

A photograph showing three people working on a bench made of wooden pallets outdoors. The bench is painted red and is positioned on a concrete surface. One person in a red shirt is leaning over the bench, another in a black shirt is on the left, and a third in a red and white striped shirt is on the right. There are various tools and materials scattered on the ground around the bench.

LIVRET FINAL DE LA RECHERCHE-ACTION PJJ GUADELOUPE

Recherche action participative à destination des personnels de Guadeloupe, intervenant auprès des mineurs confiés par décision de justice tant au niveau du secteur public que du secteur associatif et concernés par la prise en charge des mineurs violents

Strategic Design Scenarios

AVRIL 2016



Rappel de l'intitulé du marché :

Réalisation d'une recherche action participative à destination des personnels de Guadeloupe, intervenant auprès des mineurs confiés par décision de justice tant au niveau du secteur public que du secteur associatif et concernés par la prise en charge des mineurs violents

Référence : 2015- 02

Avis n°15-58753 publié le 16/04/2015

Date de rendu de l'offre : 18/05/2015

Date de notification du marché : 21/08/2015

Crédits photos : Strategic Design Scenarios

SOMMAIRE

La recherche-action.....page 5

Le contexte de la recherche-action

Phase préparatoire

Les 3 sessions de la recherche-action

Les 3 axes de travail et les 9 expérimentations.....page 21

1. Développer la collaboration entre acteurspage 24

1.1. Augmenter les synergies interinstitutionnelles et inter-professionnelles

Cartographie de l'écosystème d'acteurs

1.2. Laisser une place aux échanges informels, donner de la visibilité à ce qui est réalisé sur le territoire :

Faire savoir

1.3. Stimuler les initiatives pair-à-pair et la connaissance mutuelle des professionnels

Échanges entre professionnels

2. Favoriser les postures participatives et éducatives.....page 53

2.1. Capitaliser et diffuser les expériences professionnelles

La collecte d'histoires inspirantes de prise en charge

2.2. Favoriser l'inscription de la dimension éducative dans la prise en charge des mineurs

Support d'accueil du mineur en détention

2.3. Replacer (vraiment) l'utilisateur au centre en le rendant co-acteur

Raconter mon parcours, récit de vécu du jeune par lui-même

3. Stimuler l'évolution des pratiques professionnelles.....page 90

3.1. Assurer la continuité des parcours pour améliorer la qualité de la prise en charge

Dossier et suivi(s) du jeune

3.2. Développer un design adapté à la prise en charge éducative

Espaces collectifs co-construits

3.3. Faciliter la prise en compte des technologies de l'information

Media jeu

Innover, une fonction permanente.....page 132

Les recommandations pour aller plus loin.....page 140

Remerciements.....page 163



LA RECHERCHE- ACTION

Le contexte de la recherche-action

La Guadeloupe est un territoire divers, complexe et dans une situation socio-économique difficile. Les inégalités sociales sont nombreuses. Le chômage élevé réduit considérablement, pour les jeunes notamment, les perspectives d'avenir. Les spécificités de la culture antillaise (matrifocalité, société normative, etc.), les mutations de la structure de la famille (émergence de la monoparentalité), l'évolution des modes d'éducation (éducation traditionnelle dite « dure »), etc. sont à prendre en compte pour pouvoir appréhender d'une manière plus holistique la vie des mineurs en Guadeloupe, et en particulier les jeunes en situation de délinquance violente.

Face à cette délinquance, de plus en plus multiple, de plus en plus violente, les professionnels de l'action éducative et de la prise en charge des mineurs semblent atteindre un certain nombre de limites. Celles-ci se traduisent par la sidération des professionnels face à des comportements violents impulsifs, dans la difficulté à se confronter à cette violence, la comprendre et proposer des solutions, la résistance aux changements dans les pratiques professionnelles et les évolutions dans les conceptions de l'action éducative, le manque de synergies et de mise en articulation et cohérence des professionnels entre eux, etc. Pour autant, la Guadeloupe possède un système d'acteurs riche et varié, très impliqués et désireux d'améliorer l'action éducative et la prise en charge des mineurs, ce qui constitue un terreau idéal pour une recherche-action.

C'est donc à la demande des professionnels de Guadeloupe et relayée par la Direction Territoriale, que l'administration centrale de la DPJJ a décidé de lancer une démarche de recherche-action. Celle-ci, suite à un marché public a été attribuée à la société Strategic Design Scenarios.

La recherche-action est conçue de manière participative, montante, pluridisciplinaire et innovante. Participative car le processus même de la recherche-action se veut éminemment collaboratif afin de s'assurer que les

solutions qui émergent soient le fruit d'un large travail collectif entre les parties prenantes du territoire et les intervenants extérieurs.

- Montante, car il s'agit de s'inspirer des pratiques innovantes, des astuces, et des bonnes idées, déjà mises en place, souvent de manière informelle par les acteurs de terrain, de les identifier, de les faire remonter, de les valoriser et de les instancier comme de possibles solutions à développer, à consolider.
- Pluridisciplinaire, car il s'agit de faire se croiser des compétences et des expertises diverses, des approches, et des manières de faire, à la fois dans les intervenants proposés par Strategic Design Scenarios (design, sociologie, etc.), que dans la pluralité des acteurs présents sur le territoire (Direction Territoriale, éducateurs, Conseil Départemental, Juge des Enfants, familles d'accueils, mineurs, police, Education Nationale, etc.).
- Innovante, enfin, car à partir des outils et méthodes créatives du design, il s'agira d'imaginer des scénarios, de co-construire des solutions, de les prototyper, de les « crash-tester », de les ajuster, les modifier, les confronter aux usages, au terrain, avec des utilisateurs, des professionnels.

L'idée est à la fois, de faire travailler et collaborer des acteurs, qui n'ont pas nécessairement l'habitude de collaborer dans des dispositifs outillés créatifs permettant de les faire interagir différemment. Former les professionnels à la pratique de nouveaux outils, de nouvelles méthodes pour construire des solutions afin de transformer, de manière plus pérenne, les pratiques et à termes, améliorer l'action éducative et la fluidité et cohérence de la prise en charge des mineurs.

L'ensemble de cette démarche est ponctué d'aller-retour national-local, avec le comité de pilotage (national) d'une part, et le comité local in-situ (en Guadeloupe) d'autre part. Cette gouvernance à plusieurs niveaux permet d'assurer la bonne conduite du projet tout au long de la recherche-action et

facilite les ajustements, les révisions du programme, et les décisions stratégiques à prendre, le cas échéant.

Cette recherche-action fait l'objet d'un travail constant d'analyse et de documentation (livrets-rapport N°1 et N°2 phase préparatoire, livrets-rapport N°1 phase de recherche-action, N°2 en cours diffusés en ligne¹ sur le territoire en version papier pour faciliter leur appropriation par tous les acteurs²) afin d'observer les transformations qu'elle peut apporter et les leçons que l'on peut en tirer. Celle-ci devra également, au-delà de l'intervention en Guadeloupe, être un sujet de réflexion pour imaginer de nouveaux modes de faire pour la PJJ elle-même, notamment dans l'interaction (animation, gestion) qu'elle peut avoir avec ses services déconcentrés, et dans son rôle à jouer en tant que « fonction innovation » pour la justice des mineurs.

1 www.sustainable-everyday-project.net/rechercheaction-pjj-guadeloupe

mot de passe: pjjguadeloupe

2 3 livrets-rapport publiés à ce jour:

1e Phase de la mission d'immersion en Guadeloupe septembre 2014

2e Phase de la mission d'immersion en Guadeloupe décembre 2014

Récit de la Semaine 1 de la recherche-action PJJ Guadeloupe

Phase Préparatoire

Le terrain de la recherche-action a été préparée, en amont, par 2 sessions sur place: une semaine en septembre 2014 (du 23 au 30 sept.) et une semaine en décembre 2014 menées conjointement par Luc-Henry Choquet, PJJ et Christophe Gouache, designer spécialisé dans l'innovation publique.

Session préparatoire 1

La première semaine, en septembre, suivait une approche « immersive »: rencontre des acteurs, visite du terrain, interrogation des pratiques et des modes de faire et identification de pistes de travail.

Cette première session a permis :

- de dresser un état des lieux de la situation du territoire d'expérimentation (identifier les personnes ressources clé dites « complices »)
- d'appréhender les enjeux et les difficultés auxquelles les acteurs font face
- d'identifier 11 premières pistes de travail ou points d'entrée possibles pour appréhender le sujet (interrogations des parties prenantes sur l'appréhension de leur travail; réponses et solutions mises en œuvre, axes de changement possible; etc.)
- un workshop conclusif s'est organisé à l'occasion d'une réunion institutionnelle (Assemblée Générale du 30 septembre 2014) au sein de la DTPJJ afin de présenter la démarche à l'ensemble des agents de la PJJ.



Session préparatoire 2

La seconde semaine, en décembre 2014, a permis d'approfondir les pistes suivantes :

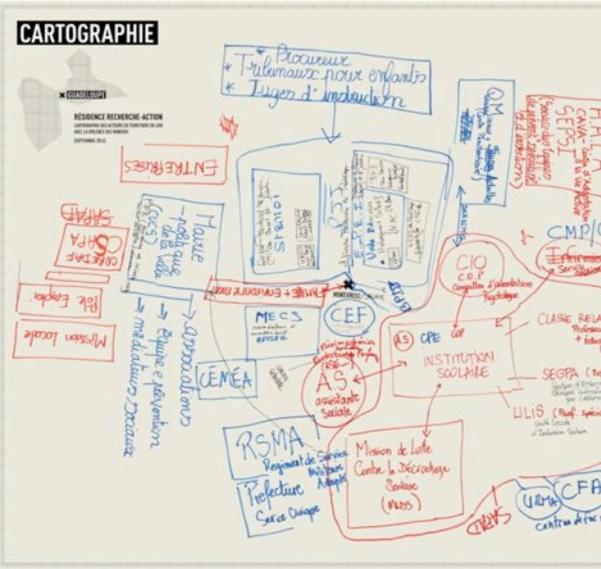
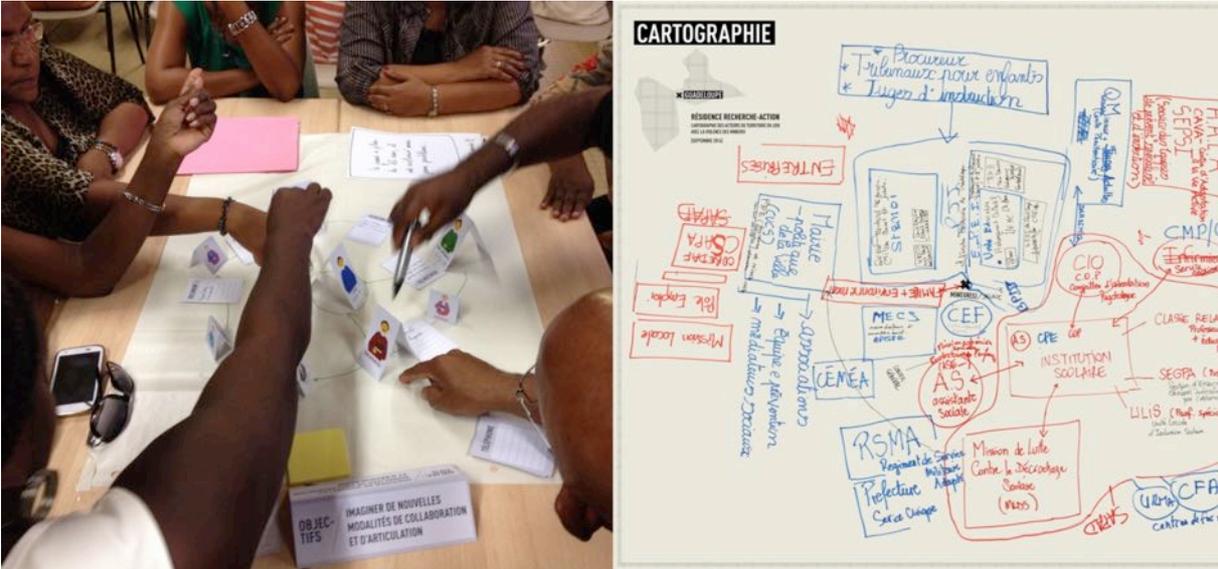
- La coopération entre les professionnels de la PJJ et ceux de l'éducation nationale
- La coopération entre la PJJ et la juridiction des mineurs
- La cartographie des parties prenantes du territoire qui gravitent autour des mineurs délinquants en vue d'une plus grande coordination/coopération partenariale.

A la suite de la phase préparatoire 2 conférences ont permis de conserver l'activité avec les acteurs du territoire avant le démarrage de la recherche-action proprement dite:

- Le 20 novembre 2014 / Conférence sur Les aspects cliniques des troubles de l'attachement, du développement et leurs rebonds au cours de l'adolescence et leur impact sur les relations tissées par les mineurs (L. JEHEL, chef du service Psychiatrie et addictologie du CHU de la Martinique, Pr. de l'université des Antilles – Pédopsychiatre).
- 22 mai 2015 / La question du magico religieux et de sa place dans l'imaginaire (représentations et compréhension) sous la problématique du

dysfonctionnement de la relation parents/enfants (la communication, les systèmes générateurs de violence, la notion de LOI).

Tous ces temps de travail ont permis de préparer le terrain pour la recherche-action.



Les 3 sessions de la Recherche-action

Recherche-action session 1

La première session d'une semaine correspond à la consolidation/confirmation des pistes d'amélioration et la construction de scénarios en immersion (du 9 au 13 novembre 2015). Cette session était clé pour s'inscrire dans la continuité, la poursuite du travail déjà engagé avec les acteurs locaux en 2014 et assurer la cohérence, pertinence et fluidité de la recherche-action avec les travaux précédents.

Cette première session a permis :

- d'organiser une série d'ateliers partant de la liste de pistes de travail identifié dans la phase préparatoire pour co-construire avec les parties prenantes une série de 16 propositions d'expérimentations organisées autour de 4 pôles principaux: jeunes, éducateurs, administration, société (Fig. 1). En particulier, on trouve des propositions visant à inscrire les pratiques réflexives, d'échanges et de prise de distance dans le quotidien des éducateurs; des actions favorisant la participation et la co-production avec les jeunes ainsi que les familles; enfin des propositions de changements vers une administration plus fluide et en posture de médiation.

