

# Quand l'équipe fait contrainte

Léo Farcy-Callon

*Le sociographe*, vol. hors-série 8, no. 5, 2015

La prise en charge sociopénale<sup>1</sup> des mineurs est fondée sur deux principes *a priori* opposés. D'un côté, nous assistons à la généralisation de la prise en charge éducative, et de l'autre, il s'opère un renforcement général des peines, des mesures et des incriminations. La justice des mineurs française est le fruit d'une longue construction historique débutant par la création d'un statut juridique spécifique aux enfants. Initié par la mise en place d'un tribunal pour enfants, ce statut a pour but de privilégier des peines et des mesures adaptées à leur âge, dans un souci de distinction d'avec les personnes majeures (Youf, 2006). Dès lors, les dispositifs de prise en charge de ces mineurs sous main de justice seront jalonnés par une volonté de prendre en compte la spécificité de l'enfant, sa vulnérabilité, et surtout ses capacités à évoluer, à progresser. Le développement de la prise en charge éducative s'accroîtra au fil des différentes réformes. Pourtant et paradoxalement, on assiste depuis les années 90 à une généralisation des placements sous contrainte, et à un renforcement général du traitement de la délinquance et de la criminalité juvénile. Le caractère contraignant de cette justice des mineurs est alors indiscutable.

Ces deux phénomènes, la prise en charge éducative et l'action répressive à l'encontre des mineurs récalcitrants, semblent de prime abord avoir des motivations et des finalités différentes, mais tendent pourtant à s'articuler au sein des mêmes lieux. C'est le cas en France des établissements de la justice des mineurs qui connaissent un développement important à la fin des années 90, tout d'abord avec les Centres éducatifs renforcés (CER), puis avec l'instauration par la Loi d'orientation et de programmation judiciaire (LOPJ) du 9 septembre 2002, dite Loi Perben 1, des Centres éducatifs fermés (CEF), et des Etablissements pénitentiaires pour mineurs (EPM). Ces dispositifs ont pour vocation de prendre en charge des jeunes dits délinquants dans un cadre juridique contraignant, tout en y développant une action à visée éducative et intégrative, en offrant une prise en charge individualisée aux mineurs qui repose sur la mise en place d'équipes pluriprofessionnelles composées d'éducateurs, de psychologues, d'enseignants.

Parmi ces dispositifs, les Centres éducatifs fermés<sup>2</sup> constituent une forme syncrétique de ce double principe de répression/protection, puisque leur rôle principal est la privation des libertés et l'éloignement du milieu social, tout en favorisant le développement d'un suivi éducatif renforcé qui vient se substituer à l'incarcération. Il s'agit d'un placement contraint d'une durée de six mois, sans possibilité de sortie non autorisée. Ces pratiques éducatives contraintes sont mises en place dans ce type de dispositif du fait de la nature vulnérable des publics rencontrés. En effet, ces jeunes cumulent parfois plusieurs problématiques : enjeux familiaux, décrochage scolaire, errance, consommation de produits psychoactifs

---

<sup>1</sup> Nous employons ici le terme « sociopénal » puisque les mineurs ne sont pas forcément condamnés à des peines.

<sup>2</sup> Les Centres éducatifs fermés ont été créés dans le but d'accueillir des mineurs âgés entre 14 et 17 ans, multirécidivistes ou multiréitérants. Sont placés en CEF, les mineurs ayant été soumis à une décision de contrôle judiciaire ou ceux condamnés à une peine assortie d'un sursis avec mise à l'épreuve. Depuis la loi du 10 mars 2004, les mineurs en liberté conditionnelle ou en aménagement de peine peuvent également y être placés. Pour cette dernière, la décision de placement intervient au cours de la détention.

(majoritairement du cannabis et de l'alcool), troubles de la santé mentale, parfois handicap psychique. Chaque problématique mène à une prise en charge spécifique et adaptée, relevant de différents domaines du social et du médico-social. Étant suivis par plusieurs institutions à la fois, ces jeunes connaissent une multitude d'établissements, de dispositifs, mais aussi de professionnels (Potin, 2012).

Dès lors, on peut s'interroger sur la façon dont se construit l'action éducative dans un cadre contraint, et comment s'articule, dans un même lieu, avec les mêmes équipes, le pari d'éduquer et de contraindre. Plus précisément, nous souhaitons, à travers cet article, éclairer de quelle manière les pratiques individuelles et collectives des intervenants en CEF se sont adaptées à un contexte social et juridique complexe et disparate. C'est à partir des résultats d'une recherche menée collectivement<sup>3</sup>, et des premiers éléments d'un travail de thèse en sociologie<sup>4</sup>, que nous appuierons nos données d'analyse.

