"(Michelat, 1975:233). En effet, l'individu s'approprie la culture en fonction de sa personnalité, de ses besoins, qui dépendent de nombreuses influences, celles des différents milieux dans lesquels il a vécu à travers son existence. Les modèles culturels apparaîtront alors sous "les formes concrètes et particulières selon lesquelles ils sont vécus par les individus donnés et qui sont, par là-même, les plus typiques et les plus significatives" (Michelat, 1975:235). Même si au premier abord, nous croyons recueillir seulement des éléments individuels, on retrouvera au fur et à mesure des entretiens des modèles présentant de nombreuses ressemblances, car "l'homme dans son comportement social aussi bien que dans le prétendu comportement individuel obéit à des modèles culturels intimes" (Sapir, cité dans Michelat: 234). C'est donc à la différence et à la similitude des entrevues que nous attacherons en premier lieu de l'importance lorsque nous analyserons les données recueillies.

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien en profondeur de type non-directif nous semble donc la technique la plus appropriée. Cette technique "permet d'appréhender et de rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, des représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture." (Michelat, 1975:230), c'est-à-dire justement ce que nous tentons d'appréhender. Cette technique permettra de maximaliser la cueillette des données, de laisser la place pour des réponses inattendues, d'offrir un cadre souple quant aux différents thèmes développés et à la manière dont ils s'enchaînent dans le discours de l'enquêté. Vu que nos enquêtés sont tous des psycho-éducateurs, nous partons de l'à priori qu'ils possèdent une "connaissance plus ou moins approfondie" en ce qui concerne notre question de recherche, qu'ils sont du moins capables de prendre part de manière active à cette forme d'entretien. En effet, selon Pires (1997), moins une personne "connaît" un sujet, plus elle risque de produire un discours stéréotypé et plus elle s'y connaît, plus elle peut apporter des remarques pertinentes sur le sujet.

Toutefois, au niveau du concept de non-directivité, une remarque s'impose. A l'origine, la méthode non-directive nous vient du psychiatre américain Carl Rogers qui en préconisait l'usage dans des situations thérapeutiques. Le but était de minimiser l'intervention du thérapeute afin que le client découvre par lui-même ses problèmes, qu'il puisse les clarifier, les expliciter et tenter de trouver

une réponse satisfaisante. Le thérapeute servait alors principalement de miroir et ne pouvait en aucune façon montrer un intérêt particulier pour un sujet abordé.

Cette technique a été par la suite importée dans les sciences humaines avec la même optique: laisser parler l'enquêté de manière la plus libre possible d'un sujet quelconque. Mais,

“contrairement à ce qui se passe dans l'entretien thérapeutique, ce n'est pas ici l'individu qui a l'initiative de la sollicitation: au contraire, on lui demande quelque chose (...), en vue d'objectifs qui lui sont également étrangers (...), sans avoir l'initiative des thèmes à explorer et sans pouvoir réellement les traiter à sa guise. Quant aux bénéfices qu'il peut en tirer, ils sont souvent minimes.” (Kandel, 1972:29).

Kandel va encore plus loin en affirmant que dans les deux cas (thérapie et enquête), la non-directivité n'est qu'une illusion. En effet, Truax a analysé les entretiens menés par Rogers et en a déduit que les interventions, mêmes minimales faites par Rogers (soupir, murmures, etc.) sont des interventions et influencent le comportement du client.

“L'entretien de recherche n'est donc nullement une simple entreprise de collecte d'informations, mais, dans tous les cas, une situation d'interaction” (Kandel, 1972:34) où le matériel fourni par l'enquêté peut être profondément influencé par la nature de sa relation avec l'enquêteur.

Dans le cadre de cette recherche, il importe de tenir compte de ces mises en garde et de ne pas se leurrer sur le concept de “non-directivité”. Connaissant les limites de cette technique, nous pensons néanmoins qu'elle reste la plus adéquate pour mener à bien notre recherche.

Plusieurs thèmes étant à aborder avec les enquêtés, la technique non-directive prise au sens stricte ne convenait pas. C'est pourquoi nous avons opté pour une consigne standardisée de départ introduisant le fait que plusieurs thèmes étaient abordés au cours de l'entretien. Nous avons divisé l'entretien en cinq blocs comportant chacun une sous-consigne précise. Respectant néanmoins le plus possible le principe de non-directivité, nous avons tenté de faire parler les enquêtés librement des différents thèmes abordés tout en essayant de respecter l'ordre dans lesquels ceux-ci étaient prévus. Les deux premiers blocs se réfèrent essentiellement au travail des psycho-éducateurs, à la manière dont ils parlent des délinquants, de la délinquance et du travail de rééducation. Le troisième bloc tend à voir comment ils conçoivent l'éducation familiale, le quatrième comment ils envisagent l'école, sa fonction sociale, son rôle vis-à-vis des jeunes délinquants, et enfin le cinquième bloc se focalise sur “éducation” versus délinquance.

Les entretiens ont en moyenne duré une heure, certains plus, certains moins selon que l'enquête avait beaucoup de choses à dire sur le sujet ou non.

1.4. La question de l'échantillon

Dans une recherche qualitative, où seul un nombre réduit de personnes sont interrogées, la constitution de l'échantillon ne se fait pas de manière aléatoire. Comme le dit Michelat, "l'individu est considéré comme représentatif en ce qu'il détient une image, particulière il est vrai, de la culture (ou des cultures) à laquelle il appartient." (Michelat, 1975:236). L'échantillon se composera d'individus sélectionnés en fonction de l'objectif de la recherche et ce, de manière la plus diversifiée possible afin de récolter le plus d'informations, d'attitudes possibles à l'égard du thème étudié.

Dans le cadre de notre recherche, il existe bien sur une certaine homogénéisation de l'échantillon puisqu'il s'agit d'interroger des membres d'une profession particulière. Mais à l'intérieur de cette catégorie, nous avons tenté de répartir l'échantillon selon plusieurs critères: il s'agit donc d'une diversification interne. Nous avons interrogé six psycho-éducateurs travaillant au Québec dans des centres d'accueil en milieu fermé pour jeunes délinquants-délinquantes. La diversification s'est faite essentiellement selon deux axes:

1. Au niveau des institutions

Nous en avons choisi dans différentes régions du Québec (Outaouais (2), Montérégie (1), Sherbrooke(1)) et selon le sexe de leur clientèle: centre d'accueil pour jeunes délinquants (3), centre d'accueil pour jeunes délinquantes (1).

2. Au niveau des psycho-éducateurs

Ici la diversification s'est faite selon le sexe (4 filles et 2 garçons) et selon l'âge ou plutôt selon le nombre d'années de pratique (varie entre 2 ans et 15 ans).

Au départ, nous désirions faire plusieurs entretiens par centre d'accueil afin de voir si le discours tenu par les psycho-éducateurs reflétait leur conception personnelle ou celle du centre. Cela n'a

malheureusement pas été possible pour tous les centres d'accueil car dans certaines institutions il n'y avait qu'une seule personne ayant une formation en psycho-éducation.

Les individus ont été choisis avec l'assentiment du centre, certains centres ayant refusé de participer à la recherche, et selon la disponibilité et l'accord des psycho-éducateurs y travaillant.

2. Consigne et sous-consignes

Consigne de départ:

Comme je vous l'ai mentionné l'autre jour, j'aimerais que vous me disiez comment vous voyez votre rôle, comment vous le remplissez ou comment vous aimeriez le remplir compte tenu principalement du jeune délinquant. Alors, si vous le voulez bien, j'aimerais aborder une série de points avec vous.

Bloc1

Sous-consigne: J'aimerais tout d'abord que vous me disiez comment vous voyez la délinquance et votre clientèle et si vous avez changé votre manière de la voir depuis le début de votre carrière...

Depuis combien de temps faites-vous ce travail...

Avez-vous toujours travaillé dans ce centre d'accueil...

Ce travail correspond-il à ce que vous en attendiez après votre formation de psycho-éducation...

Comment percevez-vous la délinquance et votre clientèle...

Pour vous, y a-t-il des raisons pour qu'un jeune devienne délinquant...

Bloc2

Sous-consigne: J'aimerais, si vous le voulez bien, que l'on parle un peu plus de votre travail. Qu'est-ce qu'un psycho-éducateur peut faire avec sa clientèle dans un centre d'accueil?

Au sein de ce centre, y a-t-il une manière particulière de travailler avec les jeunes délinquants...

Trouvez-vous que c'est là la bonne manière d'aborder le problème de la délinquance ou avez-vous personnellement une autre conception des choses...

Selon vous, que peut apporter votre travail aux jeunes que vous accueillez ici...

Bloc3

Sous-consigne: Les enfants sont dans un premier temps élevés par leurs parents....Je voudrais que vous me parliez un peu plus de ce que l'éducation familiale représente pour vous...

C'est quoi "bien" éduquer son enfant...

Qu'est-ce qu'on doit faire en tant que parent quand on éduque ses enfants...

Certains intervenants pensent que l'éducation a changé par rapport à avant; d'autres pensent que non. Comment percevez-vous cette question...

Bloc 4

Sous-consigne: Maintenant, j'aimerais que vous me parliez de comment vous voyez le rôle de l'école dans la vie des jeunes....

Quel est à votre avis son rôle dans la société...

Quel est son rôle en ce qui concerne les jeunes délinquants...

Le rôle de l'école soulève toute une série de débats. Certains pensent qu'elle est la cause de la délinquance, d'autres pensent qu'elle peut être un remède à la délinquance. Qu'en pensez-vous...

Bloc5

Sous-consigne: Pour conclure cet entretien, j'aimerais encore aborder deux questions avec vous.

1. J'imagine que vous êtes d'accord avec le principe que vous "éduquer les jeunes". Les enseignants eux aussi éduquent les jeunes. Et la famille aussi. Voyez-vous une différence dans le travail que vous faites en tant que psycho-éducateurs et celui des enseignants et des parents?

2. Certains pensent que les parents ont une part de responsabilité dans la carrière délinquante de leurs enfants; d'autres pensent que c'est l'école; d'autres encore rejettent la responsabilité sur le jeune lui-même ou sur la société, qu'en pensez-vous?

3. Méthode d'analyse

Nous avons en un premier temps procédé à la retranscription totale des entretiens.

Chaque entretien a été analysé en profondeur afin de cerner ses forces et ses faiblesses. En effet, dans chaque entretien, tous les thèmes sont abordés, mais le degré de profondeur des informations récoltées varie selon les enquêtes. Chaque entretien a été analysé selon une grille particulière.

Celle-ci était divisée en cinq volets:

1. Les changements:

- avec l'introduction de la loi sur les jeunes contrevenants;
- dans le milieu de travail;
- dans la perception de la clientèle;

2. Les causes de la délinquance.

3. Comment réadapte-t-on le jeune délinquant.

4. Le lien avec la formation de psycho-éducation.

5. L'éducation prise au sens large:

- l'éducation familiale;
- l'école;
- la rééducation;
- les différences entre ces types d'éducation et leurs points communs;

Cette grille suit en grande partie les thèmes abordés dans les différents blocs de l'entretien. Néanmoins, au fur et à mesure que l'analyse horizontale avançait, on a vu se dégager une certaine logique qui nous a permis de faire ressortir les thèmes pertinents que nous allions retenir pour l'analyse verticale. Nous en avons retenu quatre:

1. l'organisation d'une pensée éducative vis-à-vis des jeunes délinquants:

- protection de la jeunesse et délinquance juvénile;
- ambiguïté du mandat des centres de rééducation;
- la durée de la sentence et son utilisation en dernier recours;

2. les causes de la délinquance et les problèmes d'éducation:

- mise en cause de l'école comme instance éducative;
- mise en cause de l'éducation familiale;

3. les modalités de la rééducation:

- généralités;
- particularités;
- le point commun: l'encadrement disciplinaire;

4. Le métier de rééducateur:

- le centre d'accueil: un milieu de vie où les éducateurs mènent la barre;
- la légitimation de l'intervention vis-à-vis des acteurs;
- une intervention sous couvert de la science;
- la légitimation de l'échec.

Ces thèmes sont centrés sur la notion d'éducation dans ses rapports avec la délinquance juvénile. Le premier thème s'attache plus particulièrement à cerner quel est le mandat que doivent assumer les centres d'accueil selon le système pénal et comment celui-ci est mis en application par les psycho-éducateurs. Nous verrons que ceux-ci naviguent entre l'aide et le contrôle, entre la responsabilité et l'irresponsabilité. Pour pouvoir introduire la notion d'aide ou de rééducation, il est nécessaire de considérer le jeune comme étant au moins partiellement irresponsable de ses actes. Néanmoins, si l'on veut rééduquer, il faut savoir ce qu'il faut rééduquer, il faut donc trouver des causes à la délinquance. C'est l'objet de notre deuxième thème. Les causes identifiées se rattachent aux deux instances éducatives par lesquelles le jeune est passé avant de se retrouver en centre d'accueil: l'école et la famille qui ont failli à leur mission d'éducation. Une fois les causes identifiées, encore faut-il savoir comment rééduquer. Nous allons voir dans notre troisième thème que les méthodes de rééducation varient selon les centres, mais que cette différence se situe au niveau de la forme et non du contenu de rééducation. Ce qu'on cherche à faire avec les jeunes délinquants, c'est les "normaliser" par un encadrement disciplinaire intensif. Enfin, notre quatrième thème se rattache au métier de rééducateur. Que fait-on quand on dit qu'on rééduque des jeunes, comment justifie-t-on son travail, comment justifie-t-on l'échec quand on est un psycho-éducateur qui travaille en milieu fermé à la rééducation des jeunes délinquants?

Dans le chapitre suivant nous allons procéder à une analyse descriptive des données récoltées en fonction des thèmes retenus. Le dernier chapitre se proposera d'interpréter ces données en revenant plus particulièrement à l'objet d'étude proprement dit: le rapport entre l'école et la délinquance juvénile dans une perspective qui met l'accent sur la continuité entre ces deux éléments.

Passons à l'analyse descriptive.

Chapitre 3: Analyse

1. L'organisation d'une pensée éducative vis à vis des jeunes délinquants

1.1 Protection de la jeunesse et délinquance juvénile

Il est important de spécifier que toute la clientèle dont s'occupent nos psycho-éducateurs en centre d'accueil n'est pas là en vertu de la loi sur les jeunes contrevenants. Certains jeunes sont là sous la tutelle de la loi provinciale du Québec concernant la protection de la jeunesse. Il faut donc éclaircir les différences entre ces types de clientèle même s'ils sont soumis en grande partie au même régime.

Ainsi, le système pénal ne semble pas s'appliquer avec la même intensité selon les sexes.

“Du côté filles, on n'a pas tendance à judiciaireiser comme si on ne reconnaissait pas aux filles la volonté de commettre un acte criminel.

On va toujours associer ça sous une loi de protection.”²

“Pour les mêmes comportements, un jeune homme va être classé sous la loi des jeunes contrevenants, et pour une fille on va judiciaireiser sous la loi de la protection de la jeunesse.”

“Ce n'est pas parce qu'elles n'ont pas commis de délits qu'elles sont en protection. Ce qu'on constate dans le système c'est que pour qu'une fille soit placée sous la loi des jeunes contrevenants, il faut qu'elle en ait fait pas mal, beaucoup plus que les garçons, comme si les filles

²Il est bien entendu que chaque citation se réfère au discours d'un intervenant différent

n'étaient pas responsables de ces actes là alors que les garçons sont considérés comme responsables.”

Ceux qui arrivent en vertu de la loi sur la protection de la jeunesse se différencient également sur d'autres points. Ils sont plus généralement issus de milieux défavorisés et ont connu une multitude de placements (familles d'accueil, milieu ouvert) avant d'arriver en milieu fermé.

“Ceux qui sont ici sous la loi des jeunes contrevenants ne sont pas tous issus de milieux défavorisés ce qui est beaucoup plus le cas pour ceux qui sont en protection.”

“Les jeunes en protection ont connu bien d'autres services. Ceux qui sont en PJ et qui ont fait beaucoup de centres d'accueil, ben j'pense qu'il y en a qui sont bien ici, c'est un endroit où finalement ils ont ce qu'ils cherchent, ils ont une structure.”

De plus le mandat n'est pas le même. Alors qu'en protection, le mandat veut protéger le jeune contre lui-même ou contre sa famille, le mandat de la loi sur les jeunes contrevenants consiste à protéger la société contre les délits des jeunes tout en essayant de les aider.

“Le premier mandat que l'on reçoit en garde fermée c'est la protection de la société, puis l'arrêt d'agir du jeune. En protection c'est pas ça pan toute, le premier mandat c'est d'évaluer la situation, c'est de retourner le jeune le plus vite possible dans son milieu naturel, essayer aussi de régler la situation qui fait que le jeune se retrouve ici.”

“ce qu'on fait sous la protection c'est plus, comment dire, c'est le jeune qui est en danger.”

En fait, le degré de responsabilité du jeune n'est pas le même. En protection le jeune est perçu comme un être irresponsable qui a été mal dirigé et qu'il faut à tout prix remettre sur le bon chemin tandis que dans la loi sur les jeunes contrevenants le jeune est, du moins en partie, tenu responsable de ses actes. Ce deuxième mandat est néanmoins plus ambigu car il associe pleinement aide et contrôle.

1.2. L'ambiguïté du mandat des centres de rééducation

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, des changements sont survenus dans le système de justice pénale pour jeunes délinquants avec l'entrée en vigueur en 1984 de la Loi sur les jeunes contrevenants, qui abrogeait la loi concernant les jeunes délinquants. Cette dernière avait dominé le système de justice pénale des mineurs pendant plus de trois quarts de siècle. Elle mettait l'accent sur le concept d'irresponsabilité. En effet, le jeune délinquant ne pouvait être tenu responsable de ses actes. Il avait été "victime" d'une mauvaise éducation et l'Etat voulait, à travers les centres de rééducation, le remettre sur la bonne voie. La loi sur les jeunes contrevenants rejette pour une part ce concept d'irresponsabilité et met l'accent sur la protection de la société. On reconnaît que les adolescents ne peuvent être assimilés aux adultes quant à leur degré de responsabilité, toutefois "les jeunes contrevenants doivent assumer la responsabilité de leurs délits" (loi sur les jeunes contrevenants, statuts du Canada, 1980-1982: chapitre 110), car la société doit pouvoir se protéger contre toute conduite criminelle. Ce nouveau modèle de justice pour mineurs a été "copié" sur son homonyme adulte. Ainsi, si le jeune acquiert des responsabilités, il acquiert également des droits: droit à un procès équitable, droit de connaître les limites des punitions pouvant lui être imposées par la société, etc.

Néanmoins ce modèle est ambigu car il vise à atteindre un équilibre entre l'objectif principal de la justice criminelle qui veut protéger la population contre tout comportement illicite et l'assistance des jeunes qui entrent en conflit avec la loi. Les jeunes contrevenants deviennent en même temps une menace pour la société, tout en étant encore considérés comme des adolescents dépendants. Ils sont soumis à la punition autant qu'au traitement. Cette ambivalence, nous la retrouvons tout au long de nos entretiens. Selon les centres d'accueil l'emphase sera mis sur l'un ou sur l'autre.

"On travaille pour le jeune, oui, mais on travaille pas juste pour le jeune, j'pense que la société elle aussi elle a des attentes envers nous autres."