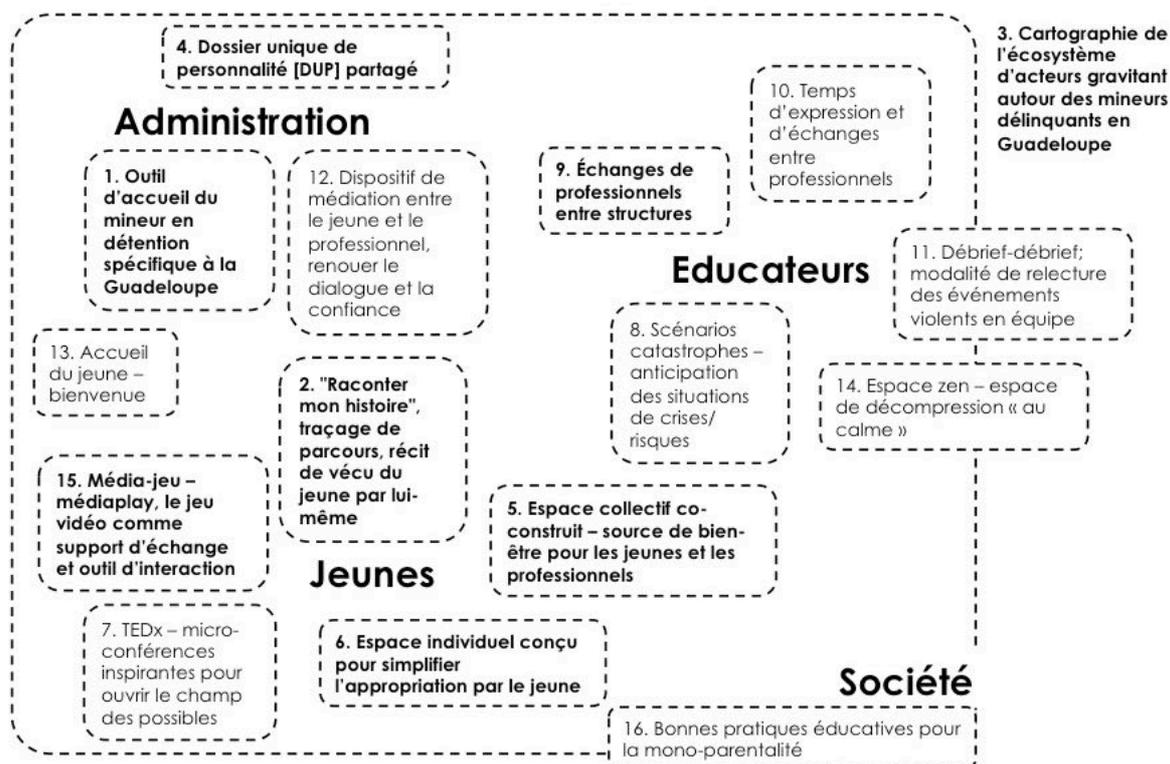
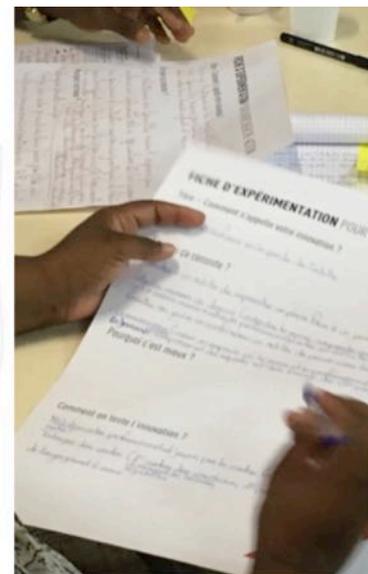
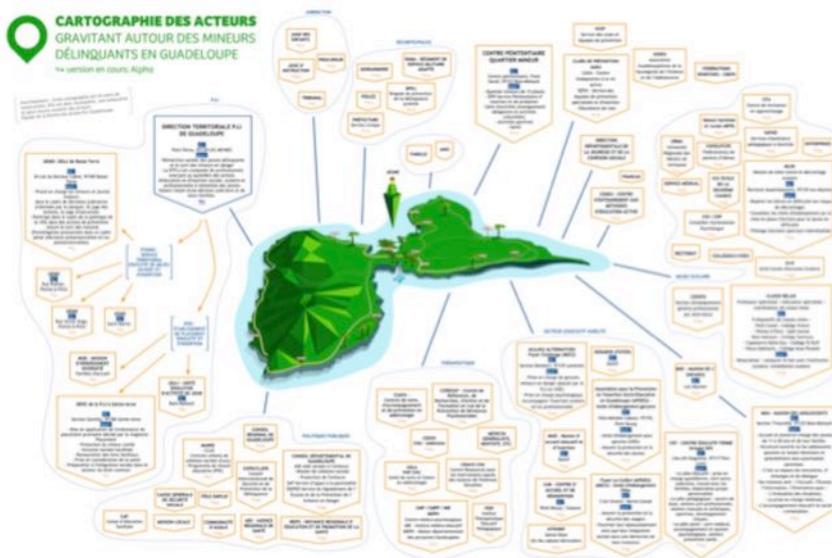


Fig. 1 : Le schéma ci-dessus présente les 16 propositions d'expérimentations issues de la première session de la recherche-action en les organisant autour de 4 pôles principaux: jeunes, éducateurs, administration, société. Les propositions en gras ont été sélectionnées par les parties prenantes sur le territoire pour être expérimentées lors de la seconde session de la recherche-action.

- de reprendre contact avec les différents acteurs du territoire sollicités lors de la phase préparatoire et de rencontrer les nouveaux acteurs en place et notamment Mr Bonhomme, Procureur de Pointe-à-Pitre; Mr Finielz, Procureur de Basse-Terre, Mr Dupire Directeur Adjoint du Centre pénitentiaire de Baie Mahault; Dr Khalil, responsable du pôle de pédopsychiatrie de l'hôpital de Pointe-à-Pitre.

- de mettre à profit les rencontres avec les parties-prenantes tout au long de la semaine pour compléter la cartographie des acteurs gravitant autour des mineurs en Guadeloupe.

- de coordonner la démarche de recherche-action avec la diffusion du programme PJJ Promotrice de Santé sur le territoire de la Guadeloupe au travers notamment d'une série d'ateliers conjoints (Risques psychosociaux; Violence des mineurs) et d'une collaboration rapprochée avec le Dr Aurélien Varnoux en mission alors sur le territoire.



Retour sur la session 1 et la préparation de la session 2

La première semaine de la recherche-action s'est déroulée en même temps que la diffusion du programme PJJ Promotrice de Santé sur le territoire de la Guadeloupe. Ce nouveau cadre national qui place la promotion de la santé comme fer de lance de l'action éducative de la PJJ est primordial et en parfaite synergie avec la démarche exploratoire d'innovation conduite par la Recherche-Action qui vise entre autre à mettre en synergie l'ensemble des acteurs du territoire partie prenantes dans la prise en charge du mineur délinquant.

Le revers de cette complémentarité a été la sur-sollicitation des acteurs sur une même semaine induisant aussi une certaine confusion entre les deux démarches, l'une plus descendante émanant de l'administration centrale et

l'autre plus montante visant à l'inverse à partir d'une démarche d'innovation collaborative locale à remonter vers l'administration centrale.

La période de congés de fin d'année 2015 a généré une pause dans le déroulement de la démarche de Recherche-Action nuisant à la mobilisation des acteurs déjà rendue difficile par les conditions de travail auprès de mineurs extrêmement violents qui ont convoqué la Recherche-Action. Début janvier 2016, la diffusion des 16 fiches-action a été quelque peu perçue par les acteurs de terrains comme une injonction de la Direction Territoriale alors que ce sont ces mêmes acteurs qui avaient imaginé et conçu ces expérimentations lors des ateliers de la première semaine de la Recherche-Action.

Forte de ces constatations, la Direction Territoriale a réengagé avec les Directeurs d'établissement et les Responsables d'Unités un travail collectif de sélection et priorisation des expérimentations proposées afin d'assurer une meilleure distribution de celles-ci entre les différents établissements et un engagement des éducateurs à prendre part à leur mise en œuvre lors de la seconde semaine.

En conséquence et afin de laisser le temps à ce processus de réappropriation, la date de la seconde semaine a été déplacée de fin janvier à début mars 2016.

Recherche-action session 2

La seconde session d'une semaine (7 au 11 mars 2016), plus opérationnelle, s'est focalisée sur la co-construction de solutions et « la confrontation au réel » (« reality check ») de celles-ci, afin d'en vérifier la pertinence, la justesse et la qualité. D'autre part, la session 2 a été l'occasion d'appuyer et de réaffirmer l'importance de la démarche de recherche-action pour la DPJJ, via la présence de Luc-Henry Choquet qui est intervenu et a participé en proposant des interventions et conférences au près des professionnels PJJ et de la Direction Territoriale.

Concrètement, cette seconde session a permis de conduire 5 expérimentations:

_ Un test au Centre Educatif Fermé de Port-Louis d'un outil de récit réflexif du parcours personnel permettant au jeune de raconter de manière visuelle et interactive avec un éducateur son cheminement entre les institutions qu'il/elle a visité ;

_ Une activité de réflexion et de co-construction d'aménagements des lieux de vie à l'Unité Educative d'Hébergement Collectif (UEHC) Ste-Anne et en particulier, la recherche participative de typologies de mobiliers fonctionnels et qualitatifs susceptibles d'être réalisés avec les jeunes;

_ Un test de session collective de jeux vidéo avec des jeunes de la MHD choisis pour stimuler chez eux le fonctionnement au sein d'un cadre établi, la persistance, la coopération, la confrontation virtuelle, etc. ;

_ Une session de co-construction avec les agents, intervenants PJJ et éducation nationale du Quartier Mineur de Baie Mahault d'un support d'accueil des mineurs en détention adapté aux jeunes et à leurs familles mettant en avant le sens éducatif des règles fixées en détention ;

_ Une activité d'exploration avec des représentants du Milieu ouvert et des

Établissements de placement, du parcours du dossier du jeune, de la bonne circulation des informations entre les lieux d'accueil et d'éducation, de l'accessibilité et de la qualité de ces informations pour améliorer la qualité de la prise en charge des jeunes par les éducateurs et tous les acteurs concernés.

Retour sur la session 2 et la préparation de la session 3

Cette session 2 a été très riche et a permis de démontrer l'aspect ancré et tangible de la recherche-action. En effet, celle-ci a pu paraître, jusqu'à cette session 2, encore quelque peu conceptuelle ou théorique, ce qui était naturel puisque il s'agissait de phase d'immersion, d'exploration et d'idéation. Avec cette session 2, les professionnels ont pu voir que la recherche-action était bel et bien tournée vers l'action, autant que vers la recherche et que celle-ci a su transformer des pistes de travail en des objets, des dispositifs, des solutions tangibles, concrets et appliqués. La session 2 a donc permis de réengager un certain nombre d'acteurs locaux via la dimension moins idéale mais plus opérationnelle de la recherche-action. Cela a pu permettre de préparer la session 3 qui visait à consolider les expérimentations, tester celles qui n'avaient pas encore pu être testées et distiller le résultat de la recherche-action dans son ensemble.

Recherche-action session 3

Enfin, une troisième et dernière session d'une semaine (25 au 29 avril 2016) a été dédiée aux ajustements des solutions et à leur ancrage dans le fonctionnement des acteurs. Il s'agit ici notamment, d'assurer le retrait accompagné de l'équipe intervenante et l'autonomisation des acteurs locaux dans la poursuite de la démarche ou le développement/portage des solutions.

La programmation de cette troisième session a inclus :

_ la reproduction et la diffusion des innovations les plus prometteuses expérimentées lors de la seconde session de la recherche-action et en particulier: l'outil réflexif « Raconter mon parcours » personnel; la co-construction des espaces de vie avec les jeunes; une nouvelle session de test de media-jeu (jeux vidéos) et la consolidation de la cartographie de l'écosystème local d'acteurs;

_ la poursuite des explorations initiées lors de la seconde session pour faire émerger des solutions et en particulier: la co-construction d'un support d'accueil des mineurs en détention; le travail d'approfondissement sur les dossiers et le suivi des jeunes entre les institutions.

_ l'initiation de nouvelles expérimentations qui n'avaient pu être mises en œuvre précédemment et en particulier: l'échange de professionnels entre structures; la création d'une exposition tournante des activités entre structures pour « faire savoir »;

Retour sur la session 3

La session 3 a été, comme les précédentes, une session intense. Intense en raison des deux objectifs suivants : conduire les dernières expérimentations d'une part puis présenter ce qui a été réalisé dans la recherche-action d'autre part. Les premiers jours de la session 3 ont donc été dédiés à la poursuite des travaux de terrain sur les expérimentations et en particulier : le support d'accueil des mineurs en détention, l'échange entre professionnels, le travail réflexif sur les dossiers du jeune et son suivi, le test de « faire savoir », le test – cette fois-ci avec des jeunes – de la co-construction des espaces collectifs, et enfin un test annulé d'une nouvelle session de média-jeu. Les deux derniers jours de la session 3 ont été principalement dédiés à la distillation des réalisations de la recherche-action et à sa présentation lors d'un événement de partage, le dernier jour : le grand marché aux expérimentations. Cet événement collectif et convivial a été l'occasion d'offrir à voir l'ensemble de ce qu'à produit la recherche-action à toutes les personnes impliquées de près ou de loin dans celle-ci. En effet, bien souvent, les acteurs mobilisés ne l'ont été que sur une expérimentation précise et n'ont donc pu apprécier l'ensemble des autres travaux. Ce grand marché a donc été l'occasion de donner à voir tous ce qui a été produit, mais aussi et surtout ce qui reste à produire. Cette dernière session marque la fin de la recherche-action mais n'est que le début d'une transformation amorcée. Le succès de la recherche-action ne se mesure pas uniquement à ce qui a été atteint dans le cadre de son intervention mais bien dans ce qui sera produit au-delà d'elle. Bien entendu, la fin de la recherche-action est souvent un moment compliqué à la fois pour les professionnels du territoire que pour l'équipe de la recherche-action, car elle marque la fin d'une collaboration qui avait un caractère un peu « exceptionnel » de part la disruption qu'elle provoque dans les modes de faire et les pratiques. Chaque session de la recherche-action est un petit peu une « semaine atypique » où l'on travaille différemment que d'habitude, il s'agit donc souvent de sessions particulièrement intenses et stimulantes. Poursuivre cette dynamique au-delà

de la recherche-action et sans la présence de son équipe est évidemment une tâche qui paraît ardue mais elle est aussi l'occasion à la fois pour les professionnels que pour la Direction Territoriale et au-delà (DIR et DPJJ) de repenser de nouveau mode de travail collaboratif afin de rester dans une logique d'innovation et d'expérimentation continue s'appuyant sur ce que la recherche-action a initié.