À partir d'un matériau dense (observations, entretiens formels et échanges informels), cet article a deux objectifs : mettre en exergue la façon dont les intervenants désignent la contrainte comme outil éducatif, et saisir l'importance du collectif dans l'application complexe de cette action éducative contraignante.

## **1. Justifier et construire la contrainte comme action éducative**

Étant directement liés à la Justice, les établissements éducatifs dont il est question ici prennent en charge des mineurs dans un cadre juridique contraignant. L'action éducative s'applique donc dans un environnement législatif et juridique strict, laissant peu de place, *a priori*, aux initiatives de la part des jeunes et des professionnels. Les établissements de prise en charge des mineurs sont avant tout des institutions contraignantes et contenantes, autant pour les jeunes – qui y sont placés dans le cadre de mesures judiciaires leur imposant des obligations – que pour les professionnels, soumis à des directives juridiques, judiciaires, et à des règlements internes aux établissements et aux institutions<sup>5</sup>.

Saisir ce qu'est la contrainte dans un tel contexte n'est toutefois pas chose simple. Nous pourrions ici présenter des définitions théoriques ou philosophiques, mais cela ne répondrait pas clairement à la question qui est la nôtre : comment se caractérise-t-elle de manière empirique ? Comment peut-on la percevoir au quotidien dans ces établissements ? Ces questions sont complexes car la contrainte ne se perçoit pas immédiatement dans les Centres éducatifs fermés. Les jeunes sont effectivement placés dans une logique

---

<sup>3</sup> « Les Centres éducatifs fermés : la part cachée du travail éducatif en milieu contraint » (2013-2015). Recherche réalisée pour le compte de la Mission de Recherche Droit et Justice (CNRS et Ministère de la justice) par l'Espace Scientifique et Praticien en Action Sociale et en Santé (ESPASS) de l'IREIS Rhône-Alpes. Dirigée par Catherine Lenzi et Philip Milburn, cette recherche a mobilisé une équipe de 9 personnes (Catherine Lenzi, Philip Milburn, Yves Darnaud, Daniel Lepecq, Frédéric Mazereau, Sandrine Sanchez, Ahmed Nordine Touil, Luc Trouiller). Nombre des éléments livrés dans cet article sont issus des chapitres 7 et 8 du rapport. (Lenzi C., Milburn P. et al. 2015.)

<sup>4</sup> Thèse intitulée « La prise en charge sociopénale des mineurs : modalités institutionnelles, professionnelles et pratiques ». Programme de recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie à l'Université Rennes 2 (Laboratoire Espaces et Sociétés, ESO-Rennes/UMR CNRS 6590), financée par une convention Cifre-Anrt prenant place au sein de l'Association Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence de la Drôme (Adsea 26). Travail dirigé par Philip Milburn.

<sup>5</sup> Sont placés en CEF, les mineurs ayant été soumis à une décision de contrôle judiciaire, ou ceux condamnés à une peine assortie d'un sursis avec mise à l'épreuve. Depuis la loi du 10 mars 2004, les mineurs en liberté conditionnelle ou en aménagement de peine peuvent également y être placés. Pour cette dernière, la décision de placement intervient au cours de la détention.

d'enfermement et de privation des libertés. Mais il existe malgré tout des logiques d'ouverture se substituant à cette volonté de fermeture. Les CEF sont implantés souvent en pleine campagne, parfois même dans des anciennes bâtisses s'apparentant à des fermes ou à des maisons secondaires. Il n'y a pas de hauts murs, pas de miradors, rarement de caméras ; dans la journée, les jeunes sont relativement libres dans leurs déplacements, bref, l'ouverture loge partout en CEF.