"Le mandat que l'on a est la protection du public. Et notre mandat à l'intérieur de ce mandat, c'est bon qu'est-ce qu'on fait avec le jeune maintenant? Qu'est-ce qu'on fait pour l'aider? Parce qu'on considère, et la loi le soulève, que la protection du public sera mieux servie par la réinsertion sociale du jeune."

"La loi sur les jeunes contrevenants a comme mandat de protéger la société et d'aider le jeune."

Selon que l'on met l'accent sur l'un ou l'autre item, la responsabilisation du jeune prendra une signification différente. Ainsi pour certains le concept de "responsabilité" est un outil de rééducation.

"on vise à développer la responsabilisation des jeunes."

"on a des ateliers portant sur la responsabilisation."

"on travaille pour des jeunes, pour que ces jeunes-là puissent devenir autonomes, puissent devenir responsables."

"ta vie, tes choix, t'as le choix mais t'as des responsabilités pareil, c'est les responsabiliser le plus possible, c'est leur dire "t'avais le choix, tu l'as volé cette voiture là ou pas? Tu l'as faite, tu t'es fait arrêter, t'as les conséquences de ton geste.""

Pour d'autres par contre, ce concept, introduit de manière explicite dans la loi pénale, est une entrave à la rééducation car le jeune assimile son séjour à une simple réclusion et n'en voit plus le côté aidant.

"Dès fois ça dégage une mentalité chez les jeunes "je suis devenu responsable de mon geste", il y en a qui vont même dire entre eux autres "j'suis puni, j'fais du temps, après que mon temps sera fini là, j'vais recommencer ce que je veux, j'attends rien d'ici, du placement", alors que justement c'est un placement où tu viens chercher des services."

"ils n'ont pas conscience qu'ils sont dans un endroit qui est là pour les aider."

Ce double mandat semble donc poser problème. Néanmoins, la plupart s'accordent à dire qu'avec le temps, on est arrivé à faire et à accepter la distinction entre les jeunes qui voulaient de l'aide et ceux qui n'en voulaient pas.

"t'sais à un moment donné il faut se dire qu'il y a des jeunes pour qui le mandat c'est protéger la société, puis c'est tout."

"Avec les années on s'est dit qu'on accepterait qu'un jeune fasse son temps. Un jeune qui veut se conformer, respecter les règles, mais qui

ne veut pas aller dans une démarche de changement, on va accepter ça.”

Ce qu’on n’accepte pas par contre, c’est que le jeune ne respecte pas le règlement de base du centre d’accueil, règlement qui est tout compte fait très rigide et où la vie des jeunes est encadrée du lever au coucher.

“T’as le droit de ne pas vouloir changer, mais tu vas respecter les règles de pavillon, tu vas respecter le monde qu’il y a ici, aussi bien les jeunes que les intervenants.”

“Puis il y a des jeunes qui ne veulent absolument rien savoir, mais absolument rien. A ce moment là ils font du temps de chambre. Quand ils ne peuvent pas fonctionner avec les autres, ils manquent de respect, ils sont agressifs, puis des choses comme ça. On ne peut pas tolérer ça, on ne peut pas!”

La loi sur les jeunes contrevenants, outre qu’elle a mis en avant l’ambiguïté du mandat des centres d’accueil, a eu d’autres répercussions sur la manière d’envisager le travail de rééducation.

1.3. La durée de la sentence et son utilisation en derniers recours

Une multitude de mesures sont à la disposition du juge du tribunal pour adolescents dans la loi sur les jeunes contrevenants, telles l’imposition d’une amende, l’imposition de travaux communautaires, la garde en milieu ouvert et enfin, la garde en milieu fermé. Cette dernière constitue en quelque sorte la mesure la plus sévère qu’un tribunal peut imposer à un adolescent. Le juge a le droit de recourir à cette mesure à partir du moment où le jeune a été reconnu coupable d’une infraction qui rendrait un adulte passible d’un emprisonnement d’au moins 5 ans ou si l’infraction est un acte criminel et que le jeune a été reconnu coupable, dans les douze mois qui précèdent, d’une infraction qui pouvait déjà l’amener en milieu fermé. Il peut aussi être placé en milieu fermé si l’infraction commise “tombe sous le coup de l’article 132 (bris de prison) ou du

paragraphe 133 (1) (évasion et liberté sans excuse légitime) du Code Criminel ou consiste en une tentative de commettre cette infraction” (loi sur les jeunes Contrevenants, art.24, 3b).

Or, alors qu’auparavant, la mise sous garde (ouverte ou fermée) était considérée comme la mesure courante imposée à un jeune, elle devient maintenant, selon la loi, la mesure la plus sévère. Les jeunes qui y sont soumis sont en général passés à travers toutes les autres peines ou ont commis un acte “grave”. Néanmoins, selon plusieurs enquêtes (Reitsma-Street et Geller)qui se sont penchées sur la question, il y aurait plus de placements en milieu fermé et ouvert qu’auparavant.

Pourtant nos intervenants semblent penser le contraire. Pour eux, les jeunes arrivent en milieu fermé avec un bagage délictueux plus important qu’il y a quelques années.

“C’est une délinquance qui remonte à 4, 5, 6 ans. Ca fait qu’ils s’affinent eux autres aussi. Puis ici c’est quand même une clientèle en fin de parcours. Ils ont fait d’autres centres d’accueil ou ils sont passés par tous les services, mesures de rechange. En bout de ligne, le juge là, quand ça fait 5, 6, 7 fois qu’il voit le même jeune, ben il l’envoie ici, c’est les cas “lourds” comme on les appelle.”

“Quand je dis que c’est plus lourd, c’est parce qu’avant le centre d’accueil n’était pas nécessairement un “bout de ligne”.”

“La récidive, elle est très forte, parce qu’il est pris trop tard. Le jeune s’est détérioré davantage. Il commence à être tard pour changer un comportement, c’est plus difficile. Le choix du jeune est plus clair dans sa tête.”

Or selon les intervenants toujours, les sentences sont moins longues aussi car on s’est rendu compte que mettre le jeune à l’écart ne le réadaptait pas nécessairement. Il était adapté à la vie en centre d’accueil, mais non pas à la vie en société. Mais le fait que les sentences sont moins longues a des répercussions sur le travail de rééducation. Il faut se concentrer sur les éléments qui ont amené le jeune en centre d’accueil.

“Les ordonnances sont très courtes maintenant. Avant t’avais une moyenne de séjour de dix mois, maintenant t’en as une de 5 à 6 mois.”

“Les placements, avant, étaient d’un an et plus, maintenant c’est moins long. Avant c’était automatique.”

“Nous autres maintenant on a une approche de thérapie brève. On essaye de viser vraiment le plus court là, puis on regarde qu’est-ce qui fait que le jeune est sorti du milieu pour se retrouver en centre d’accueil, on va essayer de travailler au plus vite pour ne plus qu’il retourne.”

“Plus le séjour est court, moins on va rendre ces enfants-là dépendants des services spécialisés.”

“Il ne s’agit pas de refaire l’éducation d’un jeune, mais bien de le réadapter à mieux fonctionner en société. Les objectifs deviennent donc plus modestes et plus centrés sur les motifs qui ont amené le jeune dans nos services.”

Le constat que le jeune pouvait “fonctionner correctement” à l’intérieur du centre d’accueil sans pour autant être adapté à la vie en société, a amené les intervenants à élargir leur champ d’intervention. C’est pourquoi depuis un certain nombre d’années, le travail de rééducation se fait bien plus en collaboration avec les parents, avec le milieu de vie.

“L’approche a évolué parce qu’on a réalisé qu’il fallait mettre l’emphase sur le travail en collaboration avec les parents. Parce qu’une des difficultés qu’on avait, c’est qu’après un an, ces enfants-là ils n’étaient pas plus adaptés car ils avaient vécu dans un milieu fermé.”

“On essaye de travailler plus avec l’extérieur parce qu’on est bien conscient que bien souvent on est déconnecté avec la réalité. C’est pourtant bien à l’extérieur que le jeune ne fonctionne pas bien.”

“On prend bien plus en considération les besoins du jeune et ceux de sa famille. C’est devenu une approche beaucoup plus globalisante.”

Certains vont même jusqu’à dire qu’il faudrait des ordonnances encore plus courtes et que le réel travail de rééducation devrait se faire après le séjour en centre d’accueil, dans et avec le milieu de vie du jeune.

“Moi le milieu fermé, j’le ferais encore plus court que ça. J’créerais un impact court sur le jeune en centre fermé. Souvent le gars, ça le fait chier d’être enfermé et c’est une réaction que tu dois dépasser pour

l'aider. Et là t'es poigné parce qu'à cause du système il vit avec cette frustration là."

"Moi j'pense que que ce soit plus court c'est bon, mais sauf que j'trouve que si on fait plus court, ben alors on devrait consacrer beaucoup d'énergie après dans la continuité, une fois qu'il est chez eux."

"J'pense que c'est le problème de beaucoup de centres de jeunesse, c'est qu'on met beaucoup l'emphase sur le temps qu'ils sont ici, mais à la fin de leur placement, j'pense que queque part ça manque là, qu'on puisse aller dans les milieux, aller voir comment ça se passe."

"Moi j'pense qu'il y a plus d'énergie à mettre dans le suivi après que durant le placement."

"J'pense qu'on pourrait développer davantage les interventions post-séjour. Il y a des lacunes à c't égard là."

Comme nous le voyons, la manière d'envisager le travail de rééducation a évolué. Ce changement semble avoir diverses origines. D'un côté, les pratiques rééducatives se sont affinées grâce entre autres à la réalisation de recherches évaluatives qui étaient, comme nous l'avons déjà mentionné, inexistantes avant les années 70. Ces évaluations ont permis de souligner que ce n'était pas parce qu'un jeune était adapté en centre d'accueil qu'il était nécessairement adapté à la société. D'un autre côté, les modifications qui ont eu lieu dans le système pénal (crise de l'idéal de réhabilitation, réorganisation du modèle de justice classique, coupures budgétaires) ont également modifié le travail de rééducation.

Dans le travail de rééducation, il semblerait que le concept de "responsabilité" est une notion charnière. Si l'on veut réhabiliter le jeune délinquant, il est essentiel de considérer le jeune comme au moins partiellement "irresponsable". En effet, quand le jeune assume pleinement sa responsabilité, il semble refuser l'aide. Le fait de le considérer comme irresponsable permet justement d'introduire la notion d'aide, et à fortiori la notion de rééducation. S'il est considéré comme irresponsable, c'est-à-dire s'il ne peut pas être tenu responsable de ses actes délictueux, il faudra trouver les causes de son comportement délinquant afin de pouvoir le retravailler et ainsi réhabiliter le jeune, c'est-à-dire l'amener à être responsable. Car que veut dire éduquer sinon inculquer des valeurs, les notions de "bien" et de "mal"? La rééducation comme forme particulière d'éducation, aurait alors comme tâche de faire acquérir une responsabilité morale au jeune.

“Notre objectif, c’est de les rendre plus responsables. Et...avoir des activités de jeunes adultes responsables.”

“C’qu’on vise c’est qu’ils deviennent responsables.”

Or s’il faut rééduquer, il est essentiel de savoir ce qu’il faut rééduquer. Le travail de rééducation ne peut donc se faire que si on identifie les causes de la délinquance.

2. Les causes de la délinquance et les problèmes d'éducation

Les psycho-éducateurs s'accordent sur le fait que les jeunes avec lesquels ils travaillent ont une mauvaise "estime de soi". Ceci n'a rien d'étonnant car nous savons que cette notion est centrale dans la formation de tout psycho-éducateur.

"Moi, j'ai pu te dire que le point commun, 95% des jeunes qui sont ici, c'est au niveau de l'estime de soi. La plupart ont vraiment un problème d'estime de soi."

"Mais moi en tout cas, ce qui est primordial c'est au niveau de l'estime de soi."

"Les jeunes ont beaucoup de difficulté avec l'estime de soi. J'aurais que l'estime de soi c'est quasiment un fléau en centre d'accueil."

"Je me suis aperçue dans ma pratique que ces jeunes-là ont très peu d'estime de soi."

Cette estime de soi, notion tout compte fait assez vague, semble être reliée à des besoins non comblés, essentiellement des besoins affectifs et de sécurité.

"Quand on parle d'être aimé, se sentir en sécurité, c'est tout ça qui fait qu'à un moment donné la personne se développe normalement."

"Parce qu'au départ, c'est un besoin qui n'est pas comblé, qu'ils veulent combler par différents moyens qui ne sont pas nécessairement acceptables."

"Moi je trouve que c'est relié à une carence affective la plupart du temps."

"On a les maganés comme on les appelle, les bons carencés relationnels."

"Ce serait plutôt le côté affectif de la relation qui est problématique."

Les notions d'estime de soi, de besoins, de carences peuvent être rattachées à la fonction éducative. En mettant l'accent sur une mauvaise estime de soi, sur des besoins non-comblés, les psycho-éducateurs recherchent les causes de la délinquance dans le passé du jeune. Or les jeunes qui sont en centre d'accueil sont déjà passés par d'autres instances éducatives: la famille et l'école. Et il semblerait bien que pour nos intervenants, ces deux instances n'ont pas rempli leur mission éducative comme il se devait, elles ont failli à leurs tâches d'éducation, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas parvenues à inculquer des valeurs respectables au jeune.

“Si c't enfant là ne s'en sort pas bien à la maison, ne s'en sort pas bien à l'école, on va en faire un jeune qui est exclu de la société. C'est son horaire, c'est le quotidien d'un jeune, soit être à la maison, soit être à l'école. Alors si t'as pas un sentiment d'appartenance à ni l'un ni l'autre des milieux, j'pense que ça doit contribuer.”

2.1. La mise en cause de l'école comme instance éducative

Tous les psycho-éducateurs mettent l'école en cause dans la production de la délinquance, mais pas tous de la même manière ou avec la même intensité. Néanmoins, ce qui paraît clair c'est que l'école a évolué: elle n'est plus ce qu'elle était. Son rôle dans la production de la délinquance est à rattacher à cette image idéale de l'école des temps jadis.

“L'école c'est tellement plus le même rôle que quand j'étais jeune. J'sais pas, c'était discipliné, c'était sévère, c'était contrôlant, sécurisant, c'était un milieu où t'avais hâte de retourner, puis j'trouve que ce n'est plus le cas aujourd'hui. La société est devenue plus permissive. Si le gouvernement est plus tolérant, l'équation est simple, l'école c'est aussi le gouvernement, puis l'école est plus permissive.”

“On bafoue l'école, on coupe, on rajoute au programme, on impose plus d'élèves, puis on rationalise ci, on rationalise ça.”

“Autrefois là, au temps de ma grand-mère, il y avait une école dans le village, qui avait autant les très bons que les pas bons, puis l’enfant qui boitait, puis l’enfant qui je ne sais pas quoi, mais ils étaient tous dans la même classe, tous des niveaux différents, t’sais elle était meilleure à l’école que bien des jeunes d’aujourd’hui.”

“Avant le professeur était plus impliqué au niveau de la communauté. Il y avait un lien entre l’école et le milieu familial.”

Le fait que l’école ne remplisse plus “adéquatement” sa mission éducative semble être le résultat de différents facteurs qui sont à mettre en rapport avec son rôle en tant qu’institution sociale. L’éducation scolaire comporterait deux volets: la transmission d’un savoir académique et la transmission des valeurs de la société.

Pour certains, elle mettrait trop l’emphase sur la transmission des savoirs et négligerait sa tâche de transmission des valeurs.

“Moi j’pense qu’ils ont aussi un peu perdu de vue leur rôle, leur rôle c’est pas juste de montrer à lire et à écrire, c’est aussi être présent. Il faut créer une relation pour aider aux apprentissages.”

“Moi j’pense que l’école elle ne fait plus que transmettre des connaissances académiques, qu’elle n’est axée que sur ça, qu’elle évalue les enfants que sur ça. C’est vraiment axé, bon ça c’est le programme. Si t’apprends pas ça, t’es pas bon, puis on va te tasser.”

Pour d’autres, ce n’est pas tellement le fait qu’elle se concentre sur les apprentissages académiques, mais bien qu’elle exclut une certaine partie de la population sur base, et de leurs résultats académiques et de leurs comportements problématiques. Pour fonctionner dans le système scolaire, il faut répondre à des normes. Les enfants qui n’y répondent pas, sont mis à l’écart.

“L’école c’est dans la norme hein, ça répond à des normes l’école, puis il y a des enfants qui ne répondent pas à ces normes, puis c’est les jeunes qu’on a. Pour une raison ou pour une autre l’enfant ne fonctionne pas avec la norme, ça fait que là on l’envoie dans des classes spéciales, ils ont des cheminements particuliers, c’est déjà être rejeté, déjà c’est une étiquette.”

“J’dirais que pour fréquenter l’école, il faut répondre à certains critères. Chez les jeunes on demande de répondre à telle sorte de critères et on n’a pas le goût de se préoccuper, je pense, à des particularités chez les élèves. Quand ils sont dérangeants, on les classe, on les tasse.”

“Moi j’crois que dans les classes spéciales on retrouve des enfants qui ont des difficultés académiques, mais aussi des difficultés comportementales, t’as les deux.”

“Souvent quand tu lis les rapports scolaires des jeunes qu’on a ici, tu ne vois aucun point positif. Tout est noir, tout est mauvais. L’école c’est un milieu rigide quand même, tu rentres dans la case ou tu ne rentres pas. C’est cette approche là, puis si ça satisfait à l’enfant, c’est correc, mais si ça marche pas, ben c’est l’enfant qui doit s’adapter.”

Or idéalement, l’école devrait également répondre aux besoins de ces jeunes là. Elle devrait stimuler les jeunes qui ont des difficultés d’apprentissage au lieu de les stigmatiser. Elle devrait offrir plus de support aux jeunes en difficulté alors que justement elle les relègue dans des filières de seconde zone où les enseignants semblent moins motivés alors qu’ils devraient l’être plus. En ce sens, elle faillit à sa mission d’éducation.

“L’estime de soi, l’école est responsable aussi. J’t’dirais que si elle jouait un autre rôle, elle pourrait peut-être pallier certains éléments, le jeune pourrait commencer à vivre des réussites. C’est comme un peu ça rentre dans le moule, ou ça ne rentre pas.”

“J’pense que l’école n’est pas adaptée à tous les types de jeunes. Moi j’pense que l’école elle a aussi à s’adapter à ce type de jeunes-là. Or souvent on a tendance à les tasser. A partir du moment où le jeune ne fonctionne pas, le plus grand souhait de la direction, c’est qu’il ne soit plus dans l’école.”

“Moi j’pense que l’école elle a à donner des services à tous ces jeunes là. C’est pas vrai que dans une école t’as juste des jeunes qui fonctionnent bien.”

“J’pense que quand tu diriges une école, ben t’as à susciter l’intérêt de tous les jeunes, même ceux qui ont plus de misère.”

“On veut rendre service à la majorité des étudiants mais on a encore beaucoup de difficultés à s’occuper de ceux qui sont différents. Je

trouve qu'idéalement, le professeur devrait arriver à susciter l'intérêt chez tous ces jeunes là."