LES 3 AXES DE TRAVAIL ET LES 9 EXPÉRIMENT- ATIONS

LES 3 AXES DE TRAVAIL ET LES 9 EXPERIMENTATIONS

Les expérimentations développées dans le cadre de la Recherche-action s'organisent autour de trois axes principaux:



FORMAT DE PRÉSENTATION DES AXES

Chaque grand axe est décrit sous la forme d'une petite introduction incluant quelques questionnements clés. Enfin, chaque axe contient 3 objectifs illustrés chacun par une expérimentation.

FORMAT DE PRÉSENTATION DES EXPÉRIMENTATIONS

Plus qu'une narration au fil de l'eau, ce livret final est structuré en fonction des expérimentations qui ont été conduites. Chacune y est présentée selon la même structure qui vise à en faire un outil autonome et réutilisable:

Pourquoi?

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Quoi?

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

Quels enseignements?

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Comment?

Comment cette expérimentation s'est-elle présentée en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Chaque expérimentation menée vise à transformer les manières de faire, innover en terme de méthodes et d'outils à mettre en œuvre. La structure de présentation ci-dessus permettra au terme de la Recherche-Action à la Direction de la Recherche de la PJJ de capitaliser les enseignements et les pratiques du terrain et d'assurer leur dissémination vers d'autres territoires.

Aujourd'hui, au terme de la semaine 3, les différentes expérimentations ne sont pas toutes de même nature : certaines aboutissent à des manières de faire ou des outils qui ont été pilotés et peuvent être transférés; certaines donnent lieu à la production d'artéfacts qui doivent être finalisés; enfin certaines correspondent à l'exploration collaborative de problématiques complexes qui supposent un développement entre les acteurs du territoire.

1. DÉVELOPPER LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS



Quelle communication favoriser entre les professionnels gravitant autour des mineurs délinquants compte tenu de leur diversité ? Comment faire émerger, animer et consolider des processus d'échanges et de collaboration ? Comment faire dialoguer des institutions et des structures parfois très éloignées culturellement, dans leur fonctionnement, leur activité, ou leur approche ? Comment collaborer entre secteurs (administration judiciaire, protection de la jeunesse, santé, protection de l'enfance, éducation nationale, etc.) et au sein même d'une institution ou d'un secteur (service PJJ et service associatif habilité, milieu ouvert et milieu fermé, etc.) ? Enfin, comment construire ensemble des projets collectivement portés ? Comment développer un esprit de coresponsabilité ? Comment apprendre et tirer parti des forces de chaque acteur pour inventer collectivement de nouvelles manières de faire ?

1.1 Augmenter les synergies interinstitutionnelles et inter-professionnelles

« On ne se connaît pas assez ». Ce commentaire laconique révèle un état de fait, bien réel, et qui peut s'appliquer à tous les écosystèmes complexes d'acteurs. On ne peut pas tous se connaître, même sur un territoire limité (régional, départemental, etc.). L'écosystème est trop riche, il y'a trop d'acteurs, trop de changements, aussi bien des personnes que des structures. Mais alors comment assurer un minimum de connaissance mutuelle, de communication entre ces acteurs, de collaboration entre ces interlocuteurs, d'articulation et de synergies entre les politiques ou services mis en œuvre par chacun ?

La collaboration interinstitutionnelle se fait aussi bien au niveau organisationnel et hiérarchique (contrat, convention, etc.) qu'au niveau du personnel et des agents (travail en commun sur des projets, etc.). Elle ne « doit pas être comprise seulement comme une mission technocratique vouée à l'organisation ; pour bien fonctionner, elle doit s'accompagner d'une culture de la collaboration.

Cette culture engloberait, par exemple:

- l'engagement pour des solutions communes,
- les valeurs et les pratiques relationnelles de la collaboration,
- la disposition à dépasser son propre domaine,
- la volonté de travailler à des objectifs synergiques, en défendant des valeurs communes »

(Secrétariat d'Etat à l'économie (Suisse), *Manuel pour la collaboration interinstitutionnelle (CII)*, Berne, 2003).

Dans le cas de services publics, augmenter les synergies visent à répondre à une finalité bien claire, qui se pose en ces termes : comment, en s'articulant

mieux, offrir un service public qui soit le meilleur possible ? Ou plutôt, comment offrir un service qui, sans prétendre à l'excellence, améliore – ne serait-ce qu'un peu – la situation de l'utilisateur qui en bénéficie ?

Cette question, qui peut s'appliquer à tout type de service ou politique publique, apparaît d'autant plus cruciale quand on touche à des usagers fragiles, en difficulté ou en danger. Et c'est précisément le cas avec le public pris en charge par la Protection de l'Enfance en danger (Code civil, Article 375) ou la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945). Pour améliorer la situation des mineurs pris en charge – ce qui est la finalité de l'action de la PJJ ou de l'ASE – il faut que l'ensemble des acteurs intervenant, de près ou de loin, dans l'action d'éducation et de développement du jeune, se connaissent. Une fois que l'on se connaît, des synergies peuvent être imaginées, des collaborations interinstitutionnelles démarrées et des projets communs animés. Mais tout commence par l'identification des acteurs de l'écosystème.

[EXPÉRIMENTATION]

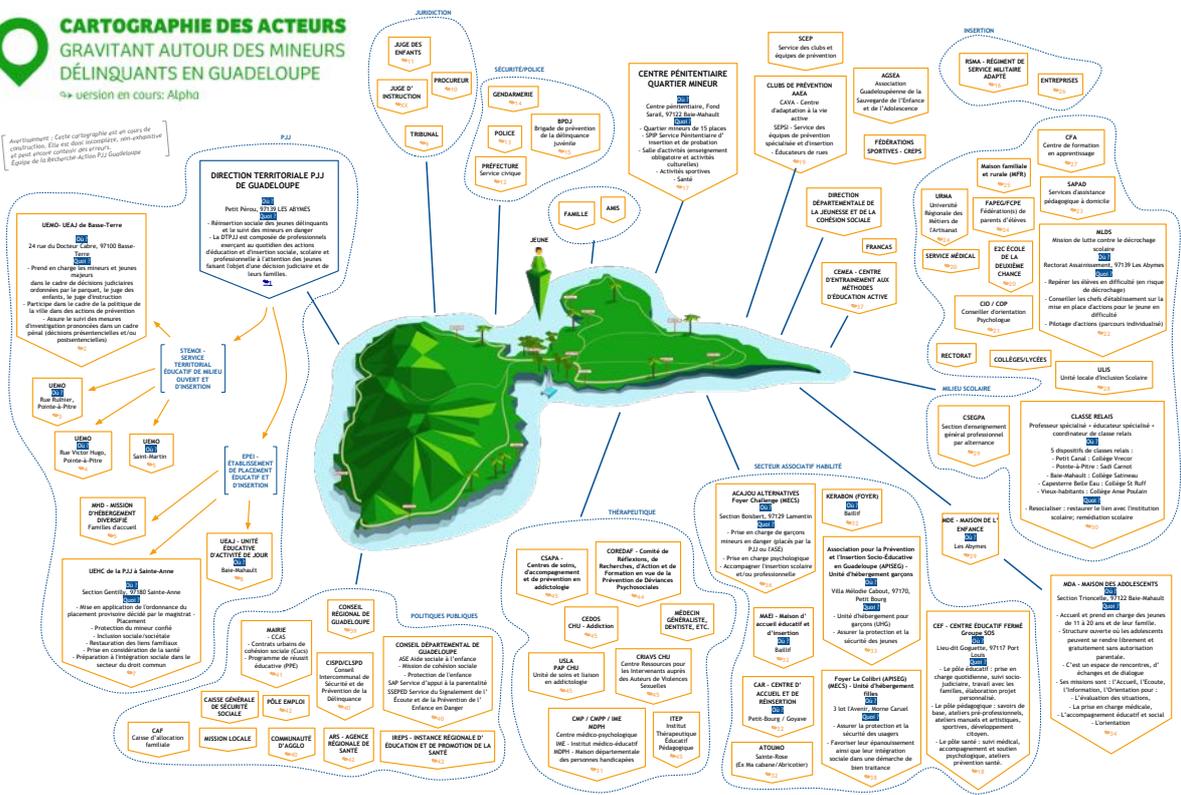
Cartographie de l'écosystème d'acteurs

CARTOGRAPHIE DES ACTEURS GRAVITANT AUTOUR DES MINEURS DÉLINQUANTS EN GUADELOUPE

➔ version en cours: Alpha

Avertissement : Cette cartographie est en cours de construction. Elle ne doit constituer, sans validation et après accord préalable des acteurs, l'unique référence à l'organisation des acteurs.

Equipe de la Recherche-Action FAJ Guadeloupe



Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Les acteurs qui gravitent au près des mineurs délinquants en Guadeloupe sont nombreux. Tous ne se connaissent pas, tous ne savent pas ce que les uns et les autres font, et trop peu d'entre eux travaillent ensemble, coopèrent. Cet écosystème complexe constitue à la fois une richesse et un enjeu. Richesse car de nombreuses expertises, pratiques et approches sont représentées. Un enjeu car il complique l'articulation, la coordination, le suivi du jeune qui « a à faire » avec ces multiples structures, institutions, personnes, sans compter les ruptures, les chocs que constituent la navigation du mineur à travers cet écosystème. Les professionnels n'ont pas une lecture holistique de ce réseau complexe.

L'hypothèse de cette expérimentation est que la constitution et la diffusion d'une carte de l'écosystème permettra aux acteurs d'être mieux à même de connaître les autres acteurs, de rentrer en contact avec eux et de construire des projets et des collaborations ensemble.

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

La construction collective de la cartographie a démarré lors des premières sessions préparatoires de 2014 puis poursuivie à chaque nouvelle semaine de la recherche-action. Une quarantaine de professionnels (PJJ, Education Nationale, Gendarmerie, etc.) ont contribué à sa création et ses améliorations. Aujourd'hui cette cartographie a été distribuée aux professionnels et est en train d'être mise à disposition de l'ensemble du réseau. Afin d'en évaluer l'intérêt et les différents usages, un questionnaire pourrait être élaboré et envoyé aux professionnels.



Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Les multiples temps de travail dédié à l'amélioration de la cartographie ont été l'occasion pour pré-identifier un certain nombre d'usages potentiels :

- Répertoire pour une meilleure mobilisation transversale/croisée des acteurs: la cartographie permet de rappeler/faire penser à l'ensemble de l'écosystème pour mobiliser les parties prenantes autour d'un problème spécifique; inviter les acteurs à un événement; organiser une supervision; faire de la veille sociale; partager des expérimentations; etc.);
- Accueillir un professionnel nouvellement arrivé sur le territoire (la cartographie fait partie d'un « kit d'accueil) pour lui présenter l'écosystème local
- Échanger avec un jeune (et/ou ses parents) sur son parcours et/ou en fin d'accompagnement sur les ressources à disposition.
- Permettre de retracer/comparer différents parcours (le jeune, un autre jeune avec lequel il s'est lié d'amitié, un frère, etc.)
- Fonctionner en tant que marqueur territorial: repère/emblème de la prise en charge du jeune sur le territoire de la Guadeloupe;

« On est vraiment dans la notion de parcours de mineur. La cartographie, que je trouve particulièrement intéressante, est un support pour mieux se connaître. On voit bien sur le territoire, le cloisonnement des institutions. Or la cartographie permettrait, par exemple, à un professionnel qui arrive sur le territoire ou dans le secteur d'avoir tout de suite, en un visuel, une image de tous les intervenants. C'est un gain de temps énorme. Ça facilite le travail et *in fine* contribue à améliorer la prise en charge des parcours des gamins », commente un éducateur.

« Si les gens se connaissent, ils travaillent mieux ensemble. On ne peut pas faire ce travail avec les mineurs si on est en autarcie. On a besoin de

partenaires pour le faire », complète la directrice territoriale.

Avertissement : Cette cartographie est en cours de construction. Elle est donc incomplète, non-exhaustive et peut encore contenir des erreurs.
Équipe de la Recherche-Action PJJ Guadeloupe

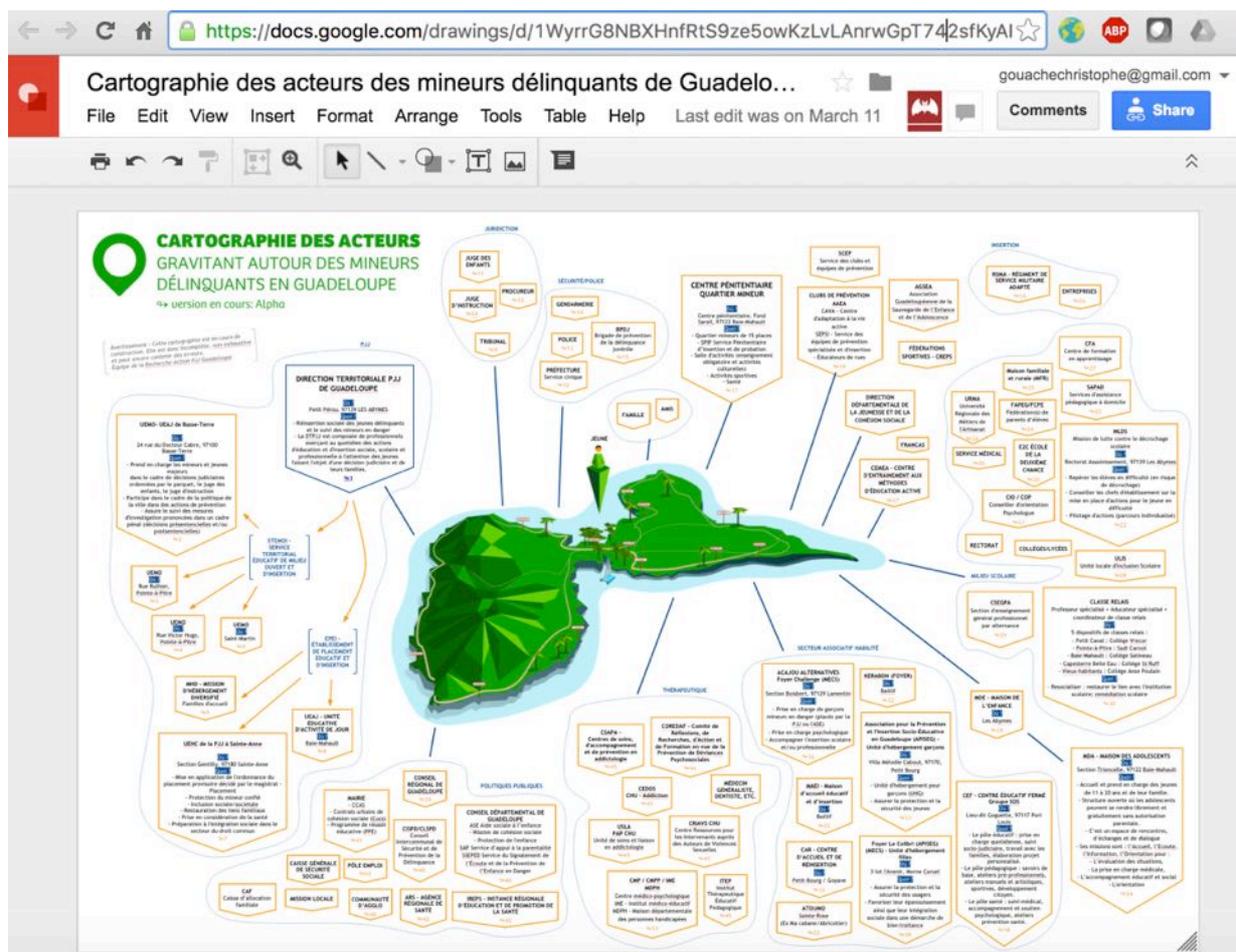


Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

La cartographie requiert d'être mise à jour régulièrement. Elle peut être modifiée en ligne et réimprimée aisément cependant, les modalités de modification de la cartographie restent à déterminer ainsi que ses possibles compléments/extensions comme la création d'un trombinoscope et d'un annuaire qui y seraient rattachés. Enfin, la cartographie est toujours dans un statut « en cours : version alpha » ce qui signifie qu'elle n'est toujours pas entièrement stabilisée ni exhaustive.