Il n'est donc pas simple de maintenir un cadre contraignant dans un tel environnement. Les intervenants doivent tout d'abord prendre en considération la situation judiciaire des jeunes. Cela passe par l'accomplissement et/ou le respect des différentes obligations pénales s'appliquant dans le cadre des placements. En effet, l'ordonnance de placement sous contrôle judiciaire se termine par la mention suivante : « Plaçons sous contrôle judiciaire [prénom nom] qui sera astreint à se soumettre aux obligations suivantes. » Les obligations peuvent ensuite être de plusieurs types : « ne pas se rendre dans les lieux suivants : [villes, lieux] », « suivre de façon régulière une scolarité ou une formation professionnelle jusqu'à sa majorité », « se soumettre à des mesures d'examen, de traitement ou de soins, notamment concernant l'alcool et le cannabis », « s'abstenir de recevoir, de rencontrer ou d'entrer en relation de quelque façon que ce soit avec les personnes ci-après désignées : [noms des coauteurs ou des victimes] ». En cas de placement en CEF, l'obligation suivante est spécifiée : « se présenter au CEF de [nom d'établissement] dès le [date de placement] et suivre le régime défini par le règlement de ce centre éducatif ». Cela sous-entend de respecter le règlement intérieur, de participer aux activités, de ne pas sortir du CEF sans autorisation. Comme le précise un éducateur, « la contrainte, ici, elle est par les activités obligatoires, elle est par le règlement de fonctionnement ».

Rarement appelées punitions, plus souvent sanctions, les réponses aux transgressions traduisent la manière dont la contrainte se manifeste. Le fonctionnement des sanctions est un bon révélateur. Il permet de comprendre comment la contrainte se caractérise en CEF, et surtout comment elle peut être incarnée. En effet, si la contrainte ne se limite pas aux sanctions, elle en est du moins une forme symbolique. Généralement, les CEF élaborent un ensemble de sanctions qui s'appliquent en fonction des transgressions. Ces sanctions sont prévues dans le règlement de fonctionnement. Le fait qu'un mineur refuse de participer à une activité entraîne une sanction automatique qui est l'interdiction de participer aux sorties prévues ou l'interdiction d'un retour en famille. Cette situation est un exemple type d'une sanction prévue du fait qu'elle est rencontrée régulièrement. Cependant, les transgressions des mineurs n'ont parfois aucune sanction assorties. La sanction est alors davantage aléatoire. Les petites transgressions du quotidien, celles rencontrées fréquemment, se résolvent généralement entre un éducateur et un jeune. Pour les transgressions jugées plus graves, pouvant notamment avoir des répercussions sur la situation judiciaire du mineur, on remarque que la décision n'est pas prise individuellement, mais collectivement, en réunion d'équipe. Nous voyons ici que la contrainte est présente à la fois dans les règles et leur application et qu'elle est portée par un collectif.

Les éléments portant cette contrainte la privation des libertés, les obligations assorties au placement et les sanctions appliquées par la structure sont d'abord marqués par leur aspect restrictif et répressif, et peuvent apparaître contradictoires avec l'aspect éducatif que les professionnels tentent d'instaurer. Néanmoins, nos observations permettent d'établir que les intervenants en CEF n'opposent pas forcément la contrainte et l'éducatif dans leur pratique. Ils mobilisent au contraire ces deux principes au quotidien. Face à des contraintes juridiques et judiciaires strictes s'appliquant autant aux jeunes qu'aux professionnels, le personnel éducatif tend à considérer la contrainte comme un outil de travail au service de

l'éducatif plus que comme un obstacle. Les contraintes sont valorisées et mobilisées par les éducateurs pour travailler sur la situation du mineur. Dès lors, comment expliquer la juxtaposition des ces deux principes *a priori* opposés ?

Tout d'abord, la contrainte est perçue comme un outil rappelant le cadre. Elle permet aux jeunes de se positionner dans un système fait de règles. Comme le note un éducateur, « on leur explique que dans la société il y a des règles, et bien au CEF il y a des règles aussi, comme dehors ». De plus, ce cadre peut être perçu comme sécurisant. Plus qu'un frein, la contrainte permet aux intervenants d'asseoir leur rôle éducatif sur un socle concret pour des jeunes qui ont eu des comportements délictueux ou criminels. D'après nos interviewés, la présence de ces mineurs dans ces lieux n'est pas dénuée de sens, elle a une signification que les éducateurs se doivent de leur rappeler afin qu'ils comprennent le lien de cause à effet. Pour nombre d'intervenants en CEF, la contrainte est un élément sécurisant pour des mineurs n'ayant jamais vraiment eu de limites posées. Et la liberté, rappellent-ils, ne s'acquiert, et surtout ne s'apprécie, que lorsqu'elle est entourée d'un cadre sécurisant. En l'absence de ce cadre, « il y a un besoin qui se crée en eux, qui fait qu'ils sont des électrons libres, mais que du coup, il ne se sentent pas bien<sup>6</sup> ». Au même titre qu'il n'y a pas de déviance sans règles, la liberté suppose une certaine contrainte pour être effective. C'est dans cette logique qu'en CEF, l'éducatif semble se nourrir de la contrainte pour un travail avec le mineur.