"Puis on fournit pas d'efforts autant que ceux dans le régulier alors qu'à la limite ils auraient besoin d'encore plus d'attention que dans le régulier."

La fonction d'exclusion de l'école est donc mise en cause. L'école exclut certains élèves alors que sa mission est d'éduquer ces jeunes là aussi. Or nous avons vu que l'école, quand elle faillit dans sa mission d'éducation, remet systématiquement le milieu familial en question. Les valeurs culturelles, les pratiques éducatives, les conditions de vie font en sorte que certains élèves ne satisfont pas aux exigences scolaires. Ce discours, nous le retrouvons aussi chez les psycho-éducateurs. Ce serait alors plus la fonction de récupération de l'école qui est visée que sa fonction d'exclusion. Idéalement, l'école devrait pallier les manques familiaux, pratiquement, elle ne le fait pas et contribue ainsi à "mal" éduquer certains jeunes.

2.2. La mise en cause de l'éducation familiale

Les causes de la délinquance sont donc en grande partie rattachées à un milieu familial "perturbé". En effet, nous avons vu que les psycho-éducateurs mettaient l'accent sur une mauvaise estime de soi. Or celle-ci semble se construire très tôt.

"Euh, c'que moi j'ai appris, c'est que l'estime de soi ça se voit au très jeune âge, puis l'âge clé c'est trois ans. Une très bonne estime de soi, c'est très jeune."

"Au niveau de la formation d'une structure délinquante, on sait que ça commence très jeune. C'qu'on remarque beaucoup nous autres, c'est que les jeunes ont beaucoup de difficulté avec l'estime de soi."

"Puis la construction de la personnalité du jeune, on part de loin quand on veut défaire ça."

Si l'estime de soi se construit très tôt, il est logique de mettre le milieu familial en cause, car c'est bien lui la première instance de socialisation et d'éducation rencontrée par un enfant.

“Le parent, c'est la pierre angulaire de l'éducation.”

Mais,

“Il faut se rendre à l'évidence que les milieux familiaux ne sont pas tous sains.”

“Moi j' pense que quand on met un adolescent ici, j' pense que c'est le symptôme d'une famille qui ne fonctionne pas bien.”

Il semblerait qu'il y ait différents types de milieux familiaux “problématiques”. Néanmoins, leur point commun est de ne pas répondre au modèle de la famille “standard”.

Evidemment ces catégories ne sont pas exclusives. Des familles peuvent très bien appartenir à plusieurs d'entre-elles.

Il y aurait premièrement les familles “criminogènes”, celles où les parents ne respectent pas les normes sociales non plus.

“C'est pas évident de dire aux parents “c'est pas correc ce que tu fais là, il faut pas que tu consommes devant ton jeune, c'est pas comme ça que ça marche, c'est illégal. T'encourages ton jeune à vivre dans l'illégalité.””

“Puis aussi c'qu'on voit c'est qu'il y a des parents qui eux-mêmes ont un comportement délinquant. C'est un peu la reproduction de...”

“Dès fois, dans la famille t'as déjà des valeurs délinquantes, ça fait que c'est clair que le jeune il a été élevé là dedans, c'est le modèle qu'il a appris.”

“Puis c'est la même chose avec les jeunes qui consomment, puis chez eux ça consomme, puis c'est courant comme prendre un verre d'eau.”

“Les jeunes qui proviennent d'un milieu criminogène, les jeunes qui ont vécu X nombre d'abus.”

“Il y a des milieux familiaux qui ont des valeurs anti-sociales, plus délinquantes.”

On identifie un deuxième groupe de parents, ceux qui vivent eux-mêmes des difficultés:

“Souvent les familles dont les jeunes se retrouvent ici n’ont pas de temps à investir dans leur jeune. Ils sont souvent inondés par des problèmes personnels, toutes sortes de problèmes.”

“Des parents qui ont eu eux-mêmes une enfance pas trop facile. Ca tu vois dans beaucoup de dossiers là où les parents ont vécu eux-mêmes beaucoup de difficultés. Ca fait que c’est difficile pour eux autres de transmettre une bonne estime de soi à leurs enfants quand eux-mêmes ils n’en ont pas.”

“Parce que souvent les parents ont eux-mêmes vécu des traumatismes dans leur jeunesse, ont été violentés...”

“Y a des parents où déjà eux sont en difficulté, des parents toxicomanes, des parents alcooliques, ça existe ça. Puis c’est les faire reconnaître qu’ils ont des difficultés, parce qu’il y a des parents qui sont complètement dépassés là, mais alors complètement.”

Dans le troisième groupe de parents, ce ne sont plus tant les comportements familiaux qui sont jugés problématiques, mais bien les “structures” familiales, telles les familles divorcées, éclatées, rééclatées, monoparentales...

“J pense par exemple à l’éclatement des familles...la plupart proviennent d’un milieu monoparental.”

“J pense que la constante c’est que ce sont des enfants qui sont élevés beaucoup par des femmes par exemple.”

“La plupart des jeunes qu’on a ici viennent de familles éclatées, puis de familles rééclatées.”

“Y a des jeunes qui ont été trimballés pendant plusieurs années, des familles éclatées...”

“Le taux de divorce a augmenté ces dernières années hein, puis pendant que les parents se chicanent ensemble, ben le jeune il se faufile, il manipule tout le monde. Et les parents ils n’ont rien vu de t’ça, bien trop préoccupés par leurs problèmes à eux.”

Enfin, la dernière catégorie de familles problématiques se réfère à des familles où les deux parents travaillent et ont donc moins le temps de s'occuper de leurs enfants. Ces familles-là se distinguent en général des autres au niveau socio-économique.

“J’ai vu des enfants avec des parents très riches, mais des travailcooliques qui sont jamais à la maison parce que le travail est trop important.”

“Tu peux même le relier à l’émancipation de la femme sur le marché du travail. J’dis pas c’est correc, c’est pas correc, mais il n’y a plus personne à la maison pour encadrer les jeunes. Ca fait qu’ils perdent toute vision de ce qui se passe avec leur enfant, et c’est là que ça commence tranquillement.”

“Aujourd’hui souvent les parents travaillent tous les deux, l’enfant est à la garderie et on (les parents) perd un peu de vue notre rôle d’éducation. J’trouve que les parents ont un peu perdu leur instinct de parents.”

“Les parents, faut qu’ils soient là, puis ils sont de moins en moins là.”

“De plus en plus on voit des parents professionnels qui n’ont pas su répondre aux besoins de leurs enfants.”

Nous voyons donc que le modèle familial incriminé correspond à “tout” ce qui ne se réfère pas au modèle classique de la famille: la famille nucléaire d’origine avec le père qui travaille et la mère qui reste à la maison pour s’occuper de l’éducation de ses enfants.

Nous avons identifié 4 types de familles problématiques (milieu criminogène, famille en difficulté, structure familiale non conforme, famille de professionnels), qui ont toutes des difficultés “d’éducation” au niveau de la transmission des “bonnes” valeurs. Néanmoins, cette problématique est à moduler selon les types de familles. Les deux premiers types de familles transmettraient plutôt des “mauvaises” valeurs tandis que pour les deux derniers types, c’est le processus de transmission des valeurs qui serait défaillant. Dans ce cas, le sentiment de culpabilité des parents est essentiellement à l’origine d’un manque d’autorité et l’enfant n’apprend pas à respecter les normes et les règles, n’en faisant qu’à sa tête.

- Les "mauvaises" valeurs

Ces familles n'ont pas été capables de transmettre des valeurs respectables à leurs enfants, tout simplement parce qu'elles n'en ont pas elles-mêmes. Ces valeurs se rattachent à l'éventail des valeurs qu'un parent se doit d'inculquer à son enfant: hygiène, alimentation, respect, ordre, etc.

"Il y en a certains c'est de la grosse base là, t'sais "tu craches pas dans le lavabo", puis on a des enfants qui savent pas vivre, t'sais les notions de respect."

"J pense qu'il y a des apprentissages familiaux qui se sont pas faits. Y a des jeunes qui arrivent ici puis qui savent même pas se laver, puis qui savent pas c'est quoi faire un lit, ramasser, avoir une organisation, comment s'alimenter; y a des jeunes qui arrivent ici puis qui mangent que des saucisses."

"Juste l'hygiène, c'est la base hein, on voit les enfants pour qui c'est important, puis les enfants pour qui ça n'a pas été important dans leur milieu, c'est pas de l'acquis là, t'sais se peigner, se laver les cheveux, se laver les dents, c'est comment les parents ont mis l'emphase là-dessus."

"Quand tu demandes à un gars de faire ses tâches, de faire le ménage, et que toi tes normes de propreté sont X, puis tu vas dans la maison chez eux, puis c'est pas ça du tout, du tout, la maison est sans dessus dessous et eux autres ils vivent là dedans."

"Si entre eux autres ça se parle sans respect, comment veux-tu que le jeune ici...Les valeurs que ton milieu familial véhicule, puis celles ici, si elles sont en contradiction, c'est pas toujours évident."

"T'as pas le droit du lui sacrer une claque dans la face, même si chez toi t'as appris que c'est correc ça."

- Les parents "coupables", les enfants "rois"

Ici ce ne serait pas tant le fait de transmettre de mauvaises valeurs qui poserait problème, mais le fait de ne pas arriver à en transmettre. Le parent se sent coupable de ne pas être un "bon" parent, soit parce qu'il travaille trop, soit parce qu'il a fait subir un divorce à son enfant, sentiment de culpabilité qui s'exprime par un manque d'autorité, par une éducation "laxiste", trop permissive, où l'enfant se construit ses propres limites à défaut de s'en voir imposer. Le jour où le parent se

rend compte que l'enfant a dépassé les bornes, il est trop tard, alors il baisse les bras et il démissionne de l'éducation de son enfant.

“J pense qu’il y a un sentiment de culpabilité qui se développe. “Je n’ai pas vu mon enfant de toute la journée”, les messages ne sont plus très clairs. On le laisse rien faire, et le lendemain on le laisse tout faire.”

“Souvent les gens au niveau de l’éducation de leurs enfants ils se sentent isolés, puis ils se sentent coupables. Puis tu travailles à deux, ça fait que t’as plus d’argent, donc t’achètes pour compenser.”

“On a beaucoup de jeunes que nous on appelle des “que-non”, les “non”, ils ne connaissent pas ça. Tout leur est dû. Ce serait plutôt le côté affectif de la relation familiale, l’encadrement.”

“T’as comme deux extrêmes dans l’autorité, ou bien t’en as trop ou bien t’en as pas du tout. Ce qu’il faut c’est que les messages soient clairs. Un jour c’est pas noir, puis l’autre blanc.”

“Les parents ils se sentent coupables de ne pas avoir tout donné à leur enfant. C’est un peu de leur faute si la famille est éclatée, puis là c’est comme si ils veulent récupérer, ils sont pas capables de mettre en application leur autorité parentale.”

“Les parents finissent tard, les enfants ils n’ont plus de contrôle, ils font ce qu’ils veulent. Puis l’enfant il n’est pas habitué à recevoir un “non”. Puis la journée quand les parents se réveillent et qu’ils lui disent “eh là, mon gars, t’es allé trop loin”, ben ça fait trop longtemps que l’enfant il s’est pas fait dire ça, puis à un moment donné les parents ils se tannent, ils abandonnent, c’est comme un désintéressement par épuisement.”

Certains parents donc n’inculquent pas les “bonnes” valeurs à leurs enfants, d’autres n’arrivent pas à exercer leur autorité parentale. Si l’éducation familiale, considérée comme la base de la socialisation d’un enfant, ne se fait pas adéquatement, il semblerait qu’elle puisse produire de la délinquance.

Que serait alors une éducation familiale réussie, ou autrement dit, que veut dire “bien” éduquer son enfant quand on est parent?

“J pense que la base de l’éducation d’un enfant, c’est lui donner une estime de soi. En tout cas c’est le regard que t’as sur lui qui est

important. J pense que c'est le "faire avec" qui s'est perdu, faire avec ton enfant, c'est ça qu'le monde ont perdu. Moi j pense que c'est ça qui est la base de l'éducation."

"Une bonne estime de soi, c'est quand tu vis des réussites. Or si tous les jours on te dit que t'es un bon à rien, puis un tata, puis un nono, ben tu vas finir par y croire et tu vas faire en sorte que t'es tata, puis niaiseux, puis nono."

"Eduquer son enfant, c'est être présent, être à l'écoute, c'est toute la sécurité, puis c'est lui donner des valeurs aussi, puis exercer ton autorité, lui dire quand c'est pas correc mais aussi pourquoi ça l'est pas."

"Si t'as pas la base qui te donne le Surmoi, qui te dit "t'as une limite mon homme là, arrêtes-toi", si tu l'as pas c'te Surmoi là, ben c'est bien sur que le p'tit gars il va avoir du fun, il va chercher juste le plaisir, parce qu'il ne connaît pas l'interdit."

"J crois que la base de l'éducation là, c'est qu'mon enfant il se sente aimé, j pense qu'il a besoin aussi d'être arrêté. J te dirais que c'est probablement c'qui manque le plus aux jeunes ici. Pour leur bien-être social, ils ont besoin de connaître des règles de vie, une routine de vie, avoir des responsabilités aussi."

"J pense que comme individu on a besoin d'avoir des valeurs, des valeurs qui répondent à mettons ce qu'on a comme attente dans une société, j pense que ça on a beaucoup à inculquer des valeurs à nos jeunes."

Bien éduquer son enfant, c'est donc essentiellement lui inculquer des valeurs qui correspondent à ce que la société attend de lui.

Le jeune qui se retrouve en centre d'accueil est donc là parce qu'on n'est pas arrivé à lui transmettre les valeurs qui font de lui un honnête citoyen, discipliné et obéissant. Et ce sont les deux instances d'éducation, de socialisation précédentes que l'on met systématiquement en cause, bien qu'avec une intensité fort différente. En effet, en fin de compte, c'est bien toujours la famille qui est pointée du doigt, aussi bien par l'école que par les psycho-éducateurs. Les centres d'accueil vont donc recommencer là où l'école, et surtout la famille, a échoué: inculquer des valeurs "respectables", le remettre dans la norme, tout en utilisant des méthodes beaucoup plus

disciplinaires. On ne vise pas à travers la réadaptation un “mieux-être” ou “mieux-vivre” du jeune, ce qu’on veut c’est qu’il se conforme. En ce sens, aider le jeune revient à l’amener dans les normes, sans jamais remettre ces dernières en question. Et lui faire acquérir une responsabilité morale, signifie lui inculquer ce que sont le “Bien” et le “Mal”, en oubliant que ces notions ne signifient rien en dehors du contexte social dans lequel elles acquièrent un sens. Les jeunes qui sont en centre d’accueil sont là parce qu’ils ont enfreint une loi écrite par des hommes, parce qu’ils se sont fait arrêter par la police et condamner par un tribunal.

Maintenant, comment s’y prend-on pour arriver à leur inculquer ces valeurs?

3. Les modalités de la rééducation

Il nous semble important à ce point-ci de la réflexion de voir comment, en pratique, les centres d'accueil pour jeunes délinquants s'y prennent pour les rééduquer.

3.1. Généralités:

Les centres d'accueil ont une capacité d'accueil qui varie entre 12 et 24 jeunes. Il doit toujours y avoir au moins deux intervenants sur le "plancher" pour encadrer les jeunes. Chaque jeune est couplé à un intervenant responsable qui assure son suivi individuel. C'est avec lui que le jeune et ses parents établissent un plan d'intervention où un certain nombre d'objectifs sont discutés. Ceux-ci doivent être atteints pour la fin du séjour.

"Chaque jeune a son intervenant attitré. Cet éducateur devient le pivot pour la relation avec la famille, avec le travailleur social, avec le jeune. C'est lui qui rencontre le jeune à toutes les semaines."

"Le jeune est couplé à un intervenant, et puis les besoins du jeune sont discutés là, avec bien sûr les parents, les parents qui travaillent dans le même sens. C'est là que le plan d'intervention va se faire. C'est là qu'on va élaborer un certain nombre d'objectifs à atteindre durant le séjour."

"Chaque éducateur est responsable de deux jeunes. C'est lui qui fait le contact avec les parents, il rencontre le jeune une fois par semaine individuellement. L'objectif premier de c'te rencontre là, ça va être de faire le bilan de la semaine au niveau du pavillon, de l'école. Chaque jeune a un rapport tous les jours. Ça fait que l'éducateur responsable fait la compilation de tout ça, et regarde ça avec le jeune."

Comme nous le voyons, le plan d'intervention se fait en collaboration avec les parents. En effet, il semblerait que le travail de rééducation ne concerne pas seulement le jeune, mais aussi les familles. Tous les psycho-éducateurs s'accordent sur le fait qu'il faut également rééduquer les parents.

“On fait de la rééducation des parents aussi. T'as des milieux qui veulent de l'aide aussi, t'sais eux autres c'est des recettes magiques qu'ils voudraient avoir. Dès fois c'est plus fatigant de travailler avec des familles qui veulent t'aider que des familles qui ne veulent pas.”

“Disons qu'on fait de l'éducation familiale aussi. T'sais c'est pas l'individu mais c'est la famille qu'il faut prendre en charge.”

“Queque part, on travaille également à la rééducation des parents. J'te dirais que c'est pas tout le temps facile parce qu'il y a quand même une marge entre ce qu'on croit être un milieu sain pour un enfant et ce que les parents croient.”

“Et souvent il faut que tu rééduques les parents aussi. Et ça, c'est pas évident.”

Certains parents acceptent cette ingérence dans leur vie, d'autres non. Il y a donc de “bons” parents qui acceptent de collaborer, puis des “mauvais” parents qui refusent ou qui sont incapables de s'investir parce qu'ils sont eux-mêmes submergés de problèmes. L'intervenant peut alors aussi les “aider” en les envoyant dans des centres spécialisés.

“Tu travailles à contre-sens tout le temps, parce que le parent annule ce que tu fais, j'te dis pas que c'est tous les parents, parce qu'on a quand même des bons parents qui sont dépassés par la situation mais qui sont collaborants.”

“Disons qu'il y a des parents qui sont pas très intéressés là, ça c'est clair.”

“Y a des parents qui sont très bons pour boycotter le travail.”

“On a souvent des parents qui sont bien surprotecteurs, qui pardonnent beaucoup, qui ne croient pas à la délinquance de leur jeune non plus, qui ont une perception différente de la réalité.”

“Mais par contre, y a des parents où on n'a pas cette collaboration là, où déjà eux sont en difficulté, à c'moment là mon travail c'est de plus

les orienter vers des ressources. Avant ça, c'est de les faire reconnaître qu'ils ont des difficultés ce qui n'est pas toujours facile."

"Tous les parents veulent que leur jeune se rétablisse. C'est les capacités parentales qui diffèrent. Tout le monde le veut, est-ce que tout le monde est prêt à mettre le même effort?"

En quoi consiste alors la rééducation des parents? La première étape semble être le rétablissement d'un lien, d'une communication avec leur jeune, communication qui s'est souvent détériorée parce que le jeune n'en faisait qu'à sa tête.

"Habituellement ce sont des relations familiales qui sont difficiles, et ce n'est pas en les séparant qu'on les règle, c'est en les mettant ensemble."

"La relation familiale souvent est tellement détériorée qu'il faut commencer là."