Elle est également téléchargeable en ligne ici :

<http://bit.ly/20y9yjv>



1.2 Laisser une place aux échanges informels, donner de la visibilité à ce qui est réalisé sur le territoire

Les différentes structures gravitant autour du jeune sont disséminées sur le territoire de la Guadeloupe et de ce fait elles ne sont pas naturellement en relation directe. Elles sont liées par des relations hiérarchiques à des niveaux de gouvernances supérieurs régionaux ou nationaux. Elles sont en nécessaires collaborations dans le suivi des jeunes et de leurs parcours. Elles font aussi l'objet de relations interinstitutionnelles et parfois d'animation de réseau territoriaux.

Mais dans le fonctionnement quotidien de l'administration judiciaire, la voie formelle et hiérarchique est dominante. Les agents en réfèrent au niveau hiérarchique supérieur qui transmet (ou pas) l'information à son propre niveau hiérarchique supérieur. Pris dans la charge de travail journalière, ce dernier n'informe pas toujours le niveau inférieur des suites de sa requête. Ainsi à chaque niveau de cette remontée hiérarchique de l'information se trouve un point d'arrêt potentiel et il en est de même pour la redescente de l'information dans la structure administrative destinataire. Ce processus classique des structures hiérarchique multiplie le temps nécessaire aux flux de projets pour se développer, alourdi la charge de travail à chaque échelon hiérarchique et *in fine* démotive les acteurs de terrain de toute initiative ou velléité d'innovation. A titre d'illustration on peut citer une expérimentation lancée au sein de la Recherche-action et proposant la venue d'un stagiaire documentariste en troisième semaine pour réaliser un documentaire sur le processus de Recherche-action à titre gracieux dans le cadre de son diplôme de fin d'études. 3 semaines à l'avance une demande formelle d'autorisation à été faite à la fois partant du niveau local via la Direction Territoriale de Guadeloupe et du niveau national de la Direction de la PJJ à Paris. Les démarches de convention, droit à l'image, confidentialité, etc. ont été entamées mais l'opération a du être annulée faute d'autorisation. Cette expérimentation avortée montre bien les barrières que représentent ces procédures formelles, la difficulté à se saisir d'opportunités et le handicap résultant pour la performance de l'institution dans son ensemble.

Ce contraste est d'autant plus saisissant à l'heure où les usagers surfant sur les réseaux sociaux court-circuitent les procédures verticales, suivent pas-à-pas l'avancement de la livraison d'un paquet postal ou révolutionnent l'économie traditionnelle en faisant fi des intermédiaires. Face à cette situation des

transformations émergent dans les administrations à tous les niveaux basées sur le lâché-prise de la hiérarchie et la désintermédiation, la confiance et l'autonomisation des agents³, la transversalité et les échanges pair-à-pair⁴, etc.

³ Le rapport *L'innovation Sociale dans les Villes* fait état des transformations en cours dans la gouvernance au niveau des administrations locales partant des pratiques de plus de 500 villes Européennes actives au sein du réseau URBACT II (Jégou, F., Bonneau, M. 2015. *Social innovation in cities, URBACT II capitalisation*, URBACT Publishing, Paris. www.strategicdesignscenarios.net/social-innovation-in-cities)

⁴ On peut citer par exemple le dispositif TAIEX-REGIO PEER 2 PEER mis en place par la DG REGIO afin de susciter l'échange pair-à-pair entre Autorités de gestion et Institutions intermédiaires impliquées dans la gestion des fonds structurels (http://ec.europa.eu/regional_policy/fr/policy/how/improving-investment/taix-regio-peer-2-peer/)

[EXPÉRIMENTATION]

Faire savoir

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Promouvoir le quotidien

Le Quartier Mineurs du centre de détention de Baie Mahault a vu l'organisation d'activités exceptionnelles comme la prouesse d'avoir fait entrer un cheval au sein de l'établissement pénitencier. Faire faire de l'équitation aux jeunes détenus est une performance qui circule entre les acteurs du territoire. En revanche, le quotidien des jeunes et celui des agents est fait de routines dont personne ne parle. Comme déclare Emmanuel Guillaume, Capitaine, Responsable du Quartier mineurs: « *c'est notre travail quotidien, il n'y a pas de raison d'en parler* ».

Pourtant si l'on en parle pas ce quotidien tend à disparaître. Si on ne rappelle pas régulièrement une routine, on sait dans notre société de l'information que cette routine cesse d'exister aux yeux du monde extérieur. Pourtant, ces routines du quotidien sont émaillées de petites pépites. Pour Mildred Mephane, enseignante de l'Education Nationale auprès des jeunes incarcérés: « *ils se prennent au jeu pendant le temps d'un cours. Après c'est vite oublié mais certains persistent et passent leur diplôme* ». Des micro-progrès durant un cours ne constitue pas un événement en soi mais ils sont pourtant une victoire pour les jeunes, pour les éducateurs et pour l'encadrement qui les supporte. La diffusion de ces petits moments appelle une forme de reportage du quotidien valorisant ces petits riens qui font que les institutions sont vivantes, qu'elles existent les unes aux yeux des autres.

Maud Guivarch, Directrice territoriale adjointe rapporte les propos des professionnels sur *Faire Savoir*, lors du marché aux expérimentations : « *Qu'est-ce que cela apporte de faire savoir ? Ca apporte de valoriser le jeune, ses capacités, l'estime de soi, d'apporter de la vie dans l'institution, également de valoriser les jeunes, les enfants des familles qui ont trop souvent été stigmatisés par l'acte posé, par la violence qu'ils ont subi ou faire subir à d'autres et que les institutions leurs ont rendu parfois durement.* »

Les questions sont: sous quelle forme rendre ce quotidien visible ? Comment

valoriser de multiples petits éléments sans alourdir les tâches des agents ? Comment augmenter les échanges informels entre structures sans saturer la voie hiérarchique ? Etc.

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

Donner de la visibilité

Les acteurs rencontrés au cours de la Recherche-action font régulièrement référence à un manque de fluidité, de visibilité mutuelle:

« ...Certaines activités comme le sport ou la pêche ne sédimentent pas dans le lieu de vie comme pourrait le faire une activité d'aménagement du lieu et quand on visite la structure on a l'impression qu'il ne s'est rien passé... »

« ...Les visites de la direction ne tombent pas toujours au bon moment pour valoriser ce qui se fait parce que cela n'a pas lieu à ce moment là... ».

Ces questions de visibilité appellent un témoignage photographique des activités associant le visuel et quelques mots de commentaire pris à la volée.

Afin d'initier un tel processus, la Recherche-action propose de l'expérimenter lors de la troisième semaine. Le processus est on ne peut plus trivial: les éducateurs et les responsables d'unité ont pour la plupart un téléphone dans leur poche, portable de service ou (souvent et) téléphone personnel. Le réflexe de photographie systématique des micro-événements du quotidien est omniprésent aujourd'hui. Les photos de tout ce qui se passe d'un tant soit peu intéressant dans un foyer existent mais elles sont disséminées sur les téléphones portables des uns et des autres. Elles sont souvent sur les téléphones personnels, coincées entre l'anniversaire du petit dernier et le resto avec les amis. Elles sont souvent oubliées, noyées dans les myriades d'instantanés que chacun de nous accumule parce que l'outil appareil photo est maintenant toujours disponible, à portée de main ou déjà dans la main. Il faut évoquer l'événement pour rappeler l'image: *« ... des photos d'une partie de pêche avec les jeunes, si je dois avoir cela. Attends je cherche... »* ; *« ...on est allés voir une expo avec les jeunes. Je crois bien que j'ai fait des photos, je vais te les retrouver... »* . Petit à petit des trésors font surface. Avec les bons câbles pour relier les téléphones à un ordinateur, après quelques hésitations de navigation dans les menus de réglage des appareils et avec un peu de patience pour compulser des mosaïques de milliers d'images on arrive à récupérer les quelques photos prises au hasard d'une activité avec les jeunes. L'archéologie des portables porte ses fruits! Une

vingtaine de photos dans le téléphone personnel de l'un, une dizaine dans celui de l'autre, 64 photos dans le portable des service des éducateurs de St Anne, 37 dans celui de la Responsable d'unité, 62 déjà extraites pour la réalisation du journal du CEF par les jeunes, etc.

Maintenant, reste encore à mettre quelques commentaires sur les 35 images sélectionnées: rien de bien compliqué. Juste quelques mots pour que l'on comprenne de quoi il s'agit: « *Peinture du carbet installé dans le jardin* » ; « *Un mini-camp de week-end à Marie-Galante* » ; « *Matches de foot entre jeunes et éducateurs* »; « *D. aide l'équipe de St Anne à réparer une fuite au robinet de la cours* » ; etc.

Impression en format A4, recherche d'un système simple d'accrochage et un modeste mais un très sympathique mur d'images – si l'on en croit l'intérêt des participants – est prêt pour la présentation finale. Il rend compte de ces petits moments de tous les jours. Les uns et les autres s'y retrouvent. On discute. On échange. La vie des foyers est visible.

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Faire circuler les bonnes nouvelles

L'unité d'hébergement de St-Anne fait état des difficultés pour se faire entendre par d'autres acteurs comme la juridiction: « *...comment faire passer ce qui se passe en bien et pas seulement de ce qui ne va pas?...* » Au-delà des difficultés locales ou ponctuelles qu'il peut y avoir les discours des acteurs rencontrés donnent l'impression que ce sont surtout les problèmes qui circulent et que cela donne une image de dysfonctionnement du système sur le territoire. On retrouve dans le système des acteurs gravitant autour des mineurs délinquants en Guadeloupe des questionnements similaires à ceux qui interrogent la circulation de l'information dans notre société aujourd'hui: la difficulté d'extraire le signal du bruit, l'anecdote qui prend le pas sur une analyse posée et documentée, les difficultés qui ont plus d'audience que les progrès, etc.

La délinquance des mineurs est intrinsèquement un secteur de la société marqué par les problèmes, les difficultés, le dysfonctionnement social. Les histoires des jeunes sont toutes des drames en cours. Les échecs: « *...à peine sortie de 8 mois de prise en charge, le jeune prend un fusil de chasse et tire...* » marquent plus que les réussites: « *...il a maintenant un stage de*

garagiste à peu près stable... »

Positiver ne va pas de soi en général et encore plus dans le contexte de la prise en charge des jeunes délinquants. Un effort est nécessaire pour montrer ce qui va, pour mettre en avant les îlots de progrès dans un océan de difficultés.

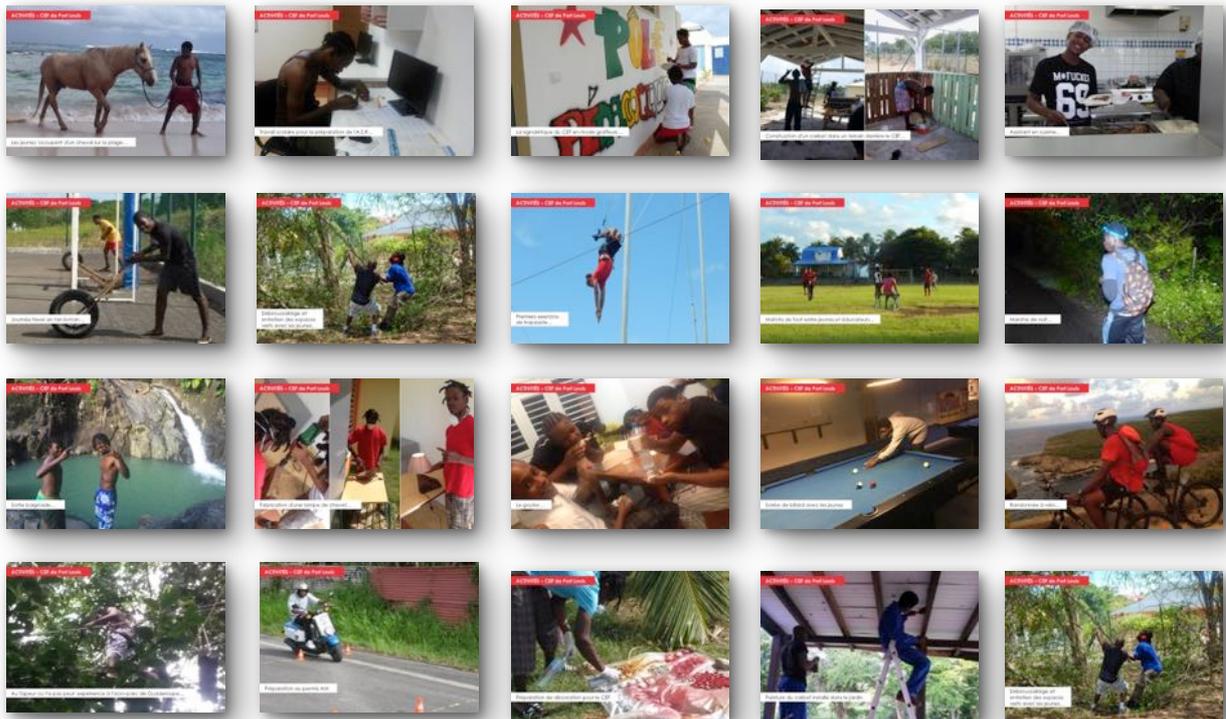


L'archéologie des portables et la transformation d'une sélection d'images en une petite exposition y contribuent. D'aucuns pourraient arguer que ce sont là des choses bien futiles, que l'on ne doit pas gaspiller le temps des équipes ou que cela ne changera pas le cours des choses. Ce serait certainement oublier la trace, le témoignage, le lien qui passe dans de simples photos. Ce serait aussi nier l'analyse des dynamiques de développement des services liés à l'information qui présente cette récurrence de forme alliant le futile et l'utile: trombinoscope; album de photos; carnet intime; notes de voyage; etc. on reconnaît les motivations futiles dont sont partis les réseaux sociaux majeurs de la toile aujourd'hui.