## **2. « Poser le cadre » en CEF : une affaire collective**

Quelques mois d'immersion en CEF permettent de comprendre qu'il est primordial de « poser un cadre<sup>7</sup> » pour que les mineurs qui y sont placés puissent se sentir « sécurisés<sup>8</sup> ». Mais comment construire ce cadre sécurisant, et par quels moyens le mobiliser ? L'asymétrie de la relation que suppose le travail social (Giddens, 1987), ajoutée au fait que les usagers sont dans une situation d'obligation de prise en charge, créent une tension permanente et sous-jacente entre les jeunes et les intervenants. Mais plus que la relation en elle-même, c'est la fonction professionnelle qui est rejetée par ces mineurs.

L'instauration d'une relation de confiance doit alors passer par le détachement de la fonction professionnelle<sup>9</sup>, pour rentrer dans des interactions d'une plus grande proximité. La question centrale pour les travailleurs sociaux reste de savoir comment créer un espace de confiance avec les jeunes sous contrainte pénale qui ont développé des méfiances envers tous les types de prises en charge, qu'elles soient scolaires, judiciaires, médicales, psychologiques ou éducatives. En plus d'avoir une connaissance fine du cadre juridique et des conditions dans lesquelles leurs prises en charge reposent, ces mineurs sous main de justice ont l'habitude d'avoir affaire à des professionnels en quête de relations privilégiées avec eux. S'opère alors une sorte de paradoxe où les professionnels tentent, par des stratégies de contournement, de travailler en dehors des prescriptions institutionnelles<sup>10</sup>.

Pourtant, alors que les intervenants semblent agir individuellement, l'application des sanctions permet dans la plupart des cas de vérifier que c'est bien le collectif qui porte la

---

<sup>6</sup> Propos d'un éducateur de CEF

<sup>7</sup> *Idem*

<sup>8</sup> *Idem*

<sup>9</sup> Concept ressortie de la réflexion collective lors de la recherche citée plus haut (Lenzi, Milburn et al. 2015). Op.cit.

<sup>10</sup> *Idem*

décision. Comme le mentionne un personnel d'encadrement, « il y a d'abord l'équipe qui va se positionner, qui va sanctionner ». Ce n'est pas un éducateur qui sanctionne, c'est l'équipe. Indirectement, c'est aussi l'équipe qui porte la contrainte.

On remarque que cette notion de collectif prend une place particulièrement centrale dans les Centres éducatif fermés. En témoigne l'utilisation massive par les professionnels (que ce soit les intervenants sociaux ou les cadres) des vocables « équipe », « faire équipe », « faire ensemble », « homogène ». Mais plus qu'un simple collectif, c'est un collectif en action qui se dégage. Ce n'est plus simplement un ensemble d'actions individuelles regroupées autour de mêmes valeurs collectives, mais c'est une seule et même action, une seule et même voix, portée par tous, et visant des objectifs communs. C'est à partir de ce moment-là que l'ensemble dépasse la somme des parties, et que le travail collectif ne se limite plus à des actions isolées, mais prend en compte l'essence de ce « faire ensemble ».

L'accent mis sur le collectif permet tout d'abord d'apporter de la cohérence dans l'action de l'établissement et dans les discours des membres du personnel. Cette cohérence est souvent amenée par la direction qui insiste sur la nécessité de faire circuler les informations pour éviter que des professionnels se retrouvent seuls à gérer des crises. On perçoit ici l'importance de garantir l'homogénéité des décisions, et ainsi, d'avoir une action au nom de l'équipe. Mais plus qu'une fonction de cohérence, nous pensons que cette façon de porter les sanctions, de manière collective, permet de désindividualiser la pratique des éducateurs. C'est un moyen de protéger les intervenants pour qu'ils n'aient pas à porter seuls la responsabilité d'une décision. En effet, le fait de prendre des décisions au nom du collectif a comme effet de dépersonnaliser les sanctions.