"On dirait qu'ils (les parents) ne prennent pas le temps de repartir à la base. Souvent c'est pas dit. Le jeune, il n'est pas capable de dire "moi j'manque mon père". Et c'est ça qu'on va faire dans un premier temps, mettre le point sur l'inconfort."

"Les jeunes, souvent ils ont pris l'habitude de faire tout ce qu'ils voulaient et les parents ils ont un peu perdu le contrôle hein de tout ça. Ça fait qu'en un premier temps, il faudra d'abord rétablir le lien."

Ensuite, on va demander au parent, souvent au père d'ailleurs, de venir faire des activités au centre d'accueil avec son jeune, par exemple venir jouer au pool avec lui. Quand le jeune est susceptible de rentrer chez lui de temps à autres, on donne des devoirs à toute la famille. Il faut aussi outiller les parents pour qu'ils soient prêts à prendre la relève du centre d'accueil une fois que les jeunes sortent définitivement, il faut leur redonner confiance dans leurs capacités d'éducation.

"On a beaucoup d'interventions avec les parents là, en leur disant "c'est tu ça que vous venez faire avec votre fils, c'est tu juste lui apporter un paquet de chips, ou y a-t-il autre chose que vous pourriez faire?"

"Par exemple, quand le jeune commence à sortir, le devoir qu'on va lui donner parfois c'est que tout le monde soupe ensemble."

"Pour un jeune de 16-17 ans, passer la journée avec son père ou sa mère c'est ardu, alors que les deux dernières années il faisait ce qu'il

voulait et ne considérerait pas les attentes de ses parents. C'est donc quelque chose sur lequel on travaille."

"Moi souvent quand les gars ici commencent à sortir en fin de semaine, je les envoie avec un devoir pour eux et pour leur père. Ça les oblige comme faire un retour sur soi, pas juste le jeune mais les parents aussi."

"Donc on travaille aussi à mettre les parents en confiance. Puis leur dire aussi qu'ils ont des moyens, puis parfois juste s'asseoir ensemble et regarder ça. Faire en sorte que quand il va y avoir un retour à la maison que ça se fasse de manière harmonieuse. Qu'ils soient capables de se parler un peu plus, c'est comme rebâtir la communication."

"Puis c'est outillé les parents aussi. "Ben là, écoutez madame, ça fait combien de temps que vous le connaissez c't enfant là, il sait exactement sur quel bouton peser pour vous faire sentir coupable, il sait tout ça lui. Maintenant vous, vous voulez changer des choses, vous allez en changer. Mais là lui il va avoir une réaction. Et là vous allez devoir transiger avec ça". Puis c'est comme, tout ça là c'est une partie de notre travail aussi. C'est qu'il faut penser à après le séjour pendant le séjour."

Comme nous l'avons vu, un des souhaits émis par l'ensemble des psycho-éducateurs serait de pouvoir travailler plus sur le post-séjour. Ce ne serait pas tellement le désir d'aider le jeune dans sa réinsertion (chercher du travail avec lui, l'inscrire dans une école, etc.) qui motiverait cette envie, mais bien de voir si ce qui a été retravaillé en centre d'accueil est mis en pratique dans la famille.

"La possibilité qu'on puisse aller dans les milieux, aller voir comment ça se passe dans le post-séjour, moi j'y pense que ce serait un plus."

"Quand un jeune arrive en centre d'accueil et qu'il est sorti du milieu, on va lui apprendre comment on se tient à table, comment on mange, mais c'est pas quelque chose qu'on va faire chez eux parce qu'on travaillera pas à la maison pour voir s'ils le font chez eux. C'est pas une prise en charge concrète."

Le travail avec les parents prôné par les psycho-éducateurs est donc essentiellement un travail de rééducation des parents plutôt qu'un travail de collaboration où les deux parties sont sur un pied

d'égalité. Il vise surtout à ce que les parents deviennent de "bons" parents, c'est-à-dire qu'ils élèvent leurs enfants dans les normes, qu'ils leur inculquent des valeurs respectables. Ce qu'on souhaite c'est que les parents continuent le travail qui a été amorcé en centre d'accueil. Pourtant, ce travail de rééducation des familles dépasse le mandat qui, lui, n'est axé que sur la rééducation des jeunes. Comment celle-ci est-elle mise en application?

La plupart des centres d'accueil travaillent par étapes. Le séjour du jeune est divisé en plusieurs étapes. Pour accéder à une étape supérieure, le jeune doit avoir rempli les exigences de l'étape précédente. En contrepartie, il aura plus de privilèges.

"Ici c'est étapisé."

"La façon dont ça fonctionne nous autres, c'est qu'on a un système d'étapes, 1ère étape, 2ème étape, 3ème étape, 4ème étape, puis au bout d'un certain nombre de temps, tu peux être transféré d'étapes, t'as plus de privilèges."

"Quand le jeune arrive là, il est statut 1, c'est notre base là. Bon si le jeune arrive à se conformer, à bien répondre aux interventions, à être réceptif, qu'il nous respecte, la base dans le fond du fonctionnement, on lui donne accès à un statut 1+. Bon ça ça lui permet d'avoir plus de temps en groupe, ça lui donne accès aussi à certaines responsabilités de pavillon. Le jeune qui va s'impliquer dans la vie du groupe, qui va avoir un minimum d'influence positive, qui va démontrer un désir de changer les choses, à ce moment là, il pourra avoir accès à un statut 2. Ça lui donne encore plus de temps avec le groupe, ça lui donne accès à des privilèges aussi. Le jeune vit presque tout le temps hors de sa chambre."

On réserve un régime particulier aux jeunes qui "ne veulent rien savoir". Ceux-ci seront exclus de la vie de groupe du centre et feront essentiellement du temps de chambre.

"Les jeunes qui ne savent pas fonctionner avec les autres, ben ils font du temps de chambre. "Donc tu choisis, tu peux faire du temps de chambre pendant toute ta sentence, c'est ça que tu veux?", puis il y en a qui le font, pour une semaine ou deux, puis à un moment donné ils se

tannent et “oui, oui, peut-être que”, c’est sur qu’il y a des jeunes qui sont plus coriaces que d’autres.”

“Les jeunes qui ne répondent pas aux critères là, qui passent leur temps en intervention, à force d’intervenir là, on finit par se dire “ben là ça fait”, lui il prendra ses repas dans sa chambre, lui telle activité il ne viendra pas, on leur fait donc un régime spécial.”

Il semblerait bien que les privilèges se rattachent essentiellement à la vie de groupe. Si un jeune ne se conforme pas, il est condamné à vivre en solitaire. S’il se conforme, il pourra participer à la vie collective. Or, l’être humain n’est pas fait pour vivre seul, et l’adolescent encore moins. Le choix entre vivre isolé pendant 6 mois ou respecter les règles, les normes, accepter le traitement de réadaptation et ainsi pouvoir participer à la vie collective n’en est pas réellement un.

3.2. Particularités:

Selon les psycho-éducateurs interviewés dans la région de l’Outaouais, les centres d’accueil de cette région sembleraient avoir pris depuis une dizaine d’années une orientation quelque peu différente en ce qui concerne les moyens utilisés pour réadapter, rééduquer le jeune.

Quand les psycho-éducateurs de cette région parlent du passé, c’est essentiellement en termes péjoratifs.

“A l’époque c’était: “le juge t’a clanché pour un an, puis tu vas être avec nous pour un an, puis tu vas faire comme on va vouloir, puis dans un an, madame, votre gars ça va bien aller, vous allez voir”, puis c’était ce ton là, c’était carcéral.”

“Y a dix ans, moi j’étais le plus petit des intervenants à 5 pieds dix. Le critère c’était ça. Les approches ont changé, le contenu a changé, nos croyances ont changé, on est plus efficace.”

“Avant c’était sévère. On était très directif, même qu’à l’époque le travail avec les parents, on avait un peu l’approche “amenez nous vos enfants, on va les guérir de leur maladie, et on va vous les retourner quand ils seront près.”

L'originalité de l'approche, c'est le travail de rééducation en groupe. Différents ateliers sont organisés sur l'estime de soi, la responsabilisation, la victimisation, sur la violence, l'agressivité, la toxicomanie, etc. : ils sont animés soit par un des intervenants, soit par des organismes extérieurs spécialisés. Lors de ces ateliers les jeunes sont invités à parler de leurs délits, de leur expérience, chose qui semblait inimaginable auparavant et qui ne se fait pas non plus dans les autres centres d'accueil.

“Le jeune qui parlait de son délit avant, c'était “change de sujet”. On ne voulait rien savoir. Sauf en individuel. Maintenant, en groupe on va le laisser aller, on va voir ce qu'il a à dire sur son délit. Puis ça donne de l'interaction avec les autres jeunes qui sont là, travailler en groupe c'est tout à fait différent que l'approche individuelle.”

“Pour ce qui est des dynamiques de groupe, j'trouve que c'est important comme travail, parce que par rapport à la motivation de changer, parfois il faut être confronté à ce que les autres pensent. Ils ont tous à apprendre à exprimer leurs besoins, alors c'est un exercice pour ceux qui reçoivent les confidences, et pour ceux qui les donnent.”

Les jeunes sont tenus de participer à ces ateliers. Ils peuvent ne pas parler, mais ils sont obligés d'être là.

“S'ils ne participent pas, ils vont dans leur chambre. Mais ils peuvent ne pas parler, mais ne pas déranger, ne pas couper la parole, oui, donc ils sont obligés.”

“Il y en qui n'investissent pas dans le groupe, peu ou de façon passive, mais le fait de devoir participer peut leur faire retenir quelque chose, entendre les autres, voir ce qui se passe.”

Dans d'autres centres d'accueil, l'approche est plus “traditionnelle”. Les jeunes qui s'y trouvent sont soumis à un régime de jour où ils ont le choix entre suivre le programme scolaire ou travailler s'il existe des plateaux de travail à l'interne. L'obligation scolaire est respectée. Le jeune devra aller à l'école s'il a moins de 16 ans. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, la grande majorité des jeunes se trouvant en centre d'accueil a connu des problèmes scolaires importants.

“La majorité ont eu des problèmes au niveau scolaire, la majorité de nos jeunes ont eu un accompagnement à différents niveaux, de différentes intensités depuis plusieurs années.”

“Les jeunes qu’on a ici et qui ont eu un cheminement régulier, ben ça paraît, mais c’est rare là, c’est rare.”

“Ca fait que le jeune qu’on a ici, c’est un drop-out, ça veut dire qu’il ne va pas à l’école la plupart du temps, ça fait qu’il se retrouve à 17 ans avec un secondaire1, secondaire2.”

“La majorité ici ont eu un parcours scolaire plutôt chaotique.”

“La plupart des gars ils ont des problèmes scolaires évidents. J peux compter sur le bout d’une main ceux qui n’ont pas de retards académiques qui datent de longtemps.”

Le programme scolaire qui est dispensé en centre d’accueil se résume aux cours de base: français, anglais, mathématique et parfois certains cours facultatifs tels géographie, développement personnel, etc. Selon les centres d’accueil, le jeune peut être crédité ou non pour les cours qu’il a suivis en milieu fermé.

Le programme scolaire se donne en général hors de l’unité mais à l’intérieur du centre par des professeurs agrégés par la commission scolaire. Les groupes d’élèves sont beaucoup plus restreints que dans l’enseignement régulier, ce qui permet une approche personnalisée, un encadrement bien plus intensif.

“C’est comme l’école, sauf qu’ils sont en groupe réduit, puis il y a un suivi beaucoup plus étroit.”

“C’est un programme personnalisé dépendamment d’où le jeune est rendu.”

“Ici c’est individualisé, les jeunes sont suivis, ils ont un encadrement, chose que t’as moins ou pas du tout dans le régulier.”

“C’est disons beaucoup plus encadré que dans le scolaire normal.”

Il n’y a pas de coupures entre le scolaire et l’unité. Il y a toujours un éducateur qui travaille au scolaire. Il travaille en étroite collaboration avec le professeur, soit dans la classe, soit à proximité. Il aura alors un bureau au scolaire où il recevra les élèves qui perturbent le cours. De plus, si le jeune pose problème au scolaire, il aura des comptes à rendre à l’unité. Le but ne serait donc pas

tellement de leur faire acquérir des connaissances académiques, mais bien de retravailler leur comportement problématique.

“On ne fait pas de différence entre l’unité et le scolaire.”

“Puis en même temps, ce qu’on travaille dans l’unité, ben on va le transmettre au scolaire, c’est sur que c’est plus proche, ça peut pas être plus proche que ça.”

“Si un jeune ne fonctionne pas au scolaire, il y a l’éducateur à côté.”

“L’éducateur qui a son bureau au scolaire, il va s’occuper des jeunes qui sont en intervention, le jeune qui se fait sortir de la classe.”

“Ici le jeune, il n’a pas le choix, il doit aller à l’école et s’il n’y va pas, il reste dans sa chambre et il va y avoir des conséquences au fait qu’il n’a pas été.”

“Nous autres, un jeune qui ne fonctionne pas au scolaire, qui va se faire suspendre du scolaire, c’est clair qu’ici il ne se retrouvera pas comme si de rien n’était.”

“L’objectif n’est pas d’augmenté leurs notes ou augmenté leur performances académiques, c’est de travailler plus sur le comportement qui est inacceptable dans les classes régulières.”

C’est donc bien le comportement que l’on retravaille. Si le jeune acquiert des connaissances, tant mieux, mais ce n’est pas ça l’important. D’ailleurs dans certains centres d’accueil, on ne gradue pas du programme scolaire, dans d’autres, ce programme n’est même pas dispensé.

Le travail de rééducation se résume donc à retravailler le comportement problématique, que ce soit à travers les dynamiques de groupe, comme dans l’Outaouais, ou à travers le programme scolaire, l’objectif visé étant toujours la réadaptation aux normes sociales. Or même si ces approches diffèrent quelque peu, l’outil principal utilisé reste la discipline, l’encadrement total du jeune. La discipline vise à dresser les individus pour en faire des corps utiles et dociles.

3.3. Le point commun: l'encadrement disciplinaire

“C’est pour ça qu’on a des mesures disciplinaires, parce qu’il y a des jeunes qui ne comprennent pas autrement.”

Les jeunes qui sont en centre d’accueil sont tous soumis au même régime où aucune place n’est laissée à l’individualité. C’est un milieu très rigide. Tout est décidé pour eux, jusqu’au nombre de cigarettes qu’ils ont le droit de fumer. Certains centres d’accueil ressemblent de près à un pénitencier. Les jeunes sont vêtus de même, leur porte est barrée, leur chambre est petite et meublée avec le strict minimum.

“Ici les jeunes sont encadrés à tous les niveaux. Ils sont tous au même régime, habiller de la même façon, leur porte est barrée, ça fait que c’est pas difficile de bien se tenir.”

“Il ne décide presque rien. Il ne décide même pas ce qu’il mange, il ne décide pas, tout est décidé, c’est nous qui décidons. On décide du nombre de cigarettes qu’il fume dans une journée, on décide à quelle heure il prend sa douche, on décide tout.”

“C’est comme il est confronté à une structure très rigide ici.”

“Les jeunes ils trouvent que c’est strict ici. On est sévère, on exige le respect.”

“Oui, mon autorité, j’vais l’exercer.”

“C’est une structure solide ici, hein.”

“T’sais le jeune il ne choisit pas en face de qui il va manger. Tout est décidé pour lui.”

“Nous autres on a des règles très strictes, comme ils n’ont pas le droit d’être plus que deux dans la même pièce, quand ils parlent on doit les entendre, t’sais on est très très encadrant.”

Leur vie est réglementée jusque dans les moindres détails. Tout le monde se lève à la même heure, se couche à la même heure, se lave à la même heure, mange à la même heure.

“T’sais c’est bien réglementé ici, les jeunes se lèvent à 7h30, prennent leur petit déjeuner, remontent dans leur chambre pour une demi heure, partent à l’école, reviennent dîner au pavillon, retournent à l’école, reviennent à 15h45, font du ménage avant le souper, chaque jeune va avoir du ménage à faire, soupent à 18h, se reposent de 18h45 à 19h30 dans leur chambre, puis en soirée font une activité pendant 2h. Ensuite c’est le coucher à 22h30.”

“Il y a un horaire type ici. Pas question de faire la grâce matinée.”

“On essaye de normaliser euh...l’approche auprès de la clientèle. Comme à la maison, les jeunes se lèvent, déjeunent, ont des tâches, etc.”

“La vie du jeune est totalement encadrée. Tout ce qu’il fait se sait. On finit toujours par savoir pareil.”

Nous voyons donc que l’approche préconisée auprès de la clientèle des centres d’accueil est très contrôlante. Quadrillage de l’espace, du temps, des activités en vue de normaliser.

En centre d’accueil on apprend à se laver correctement, à se nourrir correctement, à respecter l’autorité, on apprend à avoir un rythme de vie normal, bref on devient docile et utile.

La surveillance est constante, les sanctions multiples, les conduites évaluées minutieusement, les progrès mesurés selon les étapes de la rééducation, les jeunes hiérarchisés les uns par rapport aux autres, etc. Comment ne pas voir ici la prolifération de la société disciplinaire où le pouvoir de la norme est maître?

Ainsi le travail accompli en centre d’accueil vise à normaliser les individus. On dit “aider” les jeunes alors qu’en fait on les rend conformes aux exigences sociales, on vise à les rendre utiles et dociles en utilisant tout un arsenal de techniques disciplinaires. On dit “collaborer” avec les parents alors qu’on les “rééduque” afin de devenir de “bon” parents, c’est-à-dire des parents capables de, premièrement, mettre en pratique ce qui a été travaillé en centre d’accueil, deuxièmement, d’inculquer des valeurs respectables à leurs enfants.

Il nous semble qu’en dernier lieu il serait nécessaire d’analyser comment les psycho-éducateurs voient leur rôle, comment ils justifient leur travail, comment ils se positionnent par rapport aux autres instances d’éducation, l’école et la famille, en d’autres termes quel est le métier d’une rééducateur.

4. Le métier de rééducateur

4.1. Le centre d'accueil: un milieu de vie où les éducateurs mènent la barre

Contrairement à l'école, les centres d'accueil prennent la totalité de la vie des jeunes en charge.

“En fait on est un milieu de vie. On est un palliatif à la famille et à l'école, les deux endroits où les jeunes sont sensés être à c't âge là. On a un service de cafétaria, de santé, d'hébergement, un service scolaire. On doit au départ répondre à tout. C'est pas toujours évident de répondre à tout. Un petit nombre de personnes jouent tous les rôles auprès de ces jeunes.”

Palliatif à l'école et la famille donc. En effet, nous avons vu qu'en centre d'accueil on éduque, on rééduque, on réadapte autrement qu'à l'école et autrement que dans la famille. L'encadrement, le contrôle, la discipline y ont une intensité différente. Mais nous savons aussi qu'en dernière analyse, c'est bien la famille qui est mise en cause dans sa fonction d'éducation. En effet, si elle avait inculqué les bonnes valeurs, le jeune n'aurait pas eu de problèmes “comportementaux” à l'école et ne se serait vraisemblablement jamais retrouvé en centre d'accueil. Les éducateurs auraient donc essentiellement comme tâche de refaire l'éducation du jeune à tous les niveaux, tâche qui incomberait normalement aux familles.