Faire savoir!

Reste enfin que ces réseaux sociaux et beaucoup d'applications de l'Internet n'ont pas bonne presse dans le milieu judiciaire qui en voit d'abord les travers, les débordements et les méfaits avant les usages constructifs. Bien que d'apparence dérisoire, la réalisation de la petite expositions décrite plus haut était une opération semée d'embûches qu'il a fallu éviter: accéder aux

portables personnels des agents pour un usage professionnel; échanger entre institutions des photos de mineurs sans les identifier; garantir l'anonymat tout au long du parcours judiciaire; etc. Ce processus un peu étrange de « WhatsApp manuel » ou de « Facebook 0.0 » dans un monde connecté était nécessaire pour démontrer l'intérêt d'échanger des photos, pour gagner la confiance des acteurs, pour convaincre qu'une telle activité de « Faire savoir » est possible et valorisante au sein de la PJJ.



Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Pour donner de la visibilité à ce qui se fait dans chaque lieu pour les jeunes eux-mêmes (quand ils arrivent ils voient la vie de la structure, ce qu'ils peuvent en attendre) et aussi pour les visiteurs (quand ils se rendent sur les lieux) une sorte d'exposition permanente permet de raconter ce qui se passe dans la structure.

Pour cela chaque institution fait régulièrement des photos des activités tant exceptionnelles que quotidiennes. Ces images sédimentent chez le responsable de la structure qui sélectionnera les meilleures et veillera à filtrer ce qui peut être partagé sans enfreindre la confidentialité ou la sécurité.

Les réunions de services hebdomadaires à la Direction Territoriale pourraient être l'occasion d'échanger entre structures et de compléter les accrochages. Pour cela le mur principal de la salle de réunion de la DT a été équipé d'accrochages pour assurer l'exposition et les partages des visuels. Une sélection des instantanés tirés du quotidien de chaque établissement pourra ainsi circuler entre les structures, croiser les pratiques, inspirer mutuellement les acteurs et tisser des liens.



Ce processus de photographie des actions quotidiennes, de rédaction de brefs commentaires associés et de partages entre institutions représente une bonne pratique de « faire-savoir » informel entre les institutions du territoire.

Tel que pratiqué durant la Recherche-action Faire savoir peut être adopté dans sa version manuelle et minimaliste: collecte locale d'images; sélection et impression; accrochage dans un dispositif simple mais résistant à l'hygrométrie locale; ajout de quelques mots de commentaires, échange de copies papier entre institutions lors de réunions. Ensuite, une fois la pratique installée, une version augmentée peut simplifier le processus: groupe WhatsApp fermé au sein de chaque institution; échange via l'intranet PJJ entre institutions; etc.

1.3 Stimuler les initiatives pair-à-pair et la connaissance mutuelle des professionnels

Dans la mouvance générale de réforme des services publics, de transformation de l'action publique, on parle souvent de « faire ensemble », d'apprendre à mieux collaborer, d'évolution des pratiques et d'innovation dans les modes de faire. Dans cette logique, on cherche notamment à stimuler les échanges entre institutions, entre secteurs, à croiser les regards, les pratiques et les connaissances. Ces échanges, vertueux, permettent à la fois de mieux comprendre ce que font les « autres » au quotidien, de découvrir leur environnement de travail, de mieux apprécier leurs contraintes, de monter en compétence en découvrant d'autres pratiques professionnelles, et enfin, d'acquérir une vision professionnelle plus large, plus systémique.

Dans le cas des services publics, il arrive que les usagers connaissent mieux les différents services que les agents eux-mêmes. En effet, il passe de la CAF à Pôle Emploi, de Pôle Emploi au CPAM, etc. et navigue en faisant des allers retours incessants et épuisants. Il en va de même avec les mineurs délinquants. Les jeunes connaissent parfois bien mieux les institutions et les professionnels que les professionnels eux-mêmes. Ils ont souvent tellement voyagé au sein des différentes structures, établissements, etc. qu'ils connaissent le juge, le procureur, les gendarmes, les éducateurs, les proviseurs, les familles, les directeurs d'unités, etc. À l'inverse, les professionnels ont souvent une connaissance très partielle du travail des autres professionnels (dans un même secteur entre service public-service associatif habilité ou dans des secteurs distincts – santé – sécurité – éducation – justice) etc.). Il n'est pas exceptionnel de voir un jeune passer dans plusieurs familles d'accueils, puis en foyer, puis au CEF, puis en détention, revenir à nouveau dans certaines structures, etc. Le jeune circule à travers les services et les institutions. Les professionnels, eux, bien entendu, restent dans la leur.

Cela est vrai dans un même « secteur d'activité », par exemple, la prise en charge éducative de mineurs sous main de justice : un éducateur d'hébergement diversifié n'a pas nécessairement mis les pieds dans un centre éducatif fermé. Un éducateur de centre éducatif fermé ne connaît pas nécessairement les unités d'activités de jours, etc. Cette méconnaissance est naturellement encore plus forte quant il s'agit d'institutions totalement distinctes (et pourtant toutes liées par le même mineur) : un juge n'a pas nécessairement mis les pieds dans une unité d'activités de jour, un éducateur d'hébergement diversifié ne connaît pas nécessairement le quartier mineur du centre pénitentiaire ou le secteur psychiatrie du CHU, etc. Ces « silos » – qui sont structurels – nuisent, dans une certaine mesure, à la coordination et la bonne compréhension des activités et des choix ou décisions des uns et des autres. Enfin, « les clivages juridiques et politiques ont une influence considérable sur les pratiques en institution » (Dervivois, D., 2010)⁵. Il résulte de cette méconnaissance mutuelle des situations de confusion, d'incompréhension voire de conflits interinstitutionnels et inter-professionnels. En effet, je n'ai pas les clés pour comprendre ce qui motive et conditionne l'action de l'autre voire je considère que « ce cas ne relève pas de nos compétences » (Dervivois, D., 2010). Pourquoi le juge a-t-il pris cette décision ? Pourquoi l'éducateur n'a pas su empêcher la fugue de ce jeune ? Pourquoi le pédopsychiatre considère que ce jeune ne relevait pas de son champ ? Ces questions reviennent régulièrement et relèvent souvent d'une méconnaissance mutuelle des conditions de l'exercice des fonctions de chacun. Est-ce que les éducateurs savent comment un juge travaille : son environnement de travail, la quantité de dossiers qu'il doit traiter, la quantité d'informations qu'il doit prendre en compte, le temps qu'il a pour prendre ses décisions, etc ? Est-ce que les juges connaissent le travail des éducateurs, est-ce qu'il se représente ce que cela est au quotidien : un foyer, le contact permanent avec les jeunes, la gestion des crises ou situations de conflits, les dossiers à compléter, les rapports à écrire, les

⁵ Dervivois, D., *Les adolescents victimes/délinquants : Observer, écouter, comprendre, accompagner*. 2010).

activités à organiser, etc. ? Tout cela appelle à plus de connaissance mutuelle et de collaboration inter-professionnelle (PJJ, thérapeutique, politiques publiques, police, gendarmerie, éducation nationale, associations, etc.) car tous partagent, à un moment donné, le même usager : le jeune.

Selon Nadine Parenty⁶, deux types de coopération inter-professionnelle se démarquent :

- « une coopération formalisée et organisée considérant tout ou partie de la dynamique territoriale.
- une coopération informelle et limitée liée essentiellement à un besoin d'informations et permettant une forme d'interconnaissance qui prépare à d'autres collaborations futures. »

La version informelle et ponctuelle est alors « spontanées, souvent individuelles. C'est un échange d'informations sans modalités particulières. Elles impliquent les acteurs car elles supposent une volonté de participer au collectif. Il s'agit de rencontres, de réunions et d'échanges d'informations lorsque cela était nécessaire sans forcément d'objet commun. » (Parenty, N., 2013). Bien que ces échanges soient spontanés, peut-on les encourager, les stimuler ?

⁶ Parenty, N., *Coopérations interinstitutionnelles dans l'action sociale et médico-sociale et territoires : une influence réciproque*, 2013).

[EXPÉRIMENTATION]

Échanges entre professionnels

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Dans une logique de formation continue, de partage d'expériences, d'échanges de pratiques, les professionnels vont pour un temps spécifique dans une autre structure en tant qu'observateur-apprenant. L'échange qui dure, une semaine environ, permet aux professionnels de se confronter aux réalités et contraintes des autres professionnels de son secteur mais aussi d'échanger les savoir-faire. L'enjeu est également de permettre aux éducateurs de voir et de se rendre compte par eux-mêmes des différentes structures car les jeunes qu'ils accueillent ont également souvent eu un parcours multi-structures... Dans cette logique un éducateur du CEF va en UEAJ, un éducateur de l'UEHC va au CEF, mais également à la juridiction, etc. À terme, cet échange peut également s'organiser sur un territoire un peu élargi entre la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane ou St Martin. Cela permet de s'enrichir de d'autres contextes, techniques, expertises, connaissances et de monter en compétences. Le dispositif peut être démarré entre services PJJ mais aussi élargi aux autres acteurs territoriaux type pédopsy, maison des ados, etc.

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?



Un premier échange a pu être expérimenté durant la semaine 3 de la recherche-action. L'échange s'est fait entre le foyer de l'UEHC de St Anne et le Centre Educatif Fermé. Il s'est organisé autour du transfert d'une expérience portée par chaque structure, à savoir l'« Espace Collectif Co-construit » pour St Anne et l'outil « Raconter mon parcours » pour le CEF. Les deux échanges se sont organisés sur une demi-journée afin d'impacter au minimum les agendas pour permettre la réalisation de cette expérimentation. Dominique, éducateur au CEF, a donc expliqué puis fait la démonstration de l'outil « Raconter mon parcours » à Mickael, éducateur de St Anne, ainsi que Robin, psychologue et finalement Luana Louisy, Responsable d'unité de St Anne. Après avoir expliqué les intérêts éducatifs de l'outil, Dominique a fait la démonstration de « Raconter mon parcours » avec un jeune de St Anne, en présence de Robin et Mickael. Cette démonstration in-vivo a permis de transférer non seulement l'usage de l'outil (la manière dont il faut l'utiliser) mais également l'intérêt de celui-ci comme moyen de faire parler le jeune sur son parcours.



Enfin, Dominique a déjeuné avec l'équipe de St Anne ce qui a permis non seulement de débriefer sur l'expérience de transfert de l'outil « Raconter mon parcours » mais aussi d'échanger sur les différences entre l'UEHC et le CEF, bref, faire mieux connaissance.





Deux jours plus tard, ce sont deux éducateurs de St Anne qui sont allés au CEF pour transférer l'expérience de l' « Espace Collectif co-construit » au près de 3 éducateurs du CEF. L'échange s'est cette fois-ci organisé en deux temps : un premier temps de visite et d'explication du CEF et un second temps de transfert de l'expérience. Nous avons souhaité ajouter ce temps de visite car celui-ci nous a semblé crucial pour permettre au professionnel visiteur de s'imprégner de la structure accueillante, de la visiter et d'échanger sur les pratiques, les manières de faire, etc. et ce au-delà de l'unique transfert d'une expérience. Jean-Jacques et Rodrigue ont donc été accueillis pendant une demi-journée au CEF. Après une longue visite guidée du CEF et une multitude de questions-réponses, les deux éducateurs de St Anne ont présenté le projet « Espace collectif co-construit » au près de 3 professionnels du CEF.



En une heure environ, Jean-Jacques et Rodrigue ont raconté et transmis leur expérience, répondant aux questions des éducateurs, et en imaginant des possibles ponts ou échanges de services et compétences entre les deux structures. Cet échange s'est révélé très riche à la fois en termes de connaissance mutuelle des professionnels, en termes de transfert d'expériences et enfin en termes de construction de projets de collaboration. Ces deux échanges ont été des réussites et les professionnels ont souligné la valeur de ceux-ci.



Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

« Je suis sûr que, maintenant, avec nos amis de l'EPEI nous pourrions échanger plus facilement. J'entendais parler de l'EPEI mais on ne se voyait jamais. Maintenant on va échanger nos coordonnées, on pourra faire des échanges, les faire venir chez nous ou nous aller chez eux et faire des ateliers ensemble avec les jeunes », commente un éducateur du CEF. Cette expérimentation a démontré un véritable engouement des professionnels pour mieux se connaître, pour mieux se représenter ce que chaque structure fait au quotidien et enfin d'échanger des astuces, des outils, des pratiques, des compétences.

La meilleure connaissance des professionnels entre eux est importante notamment au regard des jeunes qui passent souvent dans de nombreuses structures sur le territoire : en tant que professionnel, quand le jeune me parle du CEF ou de St Anne, (maintenant) je sais ce que c'est, je connais. Or cela

permet de montrer au jeune une plus grande cohésion institutionnelle et une plus grande continuité de sa prise en charge. Quelque soit la structure qui l'accueille, les professionnels se connaissent. Ils offrent donc une forme de réponse collective, consolidée au jeune.

Enfin, pour les professionnels eux mêmes, l'expérience a démontré son intérêt en termes d'ouverture aux pratiques d'autres professionnels, de découverte d'autres contextes de travail, de regard critique et réflexif sur les différences de prises en charges, et enfin d'acquisition de nouvelles idées, de nouveaux savoirs.