### **3. « Faire équipe » en CEF : des ressorts d'action collective incertains**

Bien qu'on perçoive la mise en forme de collectifs de travail par-delà les actions individuelles des intervenants, la question de savoir comment se construit l'« équipe » reste toute entière. Comment se caractérise-t-elle ? Tous les professionnels des établissements en font-ils partie ? L'équipe s'arrête-t-elle à l'institution ? Deux éducateurs de deux institutions différentes travaillant auprès du même jeune font-ils partie de la même équipe ? Il faut, pour assurer l'existence de cette équipe, qu'il y ait de la coordination, de la transmission, de la communication entre les différents professionnels. Mais quels espaces sont mis en place pour rendre cette équipe existante ?

Sur ce point, nos observations de terrain montrent que la communication au sein de l'équipe est abordée et perçue comme un élément central pour assurer ce collectif, et garantir la cohérence de l'action. Pour cela, il existe au sein des CEF des espaces de régulation formelle prévus par le règlement. Ces espaces peuvent être de nature différente : des réunions d'équipe (des réunions de coordination, analyses des pratiques professionnelles), des temps en comité restreint (entretiens à l'embauche, réunions du personnel de direction, des réunions de bilan concernant un mineur, etc.), et des outils de transmission (tableau, cahiers de transmission, etc.). Chacun de ces espaces se donne des objectifs différents en vue d'établir une transmission sur la situation d'un mineur ou sur des événements particuliers.

Il ressort cependant que les espaces prévus ne sont pas utilisés comme des lieux de coordination, puisqu'ils sont très souvent biaisés par les situations de crise, par

l'« urgence<sup>11</sup> », et une « gestion du détail et non de l'ensemble<sup>12</sup> ». On observe une véritable emprise de l'urgence qui rend le travail collaboratif très complexe. Un éducateur dira à ce propos qu'il se sent « un peu tout seul », qu'« il n'y a pas d'équipe ». Ce sentiment d'isolement n'est pas spécifique à un professionnel mais paraît partagé. En effet, bien que nous ayons perçu des logiques collectives souvent informelles, nous avons par ailleurs relevé un isolement entre les professionnels, et majoritairement entre les différents services (ou pôles) participant à la prise en charge des mineurs placés en CEF<sup>13</sup>. Il existe des contradictions entre les pratiques et les fonctionnements des différents services (éducatif, technique, soins, pédagogique, direction) qui sont génératrices de tensions et d'isolement. On perçoit ainsi un collectif de travail en difficulté ayant du mal à se construire et des intervenants isolés dans leur pratique.

S'opère alors une contradiction entre le besoin et la revendication d'être une équipe et le travail réel qui se fait de manière isolée et individuelle. Comment expliquer ce paradoxe ? Pourquoi la notion d'équipe prend-elle une place si importante dans le discours des intervenants alors qu'elle paraît absente dans les faits ? Et surtout comment expliquer que les professionnels des CEF travaillent de manière isolée tout en revendiquant une action collective ?

Pour autant, nous l'avons déjà dit, une logique collective de travail en CEF existe bel et bien, et tente de se construire au travers des espaces de régulations protocolaires et des outils de communication, de transmission, de régulation. Cependant, ces espaces ne semblent pas assurer une existence réelle de l'équipe. L'existence d'un collectif, ou de plusieurs collectifs, n'est pas assurée par des espaces formels, mais se construit dans d'autres lieux. C'est davantage dans des espaces informels, entre les portes, dans les interstices de l'institution, que la force du collectif se ressent particulièrement. Le travail interdisciplinaire, la transmission entre les professionnels et l'articulation entre les différents services se font à l'occasion de discussions entre les professionnels en dehors des instances et des échanges réguliers par courriels électroniques. Dans le cas des CEF, les moments de changement de personnel (le matin et le soir) sont, par exemple, utilisés pour se transmettre des informations, mais également pour se soutenir et se conseiller sur les pratiques. Comme le mentionne une éducatrice : « Il y a quand même beaucoup de temps informels, quand on croise des collègues le matin, on s'explique des trucs. Dans les couloirs, on se parle, "au fait, t'as vu machin ?, j'ai fait un bilan, j'ai vu untel". »

Certains professionnels peuvent avoir des difficultés à se voir en fonction des horaires ou des urgences à gérer sur la structure. Ils utilisent les courriels et les téléphones portables pour échanger sur des situations et pallier à ce manque de temps collectifs. En l'absence d'espaces collectifs formels, il y a une véritable attente de la part des intervenants de terrain pour faire remonter des dysfonctionnements auprès de la direction et des autres services. Les espaces collectifs prévus pour faire l'analyse de la pratique, et pour questionner, de manière large, le travail éducatif, sont alors investis par les travailleurs sociaux pour faire passer des messages à propos de leurs mécontentements.