“Il y a une grosse part d'éducation. Dans ma conception la rééducation va s'attacher aux comportements, aux troubles de comportements à modifier. L'éducation, disons l'éducation de base, on en fait aussi. Par rapport à l'hygiène. C'est pas un motif à placement en centre d'accueil, sauf que c'est fréquent qu'on éduque des jeunes par rapport à l'hygiène. Ça peut être l'alimentation aussi, comment s'alimenter.”

“C’est une éducation à plusieurs volets. C’est sûre que l’éducateur a un rôle à jouer dans les apprentissages de base.”

“Parce que notre job là, il ne faut pas se leurrer, c’est 90% d’éducation, 10% de réadaptation...beaucoup, juste t’asseoir, juste comment tu demandes les choses, juste comment tu t’adresses à quelqu’un.”

“J’ai l’impression ici d’être un milieu substitut à la famille, l’impression de faire de l’éducation plus que de la rééducation. On revient en arrière là, y a des choses que les jeunes font, ça n’a pas de bon sens: “comment ça se fait que t’as pas compris ça toi, que t’as pas d’affaire à prendre des choses qui t’appartiennent pas.” C’est plus de la rééducation, c’est de l’éducation. On fait un retour à la pré-ado, on redonne des p’tites tapes sur les doigts.”

“Y en a que c’est de la grosse éducation, y en a que c’est de l’éducation un peu plus, dans le savoir-vivre en groupe, avec d’autres personnes, t’sais les notions de respect. On a l’impression d’être des parents, dès fois les jeunes j’pense qu’ils aimeraient ça qu’on le soit. Nous autres, on leur dit non là.”

Modifier les troubles de comportements, éduquer les jeunes au niveau des valeurs de base (hygiène, alimentation, respect, ordre, discipline, responsabilisation), voilà donc les tâches que remplissent les psycho-éducateurs. Mais pour ce faire, il leur faut une certaine légitimité, un soutien de la société, des familles, du jeune.

4.2. Légitimation de l'intervention vis-à-vis des acteurs:

Les psycho-éducateurs légitiment leur intervention à tous les niveaux.

4.2.1. Justification comme institution sociale

“Il faut se rendre à la réalité que les milieux familiaux ne sont pas tous sains et peut-être qu’heureusement il y a des centres d’accueil qui existent pour ces jeunes là.”

“La réalité devant les familles qu’on rencontre, j’veis te dire, heureusement qu’on est là.”

“Si on ne travaillais pas dans un milieu fermé, on ne pourrait pas avoir la mainmise sur l’arrêt d’ingérer du jeune. Donc je pense que le service est essentiel.”

“Si le jeune là, ça fait trois voies de fait qu’il fait, ben moi j’pense qu’il faut l’arrêter, et l’envoyer en milieu fermé pour qu’il réfléchisse un peu.”

“T’sais un gars qui consomme tellement qu’il se retrouve tout le temps en overdose, ben à un moment donné il faut que tu l’arrêtes là, c’est sa vie qu’il joue. Le centre d’accueil c’est vraiment la fin, puis il se met en danger ou il met les autres en danger.”

4.2.2. Justification vis-à-vis des familles

Mais les psycho-éducateurs ne justifient pas seulement leur rôle social, ils justifient également leur intervention vis-à-vis des familles qui se sentent rassurées de savoir que leur jeune est entre de bonnes mains.

“Il faut comprendre aussi que le jeune a peut-être fait vivre ben des choses à ses parents. Ca fait que pour eux, savoir leur jeune ici, en sécurité, c’est comme un break.”

“Puis moi le plus beau compliment que j’ai eu, j’ai eu un jeune ici pendant quelques mois. Puis quand sa mère est venue le chercher à la fin du placement, elle m’a dit “vous m’avez redonné mon fils comme il était avant.” Puis il y a des parents qui vont dire “j’ parle plus à mon adolescent depuis qu’il est ici, en mise sous garde, j’lui parle plus que ce que je lui ai parlé les 5 dernières années.””

“Ils sont très sécurés de le voir ici, t’sais quand ça fait des années ou des mois où ils ne savent jamais si leur p’tit gars il va rentrer coucher ben là ils se posent plus de questions, ils savent qu’il est ici, qu’à 22h30 il est couché, qu’à 7h30 il se lève, puis qu’il va au cours, t’sais les parents ils se sentent libérés de ça.”

4.2.3. Justification vis-à-vis des jeunes

Mais c’est surtout par rapport aux jeunes que les intervenants justifient leur travail. Le jeune, quand il arrive, est en général assez récalcitrant, mais petit à petit il se rend compte que les personnes sont là pour l’aider, il s’aperçoit aussi que ce régime de vie lui convient, qu’il a enfin une structure saine. Certains jeunes semblent d’ailleurs avoir du mal à partir.

“Parfois ils sont assez récalcitrants, rébarbatifs, ils s’opposent mais ça fait son temps, et puis petit à petit je pense que les jeunes se rendent compte que l’équipe d’intervenant est là pour l’accompagner dans une démarche et il est très rare qu’un adolescent refuse de vouloir s’impliquer, je pense qu’il se rend compte qu’il a un certain nombre de besoins.”

“Au départ, le jeune il vit des pertes. C’est comme il est confronté à une structure qui est très rigide, mais petit à petit, il se l’approprie, dire “ben oui, j’ai engraisé, j’ai moins de boutons, j’suis plus en santé”, il va commencer à voir que son physique change.”

“Ceux qui ont vécu en milieu ouvert où les règles sont beaucoup moins strictes, ils préfèrent vivre ici que dans ces groupes là, la majorité, pas tous. Le fait qu’on est plus sévère, qu’on exige beaucoup plus de respect, ben eux autres là, c’est plus facile de vivre en groupe.”

“Les règles sont claires et les conséquences aussi. Les jeunes connaissent bien les conséquences reliées à leurs actes. C’est surprenant de voir comment des jeunes qui n’ont jamais connu de conséquences chez eux, sont finalement pas mal à l’aise avec ça.”

“Les jeunes arrivent ici, ils sont très sécurisés, il y en a qui sont bien ici. En tout cas, il y a des adultes qui les encadrent et qui leur disent “non c’est pas correc c’que tu fais là”, puis ils sont bien là dedans, enfin quelqu’un qui balise l’inconnu.”

“Y a des jeunes dont on a l’impression qu’ils resteraient bien plus longtemps, des jeunes qui ont peur. Quand ils arrivent dans un milieu stable comme le nôtre, avec des intervenants, les mêmes visages, une routine instaurée, une approche qui leur convient, les jeunes le voient que les gens sont là pour eux. C’est rassurant.”

“Y en a qui ont peur de s’en aller. On est bien ici, on mange trois fois par jour, on sait toujours ce qu’on va faire, on est toujours en action, on s’pose pas de questions. Puis en même temps, on vit une vie normale, on se lève tôt le matin, on fait du sport, on mange, on est bien là.”

“J pense qu’il y a des bouts où ils sont bien en centre d’accueil, c’est un endroit où est-ce que finalement ils ont ce qu’ils cherchent. Ils ont l’encadrement dont ils ont besoin, ils ont une structure.”

Les jeunes donc se sentent sécurisés, ils ont ce qu’ils recherchent: une structure, une vie “normale”, tout ce que leur milieu familial n’a pu leur offrir.

Mais les psycho-éducateurs s’appuient également sur différentes théories scientifiques pour légitimer leur travail.

4.3. Une intervention sous couvert de la science:

Nos intervenants ayant tous eu une formation de psycho-éducation, il est bien évident que leurs conceptions de la délinquance et des délinquants sont imprégnées des théories véhiculées lors de leur formation. Nous avons déjà insisté sur la place qu'occupait le concept d'estime de soi dans le discours des psycho-éducateurs. Mais nous savons aussi que pour les psycho-éducateurs, le phénomène de groupe, de gang, est important dans la construction d'une structure délinquante et qu'en même temps, le groupe de pairs est utilisé comme outil thérapeutique. L'allusion au phénomène de gang revient systématiquement lors des entrevues.

“Un moment donné ils se font leur propre idée de la vie qui n'est pas toujours la bonne si les parents ne sont pas là pour leur inculquer des valeurs. Ils apprennent sur le tas. Puis vu qu'il y a des plus en plus de jeunes qui apprennent sur le tas, ben ils se regroupent entre eux autres, puis là ils s'auto-influencent l'un l'autre. C'est comme ça que le phénomène de gang commence bien souvent.”

“On voit beaucoup que c'est relié au cercle de chums. La délinquance qui commence avec les chums, ça fait qu'ils vont dire “t'sais moi, je passerai pas pour un niais, mes chums ont décidé qu'on allait faire une piaule, j'suis allé avec eux autres”. Après ça ils embarquent dans l'engrenage puis ils sont plus capables de se défaire de t'ça.”

“T'as des garçons qui ont des problèmes de gangs. “Regarde moi j'ai fait ça.” C'est comme prendre une place dans un groupe, pour montrer qu'il va chercher de la valorisation là dedans, pour être accepté par ses pairs.”

Mis à part ces concepts plus propres à la formation des psycho-éducateurs, nous avons également relevé tout un vocabulaire médico-psychologique qui est utilisé pour parler de leur clientèle, de leur travail, ainsi que des différentes méthodes d'intervention préconisées pour réadapter le jeune.

“Des jeunes qui ont une santé mentale perturbée, des jeunes qui sont intoxiqués.”

“les parents trouvent ça important que leur fils se rétablisse.”

“son cheminement clinique...le suivi clinique individuel.”

“Notre clientèle est de plus en plus complexe, de plus en plus lourde. Elle présente des problèmes, j’regarde ça par rapport à la toxicomanie, c’est assez évident. On a aussi des jeunes qui présentent des problèmes psychiatriques.”

“La clientèle s’alourdit, on a malheureusement beaucoup de jeunes qui sont pris avec des problèmes de santé mentale.”

“Voir comment c’est systémique, comment on prend l’individu de façon globale et puis comment on voit la notion de besoins aussi.”

“L’école continue, même au travail. Il faut que tu te tiennes à jour, il faut que tu prennes des formations. On passe du systémique à la typologie délinquantielle.”

“C’est au niveau des activités aussi, des activités qui ont des effets thérapeutiques.”

“On a une approche de thérapie brève.”

Quand les psycho-éducateurs parlent de leur clientèle délinquante, ils font la distinction entre les “vrais” délinquants qui ont une structure délinquante déjà bien établie, et les autres.

“Parce qu’on voit des délinquances passagères, puis on voit des délinquances très bien structurées aussi. Quand c’est une délinquance qui est plus passagère, souvent la mise sous garde va avoir plus d’impact, mais c’est sûr que si on tombe sur un jeune avec une structure délinquante bien établie, ben la mise sous garde elle ressemble plus à une mise à l’écart.”

“Disons qu’au niveau d’une formation d’une structure délinquante, ça commence jeune.”

“Quand on parle d’une bonne structure délinquante là, c’est au niveau de la construction de la personnalité du jeune, on part de loin quand on veut défaire ça.”

“On a tendance à mettre tout le monde dans le même panier, t’es en centre d’accueil, t’es un délinquant. C’est pas vrai, c’est pas tous des délinquants, ils ont tous posé des actes délinquants, mais ils n’ont pas tous une structure délinquante.”

“Il faudrait arriver à détecter plus tôt la gravité délinquantielle de ces jeunes là. Avoir été capable de poser un pronostic.”

“Les formations de perfectionnement nous apprennent aussi à faire la différence dans les types de délinquants. Ca a été prouvé qu’il y en a différents types hein de délinquants.”

“Il y a juste des garçons mais on ne peut pas dire que c’est tous des délinquants. C’est des jeunes qui posent des actes de délinquance mais qui ne présentent pas nécessairement le type de délinquant.”

Néanmoins, nos psycho-éducateurs admettent que le taux d’échec est assez important. Beaucoup de jeunes “récidivent” et se retrouvent soit de nouveau en centre d’accueil, soit en prison.

4.4. La légitimation de l’échec

Le milieu fermé est la mesure la plus sévère pouvant être imposée aux jeunes contrevenants. Ensuite, ils s’en vont aux adultes, où ils auront un casier judiciaire, etc. Il semblerait que c’est un message qu’on leur fait souvent passer.

“On est la dernière ressource avant le milieu carcéral, puis ça c’est un message qu’on passe souvent aux garçons “vous êtes sous la loi des jeunes contrevenants, vous avez cette chance là de vous réadapter, parce que c’est pas le cas quand on arrive en prison.””

“Ici, mettons qu’c’est la dernière étape avant les adultes, puis ça, on essaye d’accentuer ça.”

Souvent, ça ne marche pas et les jeunes se retrouvent en effet soit de nouveau en centre d’accueil, soit en prison.

“Parce qu’on a vu des jeunes revenir 2, 3, 4 fois. Puis c’est souvent pour les mêmes délits, parfois un p’tit peu plus “wild” j’dirais.”

“On a quand même une bonne partie qui se ramasse aux adultes là, faut pas se le cacher.”

“C’est clair qu’il y a beaucoup de récidive là, ça on le sait.”

“C’est sur qu’il y a des gars qui partent d’ici puis qui s’en vont en prison.”

“Puis la récidive est très forte.”

Néanmoins, les psycho-éducateurs arrivent à légitimer la récidive en mettant en cause soit le concept même de récidive, soit le fait que le jeune leur est envoyé trop tard, soit qu’une fois en prison, il comprend que les psycho-éducateurs avaient raison.

“J’fais toujours attention quand on parle de récidive. La récidive est toujours considérée en fonction de “est-ce qu’il y a une nouvelle commission de délit?”. Toutefois, le jeune qui sort d’ici puis qui a un suivi probatoire par la suite, n’a pas respecté sa probation, ça devient une nouvelle accusation, un nouveau délit, c’est un récidiviste, on n’a pas réussi. Il faudrait voir ce que c’est la récidive.”

“La récidive, elle est très forte, parce qu’il est pris trop tard. Le jeune que j’ai aujourd’hui à 17 ans, on me l’aurait confié à 13 ans en garde fermée, ouf le choc, ça ça peut faire réfléchir. Maintenant il s’est passé 3, 4 ans. Le jeune s’est détérioré davantage.”

“Ce qui est assez étrange, c’est que les garçons après leur sentence d’emprisonnement viennent nous voir puis ils ont réfléchi souvent et ils nous disent “tu sais là, c’que tu me disais, ben oui, c’est vrai, j’aurais dû arrêter, maintenant j’ai un casier judiciaire, maintenant ça hypothèque plus mon avenir, parce que j’ai fait un délit étant majeur.””

“On a des jeunes qui reviennent nous voir 5 ans après puis là ils vont nous dire “ben oui, j’suis sorti d’ici puis j’ai recommencé à vendre de la dope, j’suis allé en prison, j’mesuis fait poigner”, mais bon dès fois il y en a qui vont diminuer leur délit “ben j’faisais plus de vols, j’vendais la dope”, puis pour lui c’est déjà une amélioration.”

“Puis dès fois c’est “bon moi, j’suis allé en prison, ben là c’est fini là, j’ai compris le message, j’veux plus retourner là.””

Il semble que les psycho-éducateurs soient capables de prédire quelles sont les chances de récidive du jeune.

“Il y a des indices qui nous disent que quand il va partir ça va aller. Il y en a d’autres qu’on sait que ce sera tout croche. On se dit “oh lui là, on lui donne 3 mois puis il va revenir. Dès fois on est près à parier là. J pense qu’avec l’expérience t’en viens à le savoir en dedans de toi.”

“Y a des jeunes, on s’dit c’est pas encore réglé lui, on va le revoir celui-là.”

“Quand c’est une délinquance qui est plus passagère là, souvent la mise sous garde va avoir plus d’impact, parce qu’un moment là, c’est pas le jeune qui est structuré délinquant, il a posé des actes, il a testé des limites de bien des systèmes...souvent un arrêt comme ça ça permet qu’il va se prendre en main, mais c’est sûre, si on tombe sur un jeune avec une structure délinquante bien établie, là on tombe plus dans notre mandat d’arrêt, de protection de la société, puis nous autres aussi au niveau du pronostic, on s’dit bon ben là, la prochaine étape, c’est aux adultes.”

Même si certains jeunes récidivent, les psycho-éducateurs ont tout de même l’impression d’avoir joué un rôle positif dans leur vie, d’être pour certains d’entre eux encore des personnes ressources. Pour eux, c’est là une manière de valoriser leur travail.

“Puis j’ai l’impression que les gars qui sortent d’ici, ils ont une estime de soi un p’tit peu plus haute que quand ils sont rentrés, un p’tit peu plus haute, parce qu’ils ont vécu des réussites, puis ils ont vécu une atmosphère où il y a du respect. Puis on leur a transmis des valeurs acceptables.”

“Y en a beaucoup qui reviennent, qui nous appellent, qui nous rencontrent, qui continuent à garder contact. Et ça, on est très satisfait de t’ça. Y en a un, ça fait 3 ans qu’il est sorti, que sa situation va bien, il vient jaser, prendre un café, tous les prétextes sont bons pour venir nous saluer. C’est très valorisant ça.”

“On continue pour certains à faire partie de leur vie comme personne ressource.”

“Moi y a un gars qui était ici il y a quelques années, puis j’ai gardé contact avec lui. Il me téléphone pour me demander conseil sur telle ou

telle affaire, il vient jaser de temps à autres, puis j'aime ça, j'trouve que, comment dire, c'est valorisant."

Nous voyons donc que les psycho-éducateurs légitiment leur travail, leur intervention à tous les niveaux, même quand ils sont confrontés à l'échec. Jamais ils ne remettent en cause la société, les conditions de vie de plus en plus difficiles d'une partie de la population, les normes sociales comme étant productrices d'exclusion.

Si le traitement s'avère inopérant, ce serait plutôt parce qu'ils n'ont pas la possibilité de faire un suivi après le séjour, parce qu'ils ne sont pas capables d'aller dans les milieux de vie du jeune pour voir s'il met en application ce qu'il a appris en centre d'accueil. Ainsi ils prônent une prise en charge plus globale de l'individu et son milieu. Mais ils ne veulent pas seulement élargir leur prise en charge des individus, ils veulent aussi élargir leurs domaines d'intervention. Si l'école n'arrive pas à assumer sa fonction d'éducation avec certains élèves, ce serait surtout parce qu'elle n'est pas assez soutenue par d'autres professionnels qui pourraient l'aider dans cette tâche: les psycho-éducateurs.

"Puis c'est sur que ça demande plus pour le professeur, mais s'il serait aidé dans sa tâche par 2, 3 autres personnes..."

"T'sais avant moi je travaillais en polyvalente avec des jeunes décrocheurs. C'est bien beau de dire "on veut donner des services" mais à partir du moment où globalement on est dans une période de coupures, puis de dire on ne donne plus de budget aux mésadaptés ou aux troubles de comportements, on ne paye plus personne pour travailler dans c't école là. Ca fait qu'on a un rôle à jouer, comme société on a un devoir envers ces jeunes là aussi. Et on ne le fait plus."

"Moi j'pense que ce qui manque dans les écoles, c'est un éducateur qui puisse aller aider les professeurs. Parce que là souvent quand on aide en milieu scolaire, c'est avec le jeune au lieu d'aider le professeur à changer les choses pour être plus proche du jeune."