Comment cette expérimentation sédimente t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Dans le cadre de l'expérimentation, l'échange s'est fait uniquement entre deux structures et sur des temps limité à une demi-journée. Les professionnels ont suggéré de plutôt envisager ces échanges sur le temps d'une journée

entière qui pourrait se découper ainsi : un temps de visite/découverte de la structure (environ 1h), un temps de transfert d'une expérience (1h-2h) et le reste de la journée en tant que « collègue temporaire ». Cette dernière phase, de « collègue pour une journée » vise à faire l'expérience de la structure de manière plus concrète et réelle. L'objectif de cette dernière est de permettre au professionnel d'observer et de vivre quelque peu l'ambiance générale de la structure. Il assiste alors les éducateurs de la structure, les accompagne dans leurs activités quotidiennes. Dans cette phase, le professionnel visiteur « perturbe » le moins possible l'agenda de la structure. Il est juste là pour observer, écouter, apprendre, découvrir, sentir.

En complément de ce format d'échange, des sessions mutualisées pourraient être organisées dans le cadre de transfert de projets spécifiques, comme par exemple la création de mobilier en palettes (dont St Anne a désormais l'expérience) : le CEF accueillerait un ou deux professionnels de St Anne pour co-animer un atelier de création de mobilier avec les jeunes du CEF. A l'inverse, le CEF pourrait par exemple retourner animer « Raconter mon parcours » ou bien co-animer la construction d'un carbet (dont le CEF a déjà l'expérience). Enfin, nous pensons que ce type d'échange pourrait être « institutionnalisé » et inscrit dans les programmes/agendas des structures participantes afin de les systématiser, les rendre réguliers.

2. FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

Comment mieux tirer parti de l'existant ? Comment utiliser la richesse des pratiques cachées dans les plis du quotidien et la rendre accessible ? Comment la valoriser comme moteur de l'amélioration continue des pratiques ? Comment aussi en tirer une dynamisation des acteurs, stimulant les échanges et valorisant les expériences personnelles ? La première expérimentation, « La collecte d'histoires inspirantes de prise en charge » vise à simplement collecter ces expériences éducatives pour les mettre à disposition de la formation tant initiale que continue.

Au-delà de la valorisation de la richesse des expériences, se pose la question de la valorisation de cette richesse au sein des contingences du quotidien de la gestion des jeunes ? Comment mettre à profit chaque moment, chaque objet d'interaction avec les jeunes pour augmenter son inscription dans la dimension éducative ? La seconde expérimentation interroge l'accueil des jeunes dans le processus de prise en charge en se proposant de redesigner le « Support d'accueil du mineur en détention ».

Enfin, la valorisation de la posture éducative interroge la place du jeune dans le processus de prise en charge. Elle pose la question de sa participation: comment peut-il contribuer à sa propre prise en charge ? Peut-on le considérer comme un sujet agissant ou tout au moins mis à contribution et non seulement passif, agit, subissant son parcours ? Comment replacer l'usager (plus) au centre comme contributeur ? La troisième expérimentation cherche à essayer cette posture contributive en proposant au jeune de « Raconter son parcours » et de produire un récit de son vécu de son propre point de vue comme objet de dialogue et d'échanges avec les personnels et institutions encadrants.

2.1 Capitaliser et diffuser les expériences professionnelles

Tous les professionnels, quelque soit leur activité, accumulent des expériences, gagnent en compétences, et accumulent des histoires professionnelles tout au long de leur carrière. Ces histoires, qui peuvent être des bons souvenirs comme des moins bons sont souvent une ressource inspirationnelle extrêmement riche. Quand ces histoires sont des « success stories » ou histoires de réussites, elles sont souvent partagées avec les proches, les collègues, etc. Elles se racontent facilement car elles mettent en valeur celui qui les raconte et légitime son rôle. En revanche, quand ces histoires sont vécues comme des échecs, elles ne sont souvent racontées qu'à un nombre restreint de personnes (proches et/ou collègues), voire, pas racontées du tout, car relevant d'épisodes traumatiques qui ont été « gardés pour soi » et jamais verbalisés. Or, bien souvent, ce sont ces histoires « d'échecs » qui sont les plus intéressantes à partager. Mais de part leur nature quelque peu critique – car révélant une faille du système, un dysfonctionnement des ressources humaines, une incompetence ou une faute personnelle, une erreur, etc. – ces histoires d'échecs nécessitent d'être racontées dans un cadre de confiance, de bienveillance et hors de toute possibilité de jugement, de récupération, de sanction, ou autre. Les histoires professionnelles « d'échecs » sont racontées presque comme une confidence. Là où les succès, eux, sont souvent plus claironnés. Capitaliser sur ces expériences professionnelles et les partager, c'est permettre à un grand nombre de professionnels d'apprendre, et de « construire des connaissances pour l'action » et contribue à la « construction progressive d'un répertoire partagé fait d'objets, de mots, de routines, d'histoires avec lesquels les opérateurs parviennent non seulement à construire des identités mais aussi à produire des cadres d'interprétation et d'apprentissages à partir de leurs

pratiques individuelles. ». (Goulet, F.).⁷

Une nouvelle culture de l'échec émerge et donne lieu aujourd'hui à de nouvelles manières de valoriser les échecs comme source d'apprentissage comme les conférences FailCon (Failed Conference – la Conférence des échecs) ou encore le festival FailFaire (Celebration of failure – Le festival de la Célébration de l'échec).

Discuter des échecs est une opportunité de partage, de réflexion aussi bien individuelle que collective. Elle s'accompagne alors d'une série de questionnements. Ashley Good ⁸(Fondatrice du cabinet Fail Forward) suggère des questions d'apprentissages : « Et alors? Pourquoi cet échec a-t-il de l'importance? Quelles ont été les conséquences de cet échec? Que fait-on maintenant? Que ferez-vous différemment? Qui d'autre pourrait bénéficier de cet apprentissage? En quoi comprenez-vous différemment la situation depuis? » mais également des questions signifiantes : « Pourquoi est-il important de partager cette histoire? Cet échec s'inscrit-il dans une tendance que vous avez remarquée? Quelles questions cet échec vous conduit-il à vous poser? Comment les autres personnes concernées par cet échec en parleraient-elles? » (Good, A.). Le partage et la valorisation des expériences professionnelles sont une source riche d'apprentissage individuel et collectif.

⁷ Goulet, F., *Mettre en récits et partager l'expérience, Éléments pour l'étude des savoirs dans des collectifs professionnels*, Revue d'anthropologie des connaissances, 2013).

⁸ Good, A., *Échanger sur les échecs, Comment tirer des leçons de ce qui n'a pas fonctionné*, Failforward, Conférence sur les collectivités durables, 2015).

[EXPÉRIMENTATION]

La collecte d'histoires inspirantes de prise en charge

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Les professionnels qui sont au contact des mineurs ont tous vécu des expériences de prise en charge plus ou moins marquantes (positivement comme négativement). Les éducateurs ont tous des histoires à raconter, des réussites, des échecs, des joies, des difficultés. Nous pensons que partager ces histoires inspirantes, ces anecdotes marquantes peut être fort utile pour : permettre aux professionnels de s'exprimer (dimension exutoire notamment sur des souvenirs de situations difficiles), permettre une réflexivité collective sur les situations rencontrées par les pairs (se rendre compte que « je ne suis pas le seul avoir vécu cela ») et enfin à des fins de formation et d'amélioration continue. Ces histoires marquantes et inspirantes constituent une véritable richesse car elles sont racontées par les personnes elles-mêmes (avec l'émotion et la sensibilité de la personne qui en parle) et qu'elles permettent de générer une collection de cas qui ont un intérêt pour tout le monde.



Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain

Durant les phases préparatoires, en septembre et décembre 2014, en amont de la recherche-action, un atelier de partage d'histoires marquantes avait été réalisé avec une vingtaine d'éducateurs. Le processus était le suivant : en sous-groupe, de 4-5 personnes, chaque professionnel raconte une histoire/un cas d'une prise en charge qui fut soit une réussite soit un échec. Chaque participant du sous-groupe raconte son histoire en 3-4 minutes. Ensuite, le sous-groupe décide d'une histoire, parmi celles racontées, qui sera rapportée au groupe en plénière. Une vingtaine d'histoires ont été racontées en sous-groupes et 5 histoires ont été partagées en plénière et filmées. Ces 5 histoires constituent, en quelque sorte, un premier échantillon de cette collection d'histoires inspirantes. Nous souhaiterions renouveler, en semaine 3, la capture, sous la forme vidéo (ou audio seulement), de nouvelles histoires afin de commencer à enrichir cette collection. Enfin, il s'agira, également en semaine 3, de définir les différents usages bénéfiques de cette collection. Un atelier pourrait se présenter ainsi :

1. un temps de partage d'histoires entre professionnels ;
2. un temps de capture audio/vidéo d'une sélection d'histoires clés
3. l'écoute/visionnage d'histoires déjà capturées (en 2014)
4. une discussion collective sur les histoires écoutées : En quoi les histoires font elles écho à votre expérience ? Comment analysez vous la situation décrite ? Quelle compréhension en avez vous ? Selon vous, qu'aurait-il fallut faire/comment aurait-il fallut réagir ?



Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

La première expérimentation menée dans les phases préparatoires ainsi que la présentation de la démarche lors du « marché aux expérimentations » confirme la faisabilité du processus, relativement léger, filmé ou enregistré en audio. Quant à son intérêt, comme indiqué précédemment, il permet :

- de « sortir le professionnel de son isolement » vis-à-vis d'une expérience professionnelle difficile et « de prendre du recul » (dimension exutoire sur des souvenirs de situations difficiles) ;
- de « prendre conscience que les collègues sont confrontés aux mêmes

difficultés », je ne suis pas le seul dans cette situation ;

- d'engager une réflexivité collective, d'apporter une « tentative de réponse collective » (ou clés de lecture/analyse) sur les situations rencontrées par les pairs ainsi que sur les pratiques de prises en charge ;
- à des fins de formation et d'amélioration continue pour de « nouveaux » éducateurs (notamment en formation initiale) mais également les éducateurs confirmés/seniors ;
- de rendre visible « les histoires de vécus » non seulement aux yeux des pairs mais [éventuellement] aussi aux yeux de l'institution et de la hiérarchie ;
- de créer une meilleure connaissance réciproque des professionnels entre eux ;
- de constituer une forme de « groupe pérenne qui permette d'analyser les situations et les pratiques » dans une logique d'amélioration ;



Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

La collection de cas pourra être hébergée en ligne, avec un accès protégé/privé, et présentée sous la forme d'une série de podcasts (audio) téléchargeables. Des séances collectives de travail pourraient être organisées autour de groupes de cas ou de thématiques de cas : réaction professionnelle, escalade de la tension, le jeune et les stages, le quotidien au foyer, etc. Un travail sur des groupes de cas permettrait d'engager des réflexions collectives sur des objets ciblés et de chercher à analyser les situations dans une lecture plus globale qui dépasse un cas précis.



2.2 Augmenter l'inscription de la dimension éducative dans la prise en charge des mineurs

Les mineurs de 13 à 18 ans peuvent être incarcérés dans un quartier pour mineurs (QM) au sein d'une maison d'arrêt ou d'un centre pénitentiaire ou dans un établissement pénitentiaire pour mineurs (EPM). La Recherche-action se situe à l'intérieur de ce paradigme généralisé dans nos sociétés étatiques. Si l'on accepte l'idée – discutable et largement discutée – que des mineurs puissent se trouver en prison, tout doit alors être mis en œuvre pour mettre à profit ce séjour, lui donner du sens pour le jeune et s'assurer que ce dernier en tire un réel profit. La durée de détention doit être aussi brève que possible comme le prescrit la Convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 (art. 37). Les différents lieux d'accueil en détention des jeunes sont d'abord des moyens de reconstruction de ces jeunes, de réintégration dans la société, de restauration de la relation aux autres. Durant le séjour et lors de la construction du projet de sortie individualisé afin de limiter les risques de rupture engendrés par une période de détention, le mineur bénéficie de l'intervention continue des éducateurs de la PJJ (loi du 9 septembre 2002).

Mais ces lieux d'accueil ne sont bien souvent pas perçus comme tels. Pour l'opinion publique en général ce sont d'abord des structures de contention, des moyens de mise à l'écart de la société. La détention paraît plus ou moins s'effectuer à partir de scénarii fréquemment relevés qui mettent en avant une constellation de dimensions constitutives de la détention:

- l'ordre public incitant à faire cesser le trouble social provoqué par la gravité de l'infraction, les circonstances de sa commission ou l'importance du préjudice
- la garantie du maintien de l'auteur à la disposition de la justice
- la protection de l'instruction (conservation des preuves, empêchement des pressions sur les témoins ou les victimes, de la concertation avec

ses coauteurs ou complices)

-
- l'empêchement de commettre de nouveaux délits par la neutralisation
- la protection dans le cas de mineur en danger, par exemple parce que menacé dans leur existence même (affrontement de gangs, représailles de complices, etc.)
- la nécessité d'un point d'arrêt dans un parcours de surenchère délictueuse, parfois conçue comme « un électrochoc » pour impressionner le jeune durant un temps court de détention suffisant
- l'intérêt éducatif de « donner du temps au jeune pour réfléchir à son acte » hors du contexte dans lequel à été commis le délit.

Dans cette constellation de dimensions que révèlent les lieux d'accueil des mineurs détenus, « ...il y a souvent une trop forte dichotomie entre répression et éducation... » souligne Nourredine Brahimi, Directeur du Centre Pénitencier de Baie Mahault. Cette dichotomie et au-delà, la complexité multidimensionnelle des lieux d'accueil, est perçue par les jeunes eux-mêmes et impacte sur leurs postures et la manière avec laquelle ils abordent la détention. S'il y a bien une part d'opportunité dans le paradigme de l'incarcération, il convient alors de le mettre en exergue, de mettre les jeunes au mieux en capacité de s'en saisir et de convoquer un travail conjoint, une articulation des parties prenantes (Administration pénitentiaire, Education nationale, PJJ, Santé), une collaboration interinstitutionnelle et pluridisciplinaire en ce sens (circulaire DAP/DPJJ du 24 mai 2013 relative au régime de détention des mineurs).