---

<sup>11</sup> Propos d'un éducateur de CEF.

<sup>12</sup> *Idem*

<sup>13</sup> Cet aspect a pu être perçu par Ph. Milburn, F. Bailleau et N. Gourmelon dans leur travail sur les EPM. Ils montrent en effet que certaines tensions se créent entre les services, sans pour autant se répercuter sur les relations interpersonnelles (Bailleau, Gourmelon, et Milburn. 2012).

Ainsi, les espaces collectifs et les rôles de chacun s'organisent de manière quasi mécanique et ne répondent pas forcément à la demande prescrite. Les rôles des professionnels et des espaces sont réinvestis pour répondre à des besoins particuliers plutôt que pour mettre en place ce qui est initialement prévu. Il apparaît clairement que les espaces de régulation formels répondent à des attentes en termes d'organisation et de gestion, les rendant inéluctablement nécessaires, mais ceux-ci doivent impérativement être complétés par les acteurs eux-mêmes (Boussard, 2014), de façon informelle, et dans des espaces plus réduits. En outre, il semblerait que ces interactions « hors cadres » reposent davantage sur des affinités personnelles que sur des nécessités de collaboration professionnelle. Ainsi, il semble que la transmission de savoir, et l'effort d'articulation entre les professionnels s'opèrent surtout selon des relations interpersonnelles, et répondent davantage à un besoin de contournement des règles, soit en résistant au changement, soit en le provoquant par la mise en place de systèmes d'innovation<sup>14</sup>.

## **Conclusion**

Pour conclure, cet article a permis, dans un premier temps, de mettre en exergue le fait que la contrainte en CEF peut avoir une visée éducative, et autorise des espaces intermédiaires<sup>15</sup>, voire à la marge du cadre prescrit, où s'instaure un rapport de confiance intervenant-mineur indispensable au travail éducatif. Dans un deuxième temps, il a été question de mettre l'accent sur le poids du collectif dans la construction du cadre, et la façon dont celui-ci sécurise tout autant le parcours de prise en charge des mineurs en CEF, que l'action des intervenants auprès de ces mêmes mineurs. Dans un dernier temps, nous sommes revenus sur la notion de collectif de travail, et avons montré que loin de travailler de manière isolée et individuelle, même dans les espaces singuliers et invisibles de la prise en charge des mineurs, les intervenants en CEF sont portés et soutenus par des logiques collectives, plus souvent informelles, et qui répondent à des affinités interpersonnelles. Ainsi, nous en déduisons qu'une action éducative sous contrainte n'est possible qu'à l'articulation de l'individuel et du collectif d'une part, et du travail formel et informel d'autre part.

---

<sup>14</sup> Sur ce point : « [...] Le succès de l'innovation résulte de la capacité des acteurs à ne pas respecter totalement les règles de l'organisation mais inversement, à en transgresser certaines pour se placer de cette manière et au moins partiellement, en porte à faux avec l'ordre établi » (Boussard, 2004).

<sup>15</sup> Voir rapport sur les CEF déjà cité (Lenzi, Milburn et al. 2015). Op.cit.

## **Bibliographie**

**Bailleau, Francis, Nathalie Gourmelon, et Philip Milburn.** « Les établissements privatifs de liberté pour mineurs : entre logiques institutionnelles et professionnelles. Une comparaison entre EPM, QM Et CEF ». *Mission de recherche Droit et Justice*, 2012

**Boussard, Valérie,** *Le Socio-manager*, Paris, Dunod, 2004.

**Giddens, Anthony,** *La Constitution de la société*, Paris, PUF, 1987.

**Lenzi Catherine, Milburn Philip. et al.** « Les centres éducatifs fermés. La part cachée du travail éducatif en milieu contraint », rapport de recherche GIP Droit et Justice, 2015.

**Potin, Émilie,** *Enfants placés, déplacés, replacés : parcours en protection de l'enfance*. Paris, Erès, 2012.

**Youf, Dominique,** *Éduquer et punir. L'évolution de la justice pénale des enfants*, *Esprit* /10, Octobre 2006.