"Il y a des personnes ressources dans les écoles et j'pense qu'on devrait travailler en collaboration avec eux. J'ai l'impression que ces personnes là elles sont là pour s'occuper entièrement de l'élève, alors qu'il y a peut-être moyen de travailler plus en collaboration avec les professeurs. Il faudrait encadrer plus le professeur."

Ainsi nous voyons poindre à travers le discours des psycho-éducateurs le désir d'un encadrement plus raffiné, un développement de la prise en charge, une expansion de leurs actions au niveau des individus et des domaines d'intervention. Encadrer de plus en plus en vue de normaliser, standardiser, uniformiser!

Nous avons tenté tout au long de cette analyse de faire ressortir le lien entre éducation et délinquance à travers la prise en charge spécifique des jeunes délinquants au Québec.

L'individu passe par différentes instances éducatives qui ont toutes comme fonction première de faire de lui un citoyen honnête, docile et utile. La famille, première instance éducative, "base de l'éducation" est supplée par l'école dans son rôle d'éducation. Celle-ci occupe une grande partie de la vie d'un jeune, elle utilise, comme nous l'avons vu, tout un arsenal de techniques disciplinaires qui visent à inculquer les normes et les valeurs qui sont de mise dans une société. Mais certains individus semblent avoir des difficultés à s'adapter aux normes scolaires. L'école rejette alors la responsabilité sur la famille qui n'est point arrivée à inculquer les "bonnes" valeurs à son enfant. Nous avons vu cependant que l'échec scolaire ne se répartissait pas de manière aléatoire selon les classes sociales, mais touchait bien plus les milieux défavorisés.

Certains d'entre eux vont avoir affaire avec la justice et seront envoyés en centre d'accueil où d'autres intervenants vont s'occuper de leur rééducation. La famille est alors mise à l'écart, les centres d'accueil prenant en effet la totalité de la vie du jeune en charge. Le jeune est considéré comme un individu irresponsable qui a été mal dirigé. S'il se retrouve en centre d'accueil, les deux instances éducatives précédentes se retrouveront sur le banc des accusés, n'ayant pas rempli leur tâche d'éducation comme il se devait: la famille et l'école. Mais nous avons vu qu'au travers des discours des psycho-éducateurs, c'était essentiellement la famille qui est tenue pour responsable des faux pas du jeune. C'est elle qui a failli à sa mission d'éducation, l'école n'ayant pas assumé sa tâche de récupération. Les moyens utilisés par les centres d'accueil sont bien plus contrôlants que ceux utilisés par l'école: encadrement total du jeune, techniques encore plus disciplinaires, réglementation minutieuse du temps et de l'espace. Alors qu'à l'école, une certaine place est laissée à l'expression individuelle, ne fût-ce que parce que le jeune ne passe pas tout son temps dans les murs de l'école, nous avons constaté qu'en centre d'accueil, le jeune est tenu de se conformer aux exigences de l'établissement qui décide tout pour lui: ce qu'il mange, comment et quand il se lave, quand il se lève et se couche, quelles activités il peut faire ou ne pas faire, quand il parle, ce qu'il dit et fait.

Si les centres d'accueil réussissent dans leur mission de rééducation, s'ils sont arrivés à inculquer des valeurs respectables au jeune, à en faire un corps utile et docile, tant mieux. Le jeune est ainsi réadapté aux normes sociales. S'ils échouent, une nouvelle institution sociale entre en jeu qui va se charger de rééduquer l'individu de manière encore plus contrôlante que les centres d'accueil: la prison.

De la famille à la prison, les instances d'éducation-rééducation deviennent de plus en plus contrôlantes, renforçant l'utilisation des techniques disciplinaires et des moyens de bon dressement.

Nous avons vu que les individus pris en charge par le système pénal ont cette particularité d'être tous issus de certains milieux et non d'autres. Ces milieux et les individus qui en sont issus vont être tenus pour responsables de l'intervention judiciaire et de son échec, si échec il y a. Or cette responsabilisation n'est pas neutre. Elle permet de renforcer les mécanismes de la société disciplinaire et d'élargir son champ d'action en contrôlant de plus en plus chaque irrégularité, en étant légitimé par un discours scientifique qui dit "aider" l'individu, c'est-à-dire l'amener vers un "mieux-être", alors qu'il normalise, qui dit "soigner" la personnalité criminelle, alors que celle-ci n'existe pas.

Le lien entre école et délinquance est à resituer dans ce contexte plus large de société disciplinaire qui vise à uniformiser les individus en les rendant dociles et utiles, société qui, grâce aux différents mécanismes qu'elle a mise en place, protège des intérêts en stigmatisant certains individus plutôt que d'autres. C'est ce que nous allons tenter d'éclaircir maintenant.

Chapitre 4: **Interprétation**

Dans ce travail, nous avons tenté de démontrer que les centres d'accueil pour jeunes délinquants, leurs fonctions et les moyens qu'ils utilisaient pour y arriver, se situaient dans la continuité de ce que l'école avait comme mission de remplir: éduquer les jeunes, c'est-à-dire leur faire acquérir des valeurs respectables tout en les rendant dociles et utiles. L'émergence de l'école comme institution d'éducation de masse et la création des centres d'accueil pour jeunes délinquants sont à resituer dans un contexte plus large de disciplinarisation de la population qui vise à uniformiser les individus, à les standardiser, mais aussi à contrôler, voire à exclure tout ce qui est non conforme et ce, en se servant essentiellement des familles. Or le "non conforme" semble se recruter bien plus dans une certaine partie de la population, celle issue des milieux défavorisés. La désignation de cette population n'est pas neutre. Elle permet premièrement de renforcer sans cesse les mécanismes de contrôle sur cette population, deuxièmement d'occulter d'autres problèmes sociaux bien plus importants, et contribue ainsi au maintien de l'ordre établi sans le remettre en question.

1. L'avènement de l'école et des centres d'accueil

1.1 Comme fonction explicite de contrôle social et de disciplinarisation de la population

A partir du 19^{ème} siècle, la logique du développement capitaliste se poursuivant, on assiste à un investissement de plus en plus intense de l'Etat dans la gestion de la vie publique. "La formation d'unités de production complexes, interdépendantes entre elles et le développement de services divers qu'elles exigent, suscite la concentration d'une force de travail différenciée qu'il faut reproduire, entretenir et organiser sous toutes ses dimensions"(Lascoumes, 1977:4). Cette reproduction et cette gestion de la force de travail deviennent des tâches complexes qu'il faut gérer au niveau national. Ainsi différents appareils d'Etat se développent qui sont chargés d'assurer

l'insertion au travail tel le système d'enseignement chargé de former la main-d'oeuvre, le développement urbain chargé de la canaliser, le système de prestations sociales chargé de la fixer et enfin le système "d'action sociale", chargé de récupérer les éléments contre-productifs. Nos centres d'accueil entrent dans le cadre de ce dernier système. L'école et les centres d'accueil font donc partie de la même logique d'investissement étatique dans la régulation de la force de travail.

De plus, le 19^{ème} et le début du 20^{ème} siècle se caractérisent par un renforcement et une intensification de la moralisation des mineurs. En tant que producteur en puissance, l'enfant se trouve pris dans un réseau de contrôle destiné à assurer sa qualification-soumission tant technique qu'idéologique. Il faut faire refluer l'enfant vers des espaces de plus grande surveillance: l'école ou le logement familial. Le développement de l'école et la privatisation de l'espace familial font partie de cette logique. Mais un nombre important d'enfants sont considérés comme étant mal "encadrés" par leur milieu familial ou pas du tout, et sont cause de désordre social. En effet, les bouleversements profonds qui résultent du développement capitaliste "sauvage" engendrent entre autres une augmentation du nombre de vagabonds, mendiants, etc. et ce, surtout en période de crise économique, aucune couverture sociale n'existant à l'époque. Ainsi le Canada aurait connu un très grand nombre d'enfants vagabonds errant dans les villes qui étaient soit des orphelins, soit des enfants laissés à eux-mêmes par des parents n'ayant pas le temps de s'en occuper. Selon Trépanier (1995), 73.000 petits immigrants, surtout en provenance de l'Angleterre, seraient arrivés sur le sol canadien entre 1869 et 1919.

Il devient temps d'encadrer cette population de jeunes errants, de la fixer, de l'intégrer dans des fonctions productives, de la moraliser. On ne parlera plus d'oisifs et de miséreux mais de "délinquants". En outre, à partir de la moitié du 19^{ème} siècle, "à la peur de l'instable et du mouvant s'ajoute de plus en plus, la peur des révoltes contre l'exploitation. Ainsi naît le thème des classes dangereuses." (Lascoumes, 1977:83). Et la rééducation morale est une des priorités sociales face à l'agitation populaire qui menace les classes bourgeoises. Cette moralisation du prolétariat se fera à travers l'internement d'une partie de ses jeunes. "Arrêter pour des faits mineurs et sous prétexte de les préserver d'un avenir délinquant, on les retire surtout du milieu urbain ouvrier." (Lascoumes, 1977:83). On les envoie dans des centres d'accueil pour jeunes délinquants où on s'occupera, tout comme à l'école, de les moraliser, de les discipliner, de leur apprendre l'amour du travail, bref de les rendre productifs et reproductifs.

1.2. Comme mode de gestion de la famille

Nous avons dans ce travail déjà eu l'occasion d'introduire le concept de "gouvernementalité" élaboré par Foucault. "L'art de gouverner" apparaît comme l'introduction de l'économie, entendue comme la manière de gérer adéquatement les individus, les biens, les richesses, etc., au niveau de l'Etat. Gouverner ne se réfère donc plus à un territoire, mais bien à des choses et à leurs rapports respectifs. Cet art s'est développé pleinement avec l'émergence des problèmes liés à la population. L'explosion démographique propre au 18ème siècle en est responsable. Cette problématique a permis de recentrer la notion d'économie sur quelque chose d'autre que la famille, sur la population qui a ses règles propres (mortalité, natalité, épidémies, etc.), irréductibles à celles de la famille. Celle-ci, prise comme un segment de la population, sera alors un instrument privilégié pour son gouvernement. Le but ultime de ce gouvernement devient l'amélioration du sort de la population ainsi que l'augmentation de la puissance de la nation (ce qu'on nomme alors la police), et son instrument privilégié pour y arriver sera la famille sur laquelle il agit par l'introduction de diverses techniques. Du 18ème à nos jours, les technologies politiques qui investissent le corps, la santé, les façons de se nourrir, de se loger, bref l'espace tout entier de l'existence, se multiplient sans cesse.

a famille devient donc instrument de l'Etat pour gouverner. Donzelot, dans son ouvrage "La police des familles" fait une analyse très fine de cette instrumentalisation de la famille. Il démontre que c'est par le biais de la femme, et à travers elle, la famille, que l'Etat réorganise les comportements éducatifs nécessaires à la production-reproduction de la force de travail. L'Etat revalorisera le travail domestique en le hissant à la hauteur d'un métier. Solution triplement avantageuse. Premièrement cela permet de remplacer une dépense sociale (entretien par l'Etat des enfants abandonnés); deuxièmement on introduit dans la vie ouvrière des éléments d'hygiène quant à l'éducation des enfants, l'alimentation, la régularisation des comportements; troisièmement, cela permet de faire contrôler l'homme par la femme, puisque celle-ci lui fournira les bénéfices de son activité domestique autant qu'il les méritera. "La femme d'intérieur est le salut de l'homme, instrument privilégié de la civilisation de la classe ouvrière". (Donzelot, 1977:38). Cette stratégie de familialisation des couches populaires prend son appui sur la femme mais lui donne comme allié l'instruction publique. En effet, l'école permet de s'introduire dans la vie familiale en contraignant les parents à la fois parce qu'ils ne peuvent plus faire travailler leurs enfants, ceux-ci étant obligés d'aller à l'école, et par le contenu de l'enseignement qui permet de diffuser les normes sociales, sanitaires, etc. à travers la famille. Nous voyons que l'école en tant qu'institution sociale a également pour but de normaliser la famille à travers son emprise sur les enfants. "Par l'école on

pourra à la fois limiter les imprévoyances dans la reproduction et augmenter la prévoyance dans l'organisation de la vie" (Donzelot, 1977:74).

Or selon Meyer, la création du concept de délinquance juvénile ainsi que sa prise en charge spécifique n'aurait pas d'autre but que de contrôler les familles jugées "irrégulières". En effet, la répression envers les jeunes se justifiait au départ par l'absence de domicile et de revenu. Petit à petit on voit se profiler un autre type de justification qui légitime la répression par la faillite du milieu familial. La notion de vagabondage devient une "notion attrape-tout qui permet à la justice de se saisir du cas de tous ceux qui n'ont commis d'autre délit que d'éviter l'école ou le travail industriel" (Meyer, 1977:45). Le système judiciaire étend sans cesse son emprise en élargissant d'abord les faits que recouvre la notion de vagabondage, en diversifiant les modes d'intervention et de prise en charge, enfin en étendant le champ de cette prise en charge (d'abord le mineur, puis le mineur et sa famille, puis le mineur, sa famille et son milieu). Alors qu'auparavant le père avait autorité sur ses enfants, cette autorité, il doit maintenant la partager avec l'Etat. La puissance paternelle devient le relais de la puissance étatique. S'il est considéré comme un bon père de famille, il en jouira toujours. Par contre, si on considère qu'il n'est pas capable d'éduquer ses enfants dans les règles, on la lui retirera. "Le retrait des enfants est un moyen de pénétration et de pression auprès de ces familles dont la vie doit changer." (Meyer, 1977:61). Il s'agit d'éduquer les enfants selon une éducation uniforme, universelle et rationnelle à la production par le biais de l'école et de la famille. Pour cela il faut faire de la famille une unité stéréotypée, donc réglemmentable et disciplinable. L'enfant devient le moyen d'imposer cette norme standardisée: "son retrait temporaire ou définitif, ou la menace de son retrait, est l'arme entre les mains de l'Etat pour imposer sa moralisation." (Meyer, 1977:62). Ainsi la norme étatique, aidée en cela par la moralisation philanthropique, place la famille dans l'obligation d'avoir à retenir et surveiller ses enfants si elle ne veut pas être elle-même l'objet d'une surveillance et d'une disciplinarisation.

Nous voyons donc qu'aussi bien par le biais de l'école que par celui du concept de "délinquants juvéniles" et de leur prise en charge spécifique, l'Etat et à travers lui les intérêts qu'il protège, se crée des pouvoirs d'intervention, de moralisation, de disciplinarisation sur certaines familles plus que d'autres, sur toutes celles qui ne correspondent pas à cette unité stéréotypée qu'est la famille nucléaire où le père travaille pendant que la mère, en bonne femme d'intérieure, s'occupe de l'éducation de ses enfants, aidée en cela par l'école. Production d'un côté, reproduction de l'autre.

Nous avons en effet constaté dans nos entretiens que toutes les familles qui ne correspondaient pas à ce schéma étaient mises en cause. Or cette mise en cause n'est pas neutre.

2. L'école et les centres d'accueil: le même combat

2.1. L'échec scolaire et la délinquance juvénile dans une perspective constructiviste

L'échec scolaire et la délinquance juvénile peuvent être considérés comme deux problèmes sociaux qui ont cette particularité de se manifester bien plus chez les jeunes issus des classes défavorisées. Or, il semblerait que quand l'école et les centres d'accueil pour jeunes délinquants échouent dans leur tâche d'éducation et /ou de rééducation, c'est bien toujours le milieu familial qui, en dernière analyse, est remis en question. C'est la famille qui est tenue pour responsable de ces problèmes sociaux. Ce discours, encore largement répandu aussi bien chez les théoriciens que chez les praticiens, permet de ne pas remettre en cause la société et les institutions sociales comme étant productrices et de l'échec scolaire et de la délinquance juvénile. Or depuis les années 60, le courant constructiviste a permis de jeter un nouveau regard sur ces deux phénomènes.

Nous avons déjà eu l'occasion d'introduire la perspective constructiviste en ce qui concerne l'école en abordant ses fonctions de reproduction et d'exclusion. En effet, la notion d'échec scolaire ne signifie rien en dehors du cadre de l'institution scolaire. Imputer les difficultés scolaires de certaines catégories d'élèves aux seules caractéristiques de leur milieu familial, "fixe" le handicap comme une quasi-nature, oubliant qu'il n'y a pas de handicap en soi. C'est seulement dans des situations qu'impose l'école que certains rencontrent des difficultés. Parler en terme de handicap permet de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil de sélection et d'inculcation culturelles et sociales.

Or les objets délits et délinquance, crimes et criminalité ne sont pas non plus des réalités objectives mais bien objectivées par le regard de l'autre. Elles n'existent pas en soi. Elles sont tributaires du groupe social qui fait la loi et qui se charge de la faire respecter. Pour qu'un comportement soit qualifié de déviant, il faut qu'il soit investi d'une signification sociale lui conférant ce statut. Selon Pires, "pour qu'un acte devienne crime, il faut qu'il y ait une pratique sociétaire qui objective cet acte de cette manière, que les acteurs pensent à une catégorie pénale susceptible d'accueillir l'événement brut concerné, qu'ils lisent l'événement avec ces lunettes pénales et qu'ils réussissent à

convaincre le système pénal du bien-fondé de leur lecture”.(Pires, 1993:139). L’apport du courant constructiviste en criminologie est très important. En envisageant le crime non pas comme un comportement mais comme une définition, ce courant a permis de remettre en question le crime pensé comme fait brut, et l’a défini plutôt comme un fait institutionnel, c’est-à-dire un fait qui n’existe que parce qu’il y a une institution, ici l’institution pénale, qui l’a construit. Celle-ci protège des intérêts en visant une certaine population et un certain type de dommages.

2.2. La société “psychologisante”

Néanmoins, même s’il y a eu un changement de paradigme au niveau de la théorie, et ce depuis un bon nombre d’années, la pratique institutionnalisée ne semble pas avoir évoluée. Pourquoi?

Plusieurs pistes peuvent être envisagées.

Tout d’abord, en tant qu’intervenant du système scolaire ou du système pénal, il est difficile de remettre en question la délinquance et l’échec scolaire d’un point de vue “constructiviste” car c’est essentiellement le système social qu’on tend alors à remettre en cause, système par lequel on est mandaté, pour lequel on travaille. Ca reviendrait à remettre son propre travail en cause. Or nous ne sommes pas dans une période socio-économique et politique qui permet un tel questionnement.

Soit le “blocage” est plus profond. Dans une société “psychologisante”, c’est bien chaque fois l’individu qui est tenu responsable de ce qui lui arrive. Ainsi Leyens (1983) a démontré que les individus ont tendance à interpréter les actions d’autrui en fonction de la personnalité de cet individu et à négliger le contexte dans lequel ces actions se déroulent et prennent un sens. C’est ce qu’il appelle l’erreur fondamentale: nous surestimons les causes internes d’une action et en sous-estimons les causes externes.

Pour Gross, “nous vivons dans une civilisation où, plus que jamais, l’homme se soucie de son Moi.” (Gross, 1978:12). C’est donc bien lui qu’il faudra traiter, et si le traitement s’avère inopérant, ce sera lui qui sera tenu responsable de cet échec. Selon la théorie freudienne, nous agissons tous à travers notre inconscient. Or pour Freud tout se joue avant six ans. L’enfant refoule dans son inconscient les sentiments associés aux expériences traumatisantes. Or jusqu’à nouvel ordre, c’est bien encore toujours la famille qui s’occupe de la première socialisation de l’enfant. Il n’est donc pas étonnant de constater que c’est elle qui sera tenue responsable des problèmes de son

rejeton, que celui-ci soit en situation d'échec scolaire ou qu'il soit en prise avec le système pénal. Et en effet, c'est ce que nous avons pu constater tout au long de nos entretiens.

L'inconscient n'est cependant accessible qu'à des spécialistes de la santé mentale. Nous leur avons confié le soin de s'occuper de tous nos déviants ainsi que de leur réadaptation en les faisant accéder à leur "psyché" par les divers traitements. Cette méthode d'intervention n'est pas seulement là pour traiter les déviants, mais pour accompagner chaque individu dans la quête ultime de son moi, car la normalité semble devenue inaccessible pour le commun des mortels. Nous sommes donc assujettis au savoir de ces spécialistes et ce, dans tous les domaines de la vie sociale. Nous retrouvons en effet des psychothérapeutes aussi bien dans nos centres d'accueil (éducateurs, psycho-éducateurs, etc) qu'à l'école où nous avons affaire à des conseillers d'orientation qui guident les élèves selon leurs capacités "personnelles", qui font passer des tests d'intelligence et tentent de dépister tout dysfonctionnement ou inadaptation.

Mais en mettant l'accent sur des sentiments au départ naturellement humains, tels l'angoisse, le désespoir, le chagrin, en tentant de les analyser comme étant le reflet de notre inconscient, on crée un sentiment d'insécurité qui va en s'amplifiant. Pour contrecarrer ce sentiment, nous faisons appel à des spécialistes.. et la boucle est bouclée. La psychothérapie semble le seul traitement qui, par son existence, crée les maladies qu'elle soigne. Il est donc assez illusoire de croire, dans une société "psychologisante" que nous allons sortir du paradigme étiologique qui recherche les causes de l'échec scolaire et de la délinquance dans l'individu et/ou son milieu, ainsi que les traitements appropriés pour remédier à ces causes.

Néanmoins, même s'il est vrai que nous vivons dans une "psychosociété", la question est de savoir pourquoi. Selon Gross, la psychologie aurait succédé à la religion, à fortiori à la religion protestante. Leurs éthiques respectives s'accordent d'ailleurs sur leur principale revendication: "la nécessité de découvrir une formule qui assure la perfectibilité de l'homme" (Gross, 1978:18). Et elles utilisent aussi les mêmes outils pour y arriver: la foi collective, l'aveu, le péché qui est devenu "maladie", l'âme qui est devenue "l'inconscient". Nous savons pourtant que la Religion en tant qu'institution sociale a toujours entretenu des liens privilégiés avec le pouvoir. La psychologie aussi. A travers elle, le pouvoir non seulement légitimise mais renforce son intervention sur des populations particulières. Car, comme nous l'avons vu, le "traitement" n'est pas neutre. Le but visé est l'adaptation aux normes sociales par la modification du comportement "problématique". La psychothérapie dit "dispenser des soins" or elle semblerait bien plus servir d'écran aux problèmes sociaux. Ainsi, certaines nouvelles techniques préconisent la réalisation personnelle. Comme si l'honnêteté et l'ouverture envers soi-même allaient faire disparaître misères et conflits. Ces traitements serviraient davantage à "mouler l'individu à la société, le rendant inoffensif et docile." (Laplanche, 1995:83). Et quand ils faillissent à leur mission de normalisation, ils rejettent la faute sur l'individu et son milieu ce qui permet de renforcer les mécanismes de prise en charge. Nous voyons donc que pouvoir-savoir et les pratiques qui en découlent, s'alimentent, se justifient et se renforcent les uns les autres dans un cercle sans fin. Les domaines d'intervention s'élargissent sans cesse et la prise en charge devient de plus en plus précoce. Nos psycho-éducateurs préconisent en effet une prise en charge plus globale de l'individu, en affirmant que s'ils ont un taux d'échec si important, c'est parce qu'ils ne peuvent pas aller dans son milieu pour voir ce qui s'y passe. Ils insistent sur le suivi après le séjour. Mais idéalement ils élargiraient également leur champ d'action à d'autres domaines d'intervention. L'araignée de la normalisation tisse sa toile et chaque irrégularité finit par se retrouver dans ses filets.

Dans ce contexte, l'école en tant qu'institution sociale et le système de justice pour mineurs remplissent les mêmes fonctions en utilisant les mêmes moyens: contrôler, discipliner, catégoriser, stigmatiser, et à fortiori exclure une certaine partie de la population.

2.3. L'école et les centres d'accueil: des institutions de normalisation

“De façon générale, on a le même mandat. Finalement on travaille pour des jeunes, pour que ces jeunes là puissent devenir responsables, devenir autonomes, pour que ces jeunes-là puissent surmonter les épreuves qui s'en viennent. Le rôle de l'école c'est de proposer aux enfants d'adhérer à des croyances, à des valeurs, à des façons de faire, à être responsables, à savoir, savoir-faire, savoir-être. Tandis que nous on favorise d'abord le savoir-être, puis le savoir-faire et en dernier lieu le savoir.”

Reprenons les fonctions attribuées au système pénal. Punir et/ou protéger la société, telles semblent les deux fonctions de base de ce système. Or la protection de la société se réalise à travers la prévention de la criminalité. Celle-ci revêt deux volets: la dissuasion et la réhabilitation du criminel. Néanmoins, nous avons vu que ces deux fonctions ne semblent pas être remplies. Nous en avons déduit que le système pénal remplissait alors d'autres fonctions, plus implicites, mais bien réelles: la catégorisation et l'exclusion de certains individus plutôt que d'autres en mettant l'emphasis sur un certain type de criminalité.

Or l'école assume également ces fonctions: elle catégorise ses élèves, les différencie les uns des autres, les hiérarchise en se basant sur une notation quantitative. Par ces différents mécanismes elle sélectionne et exclut de ses filières régulières les individus qui n'ont pas acquis les nouvelles connaissances que l'institution scolaire prévoyait qu'ils acquièrent dans les délais prévus. Nous avons vu que cette sélection se faisait bien plus sur base de l'origine sociale qu'en fonction des capacités individuelles des élèves et contribuait ainsi à reproduire les inégalités sociales dans la société. En ce sens, l'école est bien une institution de reproduction des rapports de pouvoir dans la société et donc une institution d'exclusion sociale.

L'exclusion effectuée par le système scolaire et celle réalisée par le système judiciaire concernent les mêmes individus: ceux issus des classes défavorisées. Il y a néanmoins une différence de niveau entre ces deux types d'exclusion. Tentons de l'éclaircir.

Mettons que certains parents sont moins susceptibles de transmettre les “bonnes” valeurs à leurs enfants. Une fois que ceux-ci sont entrés dans le système scolaire, cette “carence” prend toute sa

signification, car l'école est la première institution sociale rencontrée et donc également la première institution de sélection sociale et, à fortiori, d'exclusion sociale. Néanmoins, si beaucoup d'élèves échouent, et plus particulièrement ceux issus des milieux défavorisés, tous parmi eux ne deviennent pas délinquants. Ou ne se font pas prendre. Ceux qui échouent mais ne posent pas de réels problèmes à la société sont laissés en plan et là le rôle de reproduction de l'école joue en plein. Des dispositifs scolaires et extra-scolaires sont mis en place mais aucun ne réussit réellement à remédier aux inégalités sociales face à l'échec scolaire. Par contre, pour ceux qui commettent des actes délictueux et qui se font prendre dans les filières du système pénal, une nouvelle institution entre en jeu, qui elle, est plus contrôlante car elle dépend directement du système de justice et en ce sens assume une fonction de protection de la société par neutralisation du délinquant. Ce sont nos centres d'accueil pour jeunes délinquants.

Revenons-en à l'école. Disons que l'école transmet deux sortes de savoirs: un certain savoir académique (a) et un savoir-être nécessaire à la vie en société (b), (a) étant mesuré par les résultats proprement scolaires, (b) étant en grande partie mesuré par le comportement en classe et à l'école en général.

Prenons tous les cas de figure possibles et schématisons à l'extrême, en essayant d'en faire des "cas idéaux" au sens weberien du terme:

- (a) est positif, (b) est positif: nous avons affaire à l'élève modèle.
- (a) est positif, (b) est négatif: nous avons affaire à un élève insupportable mais qu'on ne peut malheureusement pas vraiment pénaliser s'il a le pouvoir d'affirmer sa réussite. Ce pouvoir d'affirmation dépendra essentiellement du milieu social dont il est issu. S'il vient d'un milieu social élevé, les parents ne se laisseront vraisemblablement pas influencer par les enseignants, iront négocier avec ceux-ci, etc.
- Si en plus il a affaire au système pénal, il bénéficiera plus facilement d'un non-lieu car comme nous avons déjà eu l'occasion de le mentionner, le parcours scolaire est pris en compte au niveau de la sélection opérée par la justice.
- (a) est négatif, (b) est positif: on réserve une panoplie de filières à ce jeune-ci qui le mèneront tôt ou tard sur un marché de l'emploi où il a peu de chances de réaliser une ascension sociale; mais il formera un bon travailleur, discipliné et obéissant. Ce sera un honnête citoyen qui acceptera sa condition de vie comme étant immuable. Ici le rôle de reproduction de l'école joue en plein.
- (a) est négatif, (b) est négatif: pour celui-ci les choses vont plutôt très mal. S'il se fait prendre pour un acte délictueux, il risque gros de se retrouver en centre d'accueil où on va recommencer ce qui a échoué à l'école.

Et c'est là que ça devient intéressant. Car en effet comme nous l'avons vu, en centre d'accueil le savoir académique est laissé en plan pour retravailler essentiellement le comportement des jeunes. On ne cherche pas à en faire des (a) (b) positifs, mais bien seulement des (b) positifs. L'école serait-elle là alors essentiellement pour remplir la fonction (b) alors que c'est tout de même la fonction (a) que l'on met en avant?

Si c'est le cas, l'école est essentiellement une institution de contrôle social au même titre que les centres d'accueil pour jeunes délinquants. Elle est moins encadrante dans le sens où elle ne prend pas en charge la totalité de la vie du jeune mais elle remplit néanmoins une fonction explicite de contrôle. Là où elle a échoué, d'autres institutions vont prendre la relève, mais dans une perspective disciplinaire bien plus manifeste.

A travers l'échec scolaire, phénomène touchant une certaine population, l'école exclut. Cette exclusion concerne une plus grande part d'individus que ceux pris en charge par le système pénal. Elle exclut plus, mais avec une intensité moindre. Car l'étiquette de "mauvais élève" reste tout compte fait moins lourde à porter que celle de "délinquant", et la prise en charge qu'elle suppose aussi. Mais la réelle exclusion qu'elle opère concerne en fait les mêmes individus que ceux pris en charge par le système pénal, ceux qui n'ont pas su se conformer aux normes scolaires, les (a) (b) négatifs. Pour tous les autres, son rôle de reproduction prendra le dessus.

Ainsi, en dernière analyse, le but de l'école et des centres d'accueil est le même: rendre conforme, normaliser et exclure ce qui est non-conforme.

Même si l'école dit "éduquer des jeunes" et le système pénal dit "punir et réhabiliter", nous pensons que ces deux institutions sociales remplissent les mêmes fonctions: catégoriser, stigmatiser, contrôler, discipliner et exclure une certaine population, toujours la même, celle issue des milieux défavorisés. Ces deux institutions s'inscrivent donc en droite ligne dans ce que Foucault appelle la société disciplinaire qui tente de produire des individus dociles et utiles à la production-reproduction de la société, société qui semble choisir ses cibles parmi les plus démunis.

2.4. Bientôt 1984...

Nous avons tenté tout au long de ces pages d'établir le lien entre l'école et la délinquance juvénile. En un premier temps nous avons analysé le rôle de l'école et les moyens qu'elle utilisait pour le remplir. Ensuite nous nous sommes penchée sur les fonctions qu'assumait le système pénal et les différents savoirs et pratiques qu'il avait mis en oeuvre pour les réaliser. Enfin, nous avons tenté d'étudier le lien entre école et délinquance en termes de continuité.

Les objectifs et les moyens auxquels les deux institutions sociales étudiées ont recours sont essentiellement les mêmes: reproduire les inégalités sociales, discipliner et contrôler les individus, et exclure ceux qui sont "non conformes". Elles s'inscrivent toutes deux dans le cadre de la société disciplinaire qui vise, à travers la mise en place de diverses technologies, à rendre les individus conformes, dociles, utiles et à exclure ceux qui ne le sont pas.

Ecole et système pénal ont émergé avec l'avènement de la bourgeoisie. A travers ces deux institutions, c'est essentiellement ses intérêts qu'elle protège en reproduisant les inégalités sociales, en renforçant son emprise sur les populations pouvant menacer son hégémonie, c'est-à-dire les "classes dangereuses", par une disciplinarisation et un encadrement de plus en plus sophistiqué, quitte à exclure certains d'entre-eux. Or si au 19ème siècle les clivages sociaux étaient nets, ils le sont peut-être moins de nos jours. Disons que le "bourgeois" en tant qu'individu incarnant le pouvoir était plus facilement identifiable que maintenant. Néanmoins les logiques d'intervention auxquelles cette société a donné naissance ne cessent de s'élargir. Ce n'est peut-être plus la peur d'une "révolution prolétarienne" qui justifie la prise en charge de la population défavorisée, mais le fait premièrement que cette prise en charge et sa légitimation (scientifique et médiatique) permet d'occulter d'autres problèmes sociaux bien plus importants (chômage, pollution, etc.), d'occulter d'autres illégalismes bien plus dommageables pour la société; deuxièmement que cette population détient le moins de pouvoir d'action et est donc moins susceptible de se rebeller contre un tel état des choses. Si au départ, ces logiques d'intervention voulaient "moraliser" le prolétariat, cette "mission" s'est vue légitimée grâce au développement des sciences sociales et des pratiques qu'elles ont suscitées. Les dispositifs de contrôle social se renforcent sans cesse grâce à un processus circulaire où pouvoir-savoir-pratique sont reliés et se justifient les uns les autres.

Les fonctions réelles de l'école et du système pénal doivent être occultées pour pouvoir être remplies. Ainsi, l'école dit différencier les individus selon leur mérite alors qu'elle différencie selon l'origine sociale. Le système pénal dit juger tout le monde sur un pied d'égalité alors que les

prisons regorgent d'individus socialement défavorisés. Cette occultation se réalise grâce à la mise en place d'un nombre impressionnant de dispositifs (théories et pratiques) qui ont cette particularité de vouloir modifier les individus, plutôt que les inégalités sociales et donc, contribuent à maintenir l'ordre social tel qu'il est. En mettant l'accent sur l'individu et non sur le contexte social dans lequel ses actions prennent un sens, ce sera lui qui sera tenu responsable de son dysfonctionnement. C'est donc lui qu'il faudra modifier. Néanmoins cette "transformation" ne porte que très rarement ses fruits car il n'existe pas de personnalité criminelle. Il existe juste des individus qui se font prendre dans les filets du système pénal. Mais vu que nous vivons dans une société où les individus sont tenus "responsables" de leur destin, il est très difficile de sortir de cette logique. Imputer le crime ou l'échec scolaire à la seule "personnalité" de l'individu permet de détourner le regard des problèmes dus à l'organisation sociale, mais permet aussi de renforcer, d'élargir sans cesse les dispositifs de contrôle et de disciplinarisation sur une certaine part de la population. Car le processus de "rééducation" peut se maintenir sans fin. Ainsi, on retrouve dans le rapport du groupe de travail sur les jeunes remis au gouvernement du Québec en 1991 tout un chapitre concernant la prévention de la délinquance...à la maternelle. L'une des recommandations préconise la mise sur pied "d'un programme de stimulation infantile dans les milieux où les besoins des enfants de 2 à 4 ans et de leurs familles le commandent." (Rapport du groupe de travail sur les jeunes, 1991:95). Or qui détient le pouvoir de désigner quelles sont les familles qui nécessitent une prise en charge? Au niveau scolaire, certains psychologues ont mis en avant que la structure cognitive de l'enfant se formait avant trois ans et que si on voulait remédier au phénomène de l'échec scolaire, seule une intervention précoce pouvait porter ses fruits. Bientôt nous assisterons à une prise en charge du fœtus, et à travers lui de sa famille. Ken Loach aurait-il vu juste dans son film "Ladybird, ladybird"? Nous vivons alors dans une société où le "Big brother is watching you" de George Orwell ne relèvera plus de la fiction mais deviendra réalité. La réalité pourrait même dépasser la fiction car dans une psychosociété "Big brother" pourrait bien se trouver en chacun de nous.

Conclusion

Que dire au terme de cette recherche? Question délicate. L'heure n'est pas à l'optimisme, et beaucoup d'entre nous l'ont déjà compris, mais est-ce une raison pour jouer au loto en espérant gagner de quoi se trouver une petite île déserte, loin de tous ces soucis d'une société qui semble aller à la dérive?

Autrement dit, qu'y a-t-il moyen de faire dans une société qui semble se servir des individus pour assurer son hégémonie, qui devient de plus en plus contrôlante en laissant de moins en moins de place à l'individualité? Nous croyons tout d'abord que l'important est de prendre conscience que nous vivons dans ce type de société et que nos actions se situent dans ce contexte. La prise de conscience est la première étape, et selon nous la plus importante, de toute action sociale! Néanmoins, une fois cette étape franchie, les actions peuvent prendre différentes formes. Elles peuvent se situer à un niveau plus théorique qui vise à repenser la société, qui tente de lutter pour une société plus juste, tout en sachant que ce terme varie selon les individus. Mais elles peuvent également se situer à un niveau très concret en assumant le rôle d'intervenant, que ce soit du système scolaire ou du système pénal. Ces deux types d'action se situent à des niveaux très différents, et il est nécessaire de bien les séparer, car en tant qu'intervenant, s'il nous semble bon de lutter pour une modification des lois, ce n'est cependant pas par le biais des usagers que nous devons mener notre combat, car ceci risque de nuire à notre client.

C'est pourquoi nous allons tenter dans cette conclusion, qui est bien sûre personnelle, de nous situer par rapport à ces deux modes d'action.

Que pourrait vouloir dire lutter pour une société meilleure? Quelles devraient être, à nos yeux, les fonctions assumées par d'une part le système scolaire, d'autre part le système pénal?

Nous pensons qu'idéalement, l'école devrait en effet assumer sa tâche de démocratisation de la société. Elle devrait pouvoir répondre à chaque élève selon ses capacités, ses intérêts, ses désirs.

Elle ne devrait pas catégoriser, stigmatiser, voire exclure certains enfants. Pour ce faire, il est primordial qu'elle ne hiérarchise pas ses filières, ni ses diplômes. Son but ultime devrait être l'épanouissement de chaque enfant.

Quant au système pénal, il ne devrait, selon nous, pas exister. Si l'on veut réellement repenser le droit pénal, il importe non pas de le remplacer par un droit pénal meilleur, mais par quelque chose de meilleur, en l'occurrence "de plus humain et de plus intelligent" (Baratta, cité dans Pires, 1995:135). Ainsi, l'objectif de la peine devrait être sa disparition. Si le recours à une punition s'avérait nécessaire, cela équivaldrait alors à la considérer comme un échec social. En posant le problème en ces termes, on ne pourrait passer à côté de certaines questions essentielles remettant la fonction du droit en question. Pourquoi telle loi ne fonctionne-t-elle pas? Comment se fait-il qu'il

n'y a pas eu intégration de la règle? Comment peut-on expliquer que la seule manière dont on est arrivé à entrer en contact avec un individu soit de le punir? Se poser de telles questions revient alors à remettre non pas la pertinence de la prison en question, mais celle de la loi et des individus qui l'ont écrite. C'est admettre que la société n'est pas parvenue à assurer la résolution d'un conflit vers un mieux-être, ce qui revient à dire qu'elle est face à un échec et non à une obligation de punir pour le bien-être de tous. Idéalement tous les conflits devraient pouvoir se résoudre sans avoir recours à la punition. S'il faut l'utiliser, c'est un échec. C'est pourquoi l'objectif de la peine est sa disparition. L'Etat devrait seulement assurer une fonction d'arbitre pour les cas où les deux parties ne sont pas arrivées à résoudre leur conflit de manière satisfaisante. Le but ne serait pas alors de réduire au maximum le recours à la pratique d'incarcération, mais bien de réduire au maximum le recours au droit pénal comme mode de résolution des conflits.

Ces affirmations se situent au niveau du devoir-être. Qu'on le veuille ou non, le système pénal existe et remplit les fonctions qu'on lui connaît. Néanmoins, il y a tout de même moyen en tant qu'intervenant, d'œuvrer dans le sens d'une société "meilleure" en occupant une position de médiateur entre une institution et ses ressortissants et non pas en assujettissant ces derniers au pouvoir institutionnel.

Nous avons vu que, bien que l'école dit éduquer des enfants et le système pénal dit protéger la société et réhabiliter le criminel, ces deux institutions participent au maintien et même au renforcement de la société disciplinaire en excluant une partie de la population, toujours la même. Cette exclusion et la prise en charge qu'elle implique, permet de détourner l'attention d'autres problèmes sociaux bien plus importants. Comme nous l'avons constaté, éduquer, aider, rééduquer veulent bien souvent dire "amener dans les normes", sans remettre celles-ci en question. On participe ainsi au maintien de l'ordre établi. Or il nous semble qu'en tant qu'intervenant d'une institution sociale, il y a moyen de travailler autrement.

Dans un premier temps, il s'avère essentiel de se situer par rapport au pouvoir et de réaliser que les catégorisations des individus en "bon" et "mauvais" élèves, en "délinquants" et "non-délinquants" ne sont pas neutres, qu'elles impliquent pour l'individu confronté à l'étiquette de mauvais élève ou de délinquant une stigmatisation qui peut, à terme, lui porter préjudice.

Or il y a moyen d'établir une relation "d'aide" ou "d'éducation" différente, en considérant l'autre comme sujet, capable de donner du sens à sa vie, à ses actes, et non de substituer à "sa réalité", la notre. Ni d'ailleurs de substituer à son individualité, une nécessaire adaptation aux normes sociales.

De plus, en tant qu'intervenant d'une institution de "contrôle social", on oscille souvent entre l'aide et le contrôle et il est primordial de ne pas se leurrer face à cette dualité. C'est pourquoi il faut être le plus possible conscient des contrôles externes et internes afin de faire des choix d'intervention éclairés qui assument que l'aide que l'on veut donner se jouera à l'intérieur de certains contrôles. Si on ne peut tous les modifier, le piège qui nous guête, c'est de se les réapproprier sans se questionner. Pour cela, il faut prendre en considération que certaines normes sociales sont intériorisées aussi bien par l'intervenant que par la personne qu'il prétend aider ou éduquer, que cette dernière se sent "souvent responsable de sa situation et en vient à souhaiter un changement afin de devenir toujours plus responsable" (Laplante, 1995:142), alors que les causes de son mal-être ont souvent leur fondement dans une réalité qui le dépasse. Pensons à ce chômeur déprimé venu consulter un "psy", comme si c'était de sa faute que l'on est en pleine crise de l'emploi.

Chaque système social, chaque norme sociale, fluctuent dans le temps et dans l'espace. Ils ne sont donc pas immuables, contiennent des failles dont l'intervenant peut se servir, doit se servir afin de répondre à la demande de la personne qui se trouve en face de lui. C'est elle la valeur première de toute intervention.

Bibliographie

- ALALUF, M. (1996-1997), Sociologie du travail, Bruxelles, P.U.B.
- ARCHIVES CANADIENNES (1907), Lettre des magistrats du Québec au comité du conseil sur le commerce et la police, 20 décembre 1786, doc. parlementaire, nr. 18, 6-7 Edouard 7.
- ARON, R. (1967), Les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard.
- BALANDIER, G. (1988), Le désordre, Paris, Fayard.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (1975), L'école primaire divise, Paris, Maspéro.
- BEAUCHESNE, L. (1995), L'aide en matière de drogues et le contrôle social, XXIIIème colloque de l'AITQ.
- BEAUCHESNE, L. (Automne 1996), Philosophie du droit pénal: notes de cours, CRM 5790B, Ottawa, Université d'Ottawa.
- BECKER, H.S. (1985), Outsiders, Paris, Métailié, (1ère éd. 1963).
- BERGER, P., LUCKMANN, Th. (1986), La construction sociale de la réalité, Genève, Méridiens Klincksieck, (1ère éd. 1966).
- BERNSTEIN, B. (1975), Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, éd. de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1964), Les Héritiers, Paris, éd. de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. (1970), La Reproduction, Paris, éd. de Minuit.
- CACOUAULT, M., OEUVRARD, F. (1995), Sociologie de l'éducation, Paris, La Découverte.

- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995), A l'école des banlieues, Paris, ESF.
- CHAZEL, Fr. (1967), "Considérations sur la nature de l'anomie", Revue française de Sociologie, Paris, vol.8, pp.151-168.
- COHEN, A. (1971), La déviance, Gembloux, éd. Duculot.
- CONDORCET, J.A.N. (1989), Premier Mémoire sur l'instruction publique: nature et objet de l'instruction publique, Genève, Méridiens Klincksieck.
- COSLIN, P. (1996), Les adolescents devant les déviances, Paris, P.U.F.
- COULON, A. (1992), L'Ecole de Chicago, Paris, P.U.F.
- COUSINEAU, M.-M. (1996), "De la naissance d'une affaire pénale", Revue du Grapp, Montréal, vol.1(1), pp.1-17.
- DIGNEFFE, Fr. (1989), Ethique et délinquance: la délinquance comme gestion de sa vie, Genève, Méridiens Klincksieck.
- DOISE, W., (1985), "Les représentations sociales: définition d'un concept et études empiriques", Connexions, pp.243-253.
- DONZELOT, J. (1977), La police des familles, Paris, éd. de Minuit.
- DONZELOT, J., ESTEBE, P.(1994), L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville, Paris, Esprit.
- DUBET, Fr. (1987), La Galère: jeunes en survie, Paris, Fayard.
- DURKHEIM, E. (1967), De la division du travail social, Paris, P.U.F., pp. 2-8, (1ère éd. 1893).
- DURKHEIM, E. (1968), Les règles de la méthode sociologique, Paris, P.U.F., pp.47-75, (1ère éd. 1895).

- DURKHEIM, E. (1973), Education et Sociologie, Paris, P.U.F., (1ère éd. 1922).
- DURKHEIM, E. (1974), L'éducation morale, Paris, P.U.F., (synthèse des cours donnés sur ce thème à la Sorbonne entre 1902-1917).
- FONTAINE, C. (1995), La délinquance juvénile à travers la théorie de Noël Mailloux, mémoire de licence inédit, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.
- FORQUIN, J.-C. (1990), "La sociologie des inégalités d'éducation: Principales orientations, principaux résultats depuis 1965.", Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan, pp.19-58.
- FORQUIN, J.-C. (1990), "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale.", Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan, pp.59-102.
- FOUCAULT, M. (1975), Surveiller et punir: naissance de la prison, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1981), "L'évolution de la notion d'individu dangereux dans la psychiatrie légale", Déviance et Société, Genève, vol.5, nr. 4, pp.403-422.
- FOUCAULT, M., FARGE, A. (1982), Le désordre des familles: Lettres de cachet des Archives de la Bastille, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1986), La Gouvernamentalité, Paris, Actes, pp.6-23.
- FRECHETTE, M., LEBLANC, M. (1979), "La délinquance cachée à l'adolescence", Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Montréal, Université de Montréal.
- GELLER, G. (1987), "Young Women in Conflict with the Law", in ADELBERG, E., CURRIE, C., Too few to count: Canadian Women in Conflict with the Law, Press Gang Publishers, pp.113-126.
- GELLNER, E. (1989), Nations et nationalismes, Paris, éd. Payot.

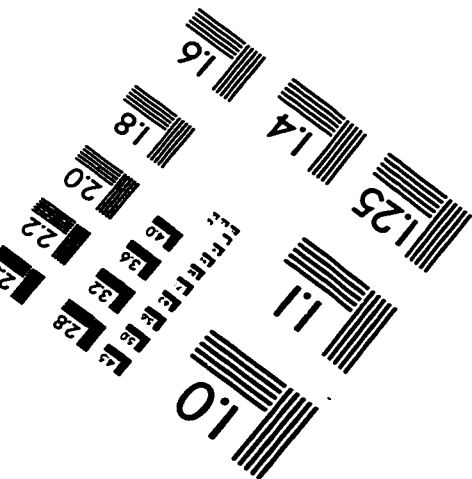
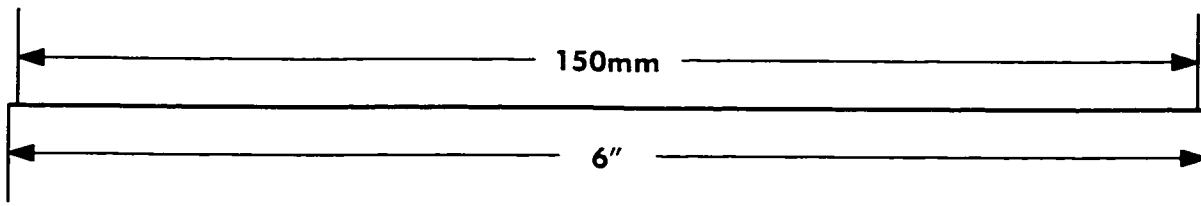
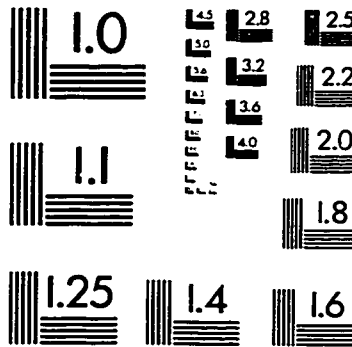
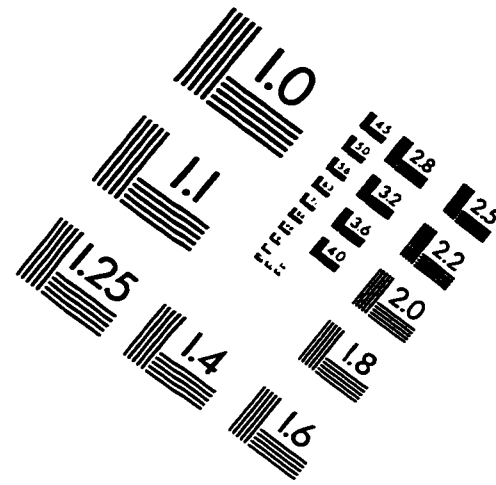
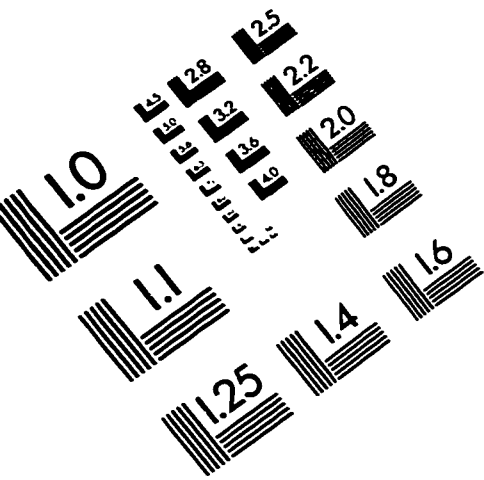
- GENDREAU, G. (1983), "L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation", Revue canadienne de psycho-éducation, Montréal, vol. 12, n°2, pp.75-82.
- GOFFMAN, E. (1968), Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Paris, éd. De Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973), La mise en scène de la vie quotidienne, Paris, éd. de Minuit, 2ème vol.
- GOFFMAN, E. (1975), Stigmates: les usages sociaux des handicaps, Paris, éd. de Minuit.
- GRAWITZ, M. (1993), Méthodes des sciences sociales, Paris, éd. Dalloz, 9ème éd.
- GROSS, M. (1979), Les psychocrates, Paris, Robert Laffont.
- GUINDON, J. (1970), Les étapes de la rééducation des jeunes délinquants et des autres..., Paris, éd. Fleurus.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990), "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe", Sociologie de l'éducation: Dix ans de recherches, Paris, L'Harmattan, pp.139-151.
- HERPIN, N. (1973), Les sociologues américains et le siècle, Paris, P.U.F., pp. 102-120, 131-136.
- HUNDLEBY, J. (1992), Thirteen to thirty, a follow-up study of young training school boys, Ottawa, Soliciteur général du Canada.
- KANDEL, L. (1972), "Réflexions sur l'usage de l'entretien, notamment non-directif, et sur les études d'opinion", Revue française de Sociologie, Paris, pp.25-45.
- LALANDE, P. (1987), "Appareil pénal et reconstruction sociale de la réalité: la trajectoire mentale des agents de probation", thèse de maîtrise inédite, Ottawa, Département de Criminologie.
- LANDREVILLE, P. (1979), "Finalités et fonctions du système pénal: quelques réflexions", Philosophie du droit, Montréal, Bellarmin, pp.191-208.

- LANDREVILLE, P. (1986), "Evolution théorique en Criminologie: l'histoire d'un cheminement", Criminologie, Montréal, vol.19, nr.1, pp.11-31.
- LAPLANTE, J. (1985), Crime et traitement, Montréal, Boréal Express.
- LAPLANTE, J. (1995), Psychothérapies et impératifs sociaux: les enjeux de la connaissance de soi, Ottawa, De Boeck Université, Les Presses Universitaires d'Ottawa.
- LASCOUMES, P. (1977), Prévention et contrôle social: les contradictions du travail social, Genève, éd. Médecine§Hygiène.
- LEBLANC, M. (1979), "L'évolution psychologique des garçons de Boscoville", Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Montréal, Université de Montréal.
- LEBLANC, M. (1980), "L'efficacité d'un internat, un cas type: Boscoville", Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, Montréal, Université de Montréal.
- LOS, M. (1987), "La loi sur les jeunes contrevenants et les mass-médias", Criminologie, Montréal, vol.20, nr.1, pp.7-33.
- MAILLOUX, N. (1971), Jeunes sans dialogue, Paris, éd. Fleurus.
- MAILLOUX, N. (1971), "Psychologie clinique et délinquance juvénile", Contributions à l'étude des sciences de l'homme, Centre de recherche en relations internationales, vol.8, pp.101-122.
- MERTON, R. K.(1949), Eléments de méthode sociologique, Paris, Plon, pp.134-168.
- MEYER, Ph. (1977), L'enfant et la raison d'Etat, Paris, Seuil.
- MICHELAT, G. (1975), "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en Sociologie", Revue française de Sociologie, Paris, 16, pp.229-247.
- MISTIAIEN, P. (1992), "Une enquête sur le décrochage scolaire à Bruxelles 1987-1988.", Bruxelles, Commission Communautaire française, Ecole d'aujourd'hui, Ecole de demain, nr.35-1 .

- MOSCOVICI, S. (1976), La psychanalyse, son image et son public, Paris, P.U.F., (1ère éd. 1961).
- MUCCHIELLI, R. (1968), Comment ils deviennent délinquants, Paris, éd. Sociales françaises.
- PETTAT, A. (1982), Production de l'école, production de la société, Genève, Librairie DROZ.
- PINGEON, D. (1991), Adolescences délinquantes: sens et contre-sens, impasses et issues, Fribourg, éd. Delval.
- PIRES, A.P. (1987), "La réforme pénale au Canada: l'apport de la commission canadienne sur la détermination de la peine", Criminologie, Montréal, vol.20, nr.2, pp.11-55.
- PIRES, A. P. (1993), "La criminologie et ses objets paradoxaux: réflexions épistémologiques sur un nouveau paradigme", Déviance et Société, Genève, vol.17, n°2, pp. 129-161.
- PIRES, A. P. (1995), "Quelques obstacles à une mutation du droit pénal", dans Revue générale du droit, Montréal, vol.26, pp. 133-154.
- PIRES, A. P. (Hiver 1997), Recherche et Méthodologie en Criminologie: notes de cours, CRM 6600, Ottawa, Université d'Ottawa.
- QUELOZ, N. (1986), La réaction institutionnelle à la délinquance juvénile, thèse de doctorat, Faculté de Droit et des Sciences économiques, Neuchâtel, Presses Universitaires de Neuchâtel.
- RAPPORT du groupe de travail pour les jeunes (1991), Un Québec fou de ces jeunes, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux.
- REBOUL, O. (1992), Les valeurs de l'éducation, Paris, P.U.F.
- RENOUARD, J.-M. (1982), "Déviance juvénile: de la gestion de l'inadaptation à l'organisation de l'exclusion", Déviance et Société, Genève, vol.6, n°2, pp.167-184.

- REITSMA-STREET, M. (1993), "Canadian Youth Court Charges in Dispositions for Females before and after Implementation of the Youth Offenders Act", Canadian Journal of Criminology, pp.437-458.
- ROCHER, G. (1969), Introduction à la sociologie générale, Paris, HMH, tome 2, pp. 256-268.
- SELLIN, T. (1960), "Conflits culturels et criminalité", Revue de droit pénal et criminologie, pp. 815-896.
- STATUTS DU CANADA, Loi sur les jeunes contrevenants, 1980-1981-1982, chap.110.
- SUTHERLAND, E., CRESSEY, D. (1966), Principes de criminologie, Paris, Cujas, pp. 85-90. (1ère éd. 1934).
- SUTHERLAND, E. (1963), Le voleur professionnel, Paris, Spes, pp. 308- 330. (1ère éd. 1937).
- TREPANIER, J., TULKENS, Fr. (1995), Délinquance& protection de la jeunesse: aux sources des lois belge et canadienne sur l'enfance, Bruxelles, De Boeck Université.
- VAN HAECHT, A. (1990), L'école à l'épreuve de la sociologie, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 93-127.
- VAN HAECHT, A. (1995-1996), Sociologie de l'éducation, Bruxelles, P.U.B.
- WALGRAVE, L. (1992), Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale: Essai de construction d'une théorie intégrative, Genève, Méridiens Klincksieck.
- WATZLAWICK, P. (1983), L'invention de la réalité, Paris, Seuil, pp.15-45.

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved