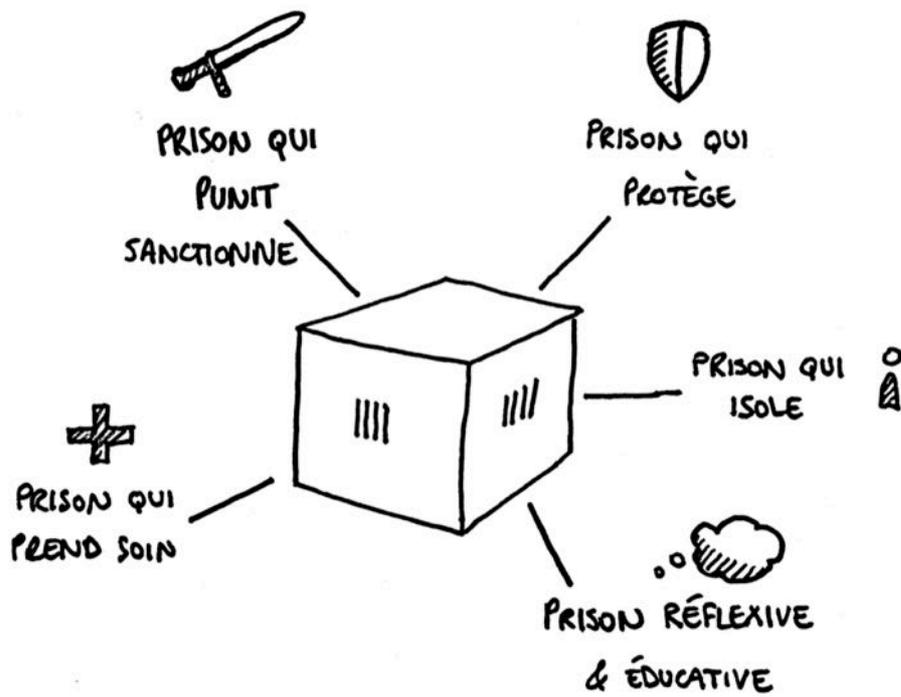


Figure 1 - Les multiples facettes de la prison

[EXPÉRIMENTATION]

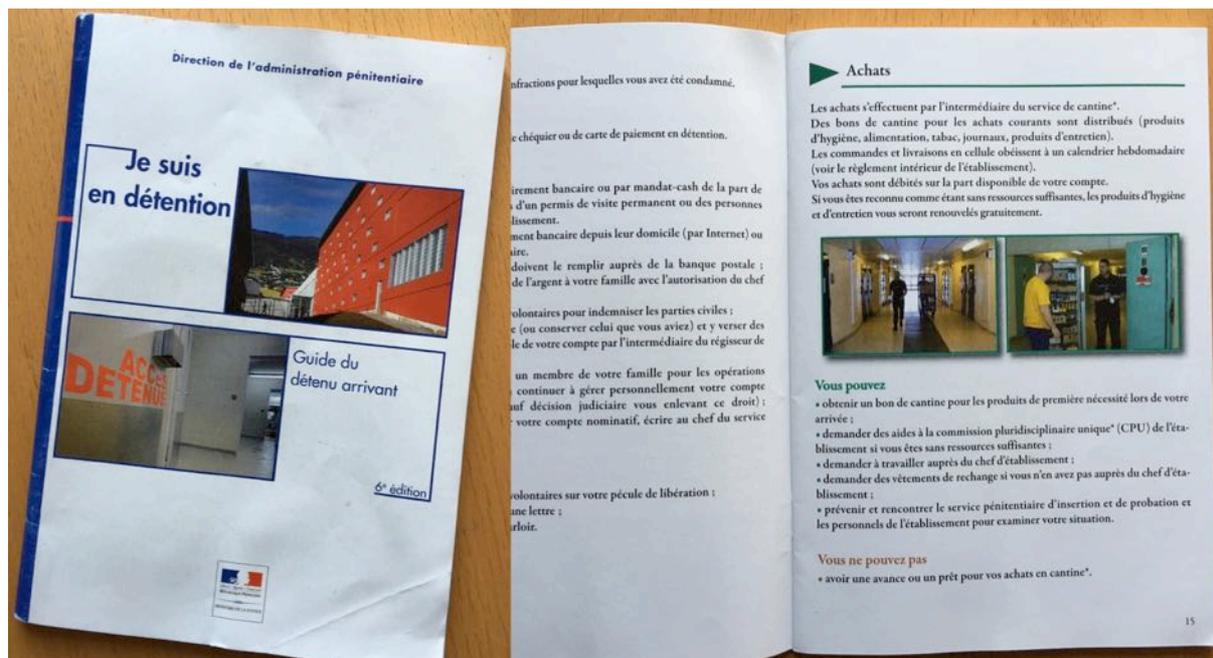
Support d'accueil du mineur en détention

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Il semblait alors naturel pour la Recherche-action d'interroger l'accueil dans les lieux de prise en charge des mineurs: les infrastructures des milieux ouverts et fermés ou du centre de détention assurent-ils un accueil adéquat? Les jeunes y sont-ils accueillis comme on l'attendrait d'un lieu de reconstruction, de réintégration et de restauration?

« ...interroger l'accueil des lieux d'accueil... »

JE SUIS EN DETENTION: GUIDE DU DETENU ARRIVANT est édité par la Direction de l'administration pénitentiaire au niveau national et remis à tout nouveau détenu sur le territoire français le jour de son entrée en prison. Ce livret nous apparaît comme un objet emblématique pour incarner et travailler ces interrogations sur l'accueil. Ce livret, d'une soixantaine de pages, est une sorte de mode d'emploi destiné à faciliter l'insertion dans le milieu carcéral. « Vous devez... » ; « Vous pouvez... » ; « Vous ne pouvez pas... », ce guide édicte sur un ton plutôt clair et direct les droits, devoirs et possibilités du détenu. Au-delà de sa qualité et de son accessibilité intrinsèque son statut même interroge l'accueil des jeunes.



Le guide est élaboré à l'échelle nationale. Il dépeint donc des infrastructures métropolitaines assez éloignées de la réalité Guadeloupéenne. La situation des mineurs au Centre Pénitentiaire de Baie Mahault est d'ailleurs spécifique puisque les jeunes sont accueillis dans un quartier mineur qui avait été initialement construit comme sas pour les primo-arrivants. Le décalage entre le livret national et la réalité du Centre Pénitentiaire de Baie Mahault est donc assez grand (à la fois en termes d'infrastructures que de moyens ou d'activités). De plus, le guide prend la forme d'un livre et majoritairement de textes pour s'adresser à des jeunes souvent en profonde rupture avec l'école et le monde de l'écrit. Enfin et surtout sa forme complète et exhaustive sous-entend un accueil pour un séjour de longue durée alors que l'on cherche à limiter le temps de passage en détention des mineurs. Symboliquement il est plus orienté vers la détention comme peine à purger que vers la construction d'un projet de sortie.

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

Pour mieux appréhender les conditions et modalités d'accueil des jeunes au Quartier mineurs, la Recherche-action propose en deuxième semaine une

reconstitution du parcours utilisateur (*user journey*). Cette technique classique de l'approche du design de service suppose de refaire pas-à-pas le parcours-type de l'utilisateur d'un service de manière à faire l'expérience du vécu de ce service et à repérer, le cas échéant, les passages difficiles et les points d'amélioration.



La reconstitution commence donc au sas d'entrée. Le fourgon de la Police vient de passer le portail d'accès au centre de détention. Christophe a les mains derrière le dos pour simuler les menottes. Box d'attente et fouille. Passage au greffe. Formulaire et numéro d'écrou. Mesure, photo, empreinte biométrique et carte d'identité intérieure. Dépôt des affaires personnelles et remise d'un paquetage: draps, couverture, produits d'hygiène, vaisselle, kit de correspondance et *Guide du détenu arrivant*. Box d'attente et prise en charge par un surveillant du Quartier mineurs. Accueil par les éducateurs PJJ. Poste de garde et fiche d'affectation en cellule. Explication de quelques minutes sur le fonctionnement du Quartier à l'écart du chahut provoqué par l'arrivée d'un nouveau jeune. Cellule. Echange avec les autres jeunes à travers les grilles des portes des cellules: « ...t'es qui toi? On te connaît?... ». Douche. Appel téléphonique à la famille. Recueil de Renseignements Socio-Educatifs rempli par l'éducateur qui assure le déferrement. Phase

d'observation avant d'être mis en contact avec les autres jeunes. Premiers jours très chargés: santé, scolarité, fonctionnement... Multiples contacts entre le jeune et les surveillants, les éducateurs pour atténuer le choc d'arrivée en détention. Ensuite commencent les ateliers éducatifs, la construction du projet de sortie. Moyenne d'incarcération 6 mois. Le jugement vient environ 3 à 4 ans après la période de détention. Très peu de jeunes en « exécution de peine» parce qu'entre temps ils sont devenu adultes.

« ...L'accueil d'un jeune dure environ une semaine... »

Après la reconstitution du parcours utilisateur, rencontre avec deux des jeunes détenus L... et A... dans la salle d'activité éducative pour entendre leurs vécus respectifs de l'accueil:

« ...l'arrivée c'est un peu stressant mais ça se passe bien... » ;

« ...je connaissais d'autres jeunes d'avant... » ;

« ...je me suis dit que s'il y a des plus petits que moi qui font de la prison alors moi aussi je peux y arriver... » ;

« ...j'avais fait 6 centres en France avant... » ;

« ...quand tu vois que c'est vraiment fermé, les barreaux, le ventilateur... » ;

« ...quand la deuxième semaine c'est la même chose que la première... » .



Et si vous aviez été mieux accueillis comment ça se serait passé?

« ...on une télé et une PlayStation dans notre cellule... »

« ...il y aurait une salle de musculation, on pourrait se défouler quand y'a trop d'agressivité... »

« ...on aurait notre portable. On pourrait parler avec la famille, avec la copine »

Et le Guide du détenu arrivant, qu'est ce que vous en avez fait?

« ...j'ai lu les aménagements de peine... » ;

« ...les pages sur le cachot, les conséquences » ;

« ...tu vois qu'il y a plus de choses, d'activités dans les

prisons de France⁹... »

Est-ce que vous trouvez ça bizarre les questions qu'on vous pose?

« ...non: c'est pas pour moi c'est pour la relève!... »

Enfin, un moment de retour d'expérience avec surveillants, éducateurs et enseignant: les formalités pourraient être plus rapides mais l'occupation des premiers jours permet aussi de réduire le stress chez les jeunes à l'arrivée. L'accueil n'est pas un moment, il dure une semaine et est surtout fait de contacts humains avec les personnels présents auprès des jeunes. L'accueil renvoie surtout à l'ambiguïté des lieux de détention comme posé en ouverture de cette partie: qu'est ce que la qualité de l'accueil entre austérité, répression, détention d'une part et reconstruction, réintégration, restauration d'autre part?

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

« ...le quotidien c'est beaucoup de temps pour Rachel Gouvernet, Educatrice PJJ travaillant en détention, répondre à leurs demandes, calmer les angoisses avant les week-end, les vacances où il y a moins de personnel, parler de l'extérieur, faire des jeux éducatifs et aussi des tâches spécifiques comme préparer une audience... » . Les jeunes bénéficient en détention d'un niveau d'attention. Pour Nicole Rollin, Responsable d'unité éducative: *« ...c'est dans la prison paradoxalement qu'ils sont écoutés, que des personnes s'occupent d'eux souvent plus que dans leurs propres familles... »* . Face aux conditions de vie de ces jeunes à l'extérieur, le lieu de détention est une forme de répit dans lequel ils peuvent reprendre pied. *« ...ils viennent à l'école pour la remise de peine »*, déclare Mildred Mephane, enseignante de l'Education Nationale auprès du Quartier mineurs, *« puis ils se prennent au jeu*

⁹ Le Guide du détenu arrivant décrit les Etablissement Pénitentiaire pour Mineurs mieux équipés que les simples Quartiers mineurs comme celui de Baie Mahault.

et ils sont très contents quand ils réussissent à passer leur diplôme...» . Et d'ajouter: « ...ils sont vrais quand ils sont à l'école mais souvent l'instant d'après c'est parti... » .

« ...Constamment 'déminer' pour éviter la frustration... »

Face à ces jeunes, les surveillants et les éducateurs doivent donner sans attendre quelque chose en retour. Pour Emmanuel Guillaume, Capitaine, Responsable du Quartier mineurs: *« ...nous ici on est comme des agriculteurs, on sème, on sème sans savoir ce qui va peut-être pousser... »* . Au-delà de cette empathie bienveillante, les intervenants auprès des jeunes font sans cesse un travail de médiation entre la réalité de l'univers de la détention et sa transposition sous la forme d'un contenu pédagogique. *« On doit constamment 'déminer' le parcours pour éviter la frustration... »* déclare Emmanuel Guillaume qui donne des exemples: *« ...en prison il y a obligation de fréquenter l'école. Il est interdit de fumer. Pour des jeunes qui ont quitté l'école et qui fument depuis qu'ils ont 9-10 ans parfois c'est difficile à comprendre... »* . Il y a un décalage important entre les pratiques des jeunes dans leur vie et l'application rigoureuse des lois en prison. *« Le règlement prévoit que les douches aient lieu le matin. Si parfois les surveillants accèdent à la demande d'un jeune de prendre sa douche l'après-midi c'est une faveur. S'il refuse ce n'est pas une brimade. C'est juste la normalité prévue par le règlement... »*. L'univers carcéral est fait de règles strictes déclinées sous forme d'affichettes sur les murs, des pages du *Guide du détenu* arrivant qui doivent être présentées au jeune. *« Il faut expliquer que la cellule est différente d'une chambre, poursuit Emmanuel Guillaume, c'est une propriété de l'administration pénitentiaire qui héberge le jeune. Ce n'est pas une chambre ou un lieu privé et de ce fait elle peut faire à n'importe quel moment l'objet d'une fouille »*. Les règles de détention ont un sens mais ce sens demande souvent à être explicité et sa dimension pédagogique mise en avant quant elle n'est pas toujours directement lisible.

Prenons comme objet de discussion les *Règles et le fonctionnement du quartier mineurs* affichés au mur.

Pourquoi « ...le jeune détenu doit se présenter habillé pour prendre son petit déjeuner, déjeuner et dîner... » ? Pourquoi « ...les cellules doivent être nettoyées tous les jours et le lit fait... » ? Pourquoi ne peut-on « ...pas afficher des photos au mur mais seulement dans le cadre réservé pour cela... » ? Etc. Comment énoncer les tâches journalières comme la (re)construction d'une normalité quotidienne et non comme des corvées?



« ...L'espace situé entre les cellules et la cour de promenade doit rester propre en permanence... » « ...Le jeune détenu ne doit pas perturber le calme du quartier en augmentant délibérément le volume de la télévision de la radio... » Comment décrire la vie en société comme un bénéfice mutuel plutôt que comme une règle à respecter ?

« ...En cas de jets de détrit, le ou les mineurs fautifs sont astreints aux travaux de nettoyage de la cours... » « ... En cas de détérioration, une retenue sera opérée sur la part disponible de votre compte nominatif, sinon la télévision pourrait être retiré temporairement... » Comment exprimer la réparation d'une incivilité comme une restauration plutôt que comme une punition?

« ...inscrire dans les textes la dimension pédagogique... »

Ces quelques exemples suggèrent de revisiter les mots, d'inscrire dans les textes la dimension pédagogique des règles de vie du lieu d'accueil, d'énoncer ces règles en termes positifs avec à la fois la bienveillance et la fermeté dont font preuve les personnels travaillant auprès des jeunes, d'adopter des postures constructives profitant d'un temps de répit, de régénération orienté vers la (re)construction d'un avenir.

Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Suite aux échanges lors de la deuxième semaine nous proposons de se saisir du Guide d'accueil en détention comme d'un objet emblématique de la posture du lieu de détention et de développer un « Livret d'accueil local ». Ce livret serait « complémentaire » (donné en plus du *Guide du détenu arrivant* distribué à tout nouveau détenu sur le territoire national), « local » (spécifique à la Guadeloupe) « éducatif » (explicitant sur la valeur éducatives des règles de détention) et « ciblé » (destiné aux mineurs et à leurs familles). Le 3^{ème} semaine de Recherche-action a permis de construire collectivement avec des représentants de l'Administration pénitentiaire, de l'éducation nationale et de la PJJ – soit 3 des 4 partenaires institutionnels de la prise en charge des mineurs détenus – un projet et une esquisse de « Livret d'accueil local ».

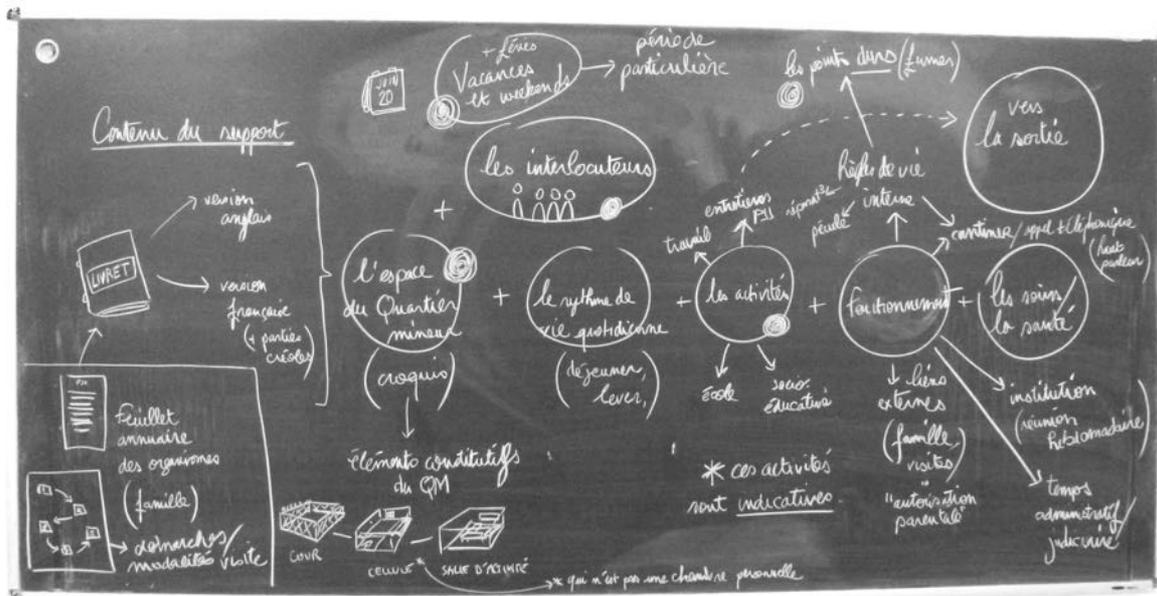
Quel statut pour ce document? Au-delà de l'intention de rebondir et compléter le *Guide du détenu arrivant*, la création d'un nouvel objet est l'occasion d'interroger son identité et de choisir un artéfact qui affirme d'emblée la posture éducative et constructive définie plus haut.

Pour répondre à cette question nous cherchons d'abord qu'est ce que ce document devrait contenir, afin par le contenu d'identifier quelle forme semble émerger et par un aller et retour entre fond et forme, d'en trouver le

design le plus pertinent.

S'il est un support d'accueil cet objet doit répondre aux 3 phases de la prise en charge du mineur telle que défini par la PJJ. La première est une phase d'accueil d'environ 7 jours. Elle est essentiellement axée sur l'évaluation des situations, l'accompagnement du « choc » de l'incarcération et le maintien des liens avec l'extérieur (famille, services éducatifs qui assuraient un suivi, etc.). Le support ne doit pas être substitutif de l'accueil par des personnes. Il peut en revanche guider cet accueil, aider à prendre la bonne posture et servir de rappel. Il doit tant pour le jeune qui arrive pour la première fois présenter les modalités de détention de manière pratique à la manière d'un mode d'emploi. Par exemple:

- une page présente « Les personnes » en quatre catégories: « Les surveillants »; « Les éducateurs », « Les enseignants » et « Ma santé » et pour chacune d'elles une place est réservée pour que les différents personnels indiquent leur prénom par lesquels les jeunes les appellent: « *Chef Guillaume* »; « *Mme Nina* »; « *Mme Rachel* »; etc.
- une page présente « Les lieux »: cellule, salle d'activité, sanitaire, cours de promenade;
- « Une journée type »: heure de levé, ménage, école, promenade, activités éducatives, heure de couché;
- « Un menu type » présentant un exemple de ce qui est servi au petit déjeuner, déjeuner, dîner;
- « Le parloir »: les modalités de visite, démarches, délais de mise en place, heure de visite, etc.



Le support est aussi à destination des familles. Il peut aider la famille (dans le cas d'une famille en lien avec son enfant) à s'imaginer l'univers carcéral dans lequel est le jeune. Il peut aussi inciter la famille (dans le cas d'une famille éloignée affectivement du jeune) à se rapprocher du jeune.

Une fois la première phase d'accueil passée, les éléments de familiarisation du jeune avec le lieu d'accueil n'ont plus cours. La seconde phase de la prise en charge du jeune définie par la PJJ, en lien avec l'équipe pluridisciplinaire et plus particulièrement avec l'administration pénitentiaire, est consacrée aux modalités spécifiques mises en œuvre afin de garantir l'individualisation (modalités de prise en charge différenciées) du parcours des mineurs en détention. Au-delà d'assurer le premier contact, le support d'accueil doit aider le jeune à trouver sa place. Il doit contenir des éléments pratiques plus atemporels correspondant à un usage tout au long de la période de détention:

- Une page « Les services » : « cantiner », « lire », « téléphoner »; « écrire une lettre », etc.
- « Mon programme » : un espace pour indiquer en quoi se concrétise l'individualisation du parcours;

Mais aussi des pages pratiques:

- « Mon calendrier » et « Mon agenda » : pour conserver la notion du temps dans ce lieu hors du temps et la capacité à se projeter, à anticiper, à garder la main sur ce qui va se passer;
- « Mon répertoire » avec l'adresse du jeune au Quartier mineur à communiquer à ses proches (numéro d'écrou, adresse du Centre pénitencier de Baie Mahault) et la place de mettre les principales adresses susceptibles d'être utilisées par le jeune: « ma famille »; « mon avocat », « le juge », etc.
- « Le territoire » avec une carte de la Guadeloupe (certains jeunes n'ont qu'une idée très vague d'où se trouve le Centre pénitencier de Baie Mahault par rapport à la ville d'où ils viennent) et une carte du monde (pour les jeunes provenant de métropole);



La troisième phase de prise en charge enfin concerne le projet de la sortie. Celui-ci est réalisé à partir des observations, des évaluations et du déroulement de la détention. Ces éléments étayent la proposition du service de la PJJ au magistrat concernant les modalités de suivi éducatif à la sortie de l'établissement pénitencier (milieu ouvert, placement judiciaire, dispositif

de droit commun, etc.). Le support d'accueil doit aussi et surtout être orienté vers l'avenir : si la première partie de familiarisation stricto-sensu est essentiellement écrite par l'institution, cette troisième partie doit être ouverte et surtout écrite par le jeune lui-même:

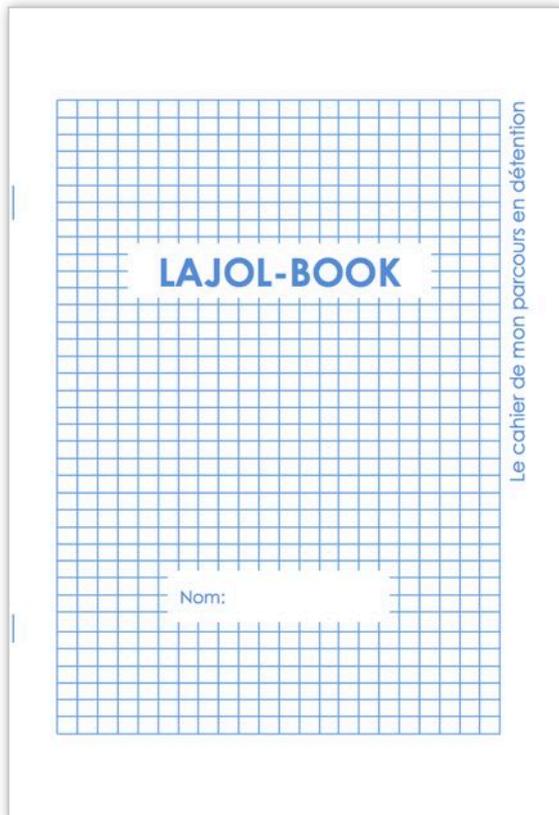
- une page « Mon futur » avec 3 rubriques: « Mon futur idéal ? »; « Mon pire futur? » et « Mon futur probable ? » comme un exercice projectif incitant à l'anticipation, à faire des scénarios personnels;
- « Mes Diplômes » : pour inscrire avec l'éducateur les diplômes déjà possédés s'il en est et surtout pour inscrire les progrès réalisés au cours de la période de détention: examens passés, brevet de secourisme, etc.
- « Mon projet de sortie » pour inscrire ce projet au fur-et-à-mesure qu'il sera construit avec les éducateurs ;
- « Mon avenir » avec plusieurs espaces à remplir « les envies », « les idées », « les autres idées », etc. laissant de la place à la construction progressives d'alternatives à la délinquance.

Lajôl-Book

Ces trois parties identifiées sont encore à compléter en équilibrant les éléments introductifs immédiats, les renseignements pratiques au cours de la détention et les aspects projectifs au-delà...

Mais le contenu de ce support d'accueil est déjà suffisamment défini pour qu'émerge son statut: quelle forme correspondrait le mieux au fond ainsi esquissé? La proposition qui émerge des discussions avec les jeunes et les partenaires institutionnels est celle d'un objet du monde scolaire, une sorte de « cahier de texte » qui est à la fois l'agenda de l'élève, le témoin de son parcours et les perspectives de son avenir. En partie guidé par l'institution en partie remplie par lui, à la fois formel et informel, c'est un objet de liaison, de dialogue. Le support d'accueil décrit au cours des ateliers de la 3^{ème} semaine de la Recherche-action évoque aussi le « book » institué dans les processus

scolaires de certains pays scandinaves comme le Danemark: y sédimente les principaux travaux de l'élève, les points saillants de son parcours miroir de sa progression. Ici ce n'est pas le « book » de l'école mais celui du Quartier mineurs: « ...Lajôl-Book... » en somme suggère Nina Foudia, éducatrice PJJ mêlant créole (« la geôle ») et anglais (familier pour les jeunes qui côtoient les Saint-Martinois anglophones).



Une maquette sommaire du *Lajôl-Book* est discutée entre les partenaires en fin de troisième semaine de Recherche-action. Quelques pages sont esquissées et l'ensemble simule la forme d'un cahier de texte scolaire. *Lajôl-Book* replace clairement l'éducation au centre de la prise en charge. Parmi les multiples dimensions de la détention, la forme d'un objet scolaire affirme implicitement les missions de formation, reconstruction et développement. Pour Nicole Rollin, Responsable d'Unité PJJ: « ...il permet un peu à ces jeunes d'être, de redevenir enfants... ». Élément également important, un « cahier de texte » est un objet co-écrit : il est le fruit d'un cursus scolaire institutionnel

2.3 Replacer l'utilisateur (plus) au centre comme contributeur

Lors de la deuxième semaine de la Recherche-action, la présence de Luc-Henry Choquet, Responsable de la Recherche de la Direction de la PJJ a été mis à profit pour répondre aux demandes pressantes des éducateurs et des encadrants pour obtenir des éclairages sur l'extrême violence dont font preuve les jeunes délinquants de Guadeloupe. Une conférence a été organisée au cours de laquelle Luc-henry Choquet a cherché à recontextualiser par des chiffres et nourrir des apports de la recherche scientifique en juridiction, sciences sociale et en psychologie. Au terme de la conférence, Djamel Aouameur, Directeur du CEF de Port Louis s'interrogeait: « ...c'est bien de faire cette conférence aux éducateurs, mais ne pourrait-on pas l'adapter pour la faire directement aux jeunes eux-mêmes?... ».

Cette réaction spontanée est très importante. Elle replace l'utilisateur au centre. Cette expression, faisant allusion à la loi 2002-2 du 2 janvier 2002, est dans les esprits et les discours de tous les acteurs du territoire rencontrés tout au long du processus de Recherche-action. « ...Promouvoir, dans un cadre interministériel, l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, prévenir les exclusions et en corriger les effets... » sont des valeurs partagées par tous les acteurs. Mais comment s'incarnent-elles dans les routines du quotidien, par delà les habitudes institutionnelles ? Peut-être en replaçant les usagers « plus » au centre comme par exemple en ayant le réflexe d'adresser une conférence sur les moteurs de la délinquance des mineurs violents aux intéressés eux-mêmes avant les encadrants qui s'en occupent, en tous cas sans exclure les premiers.

Cette anecdote fait aussi écho à la question de la transformation des comportements enracinés dans les pratiques des institutions. La loi de 2002 présente ainsi un aspect intéressant tant pour le regard du design que pour l'innovation sociale qui guide le processus de la Recherche-action. Le terme

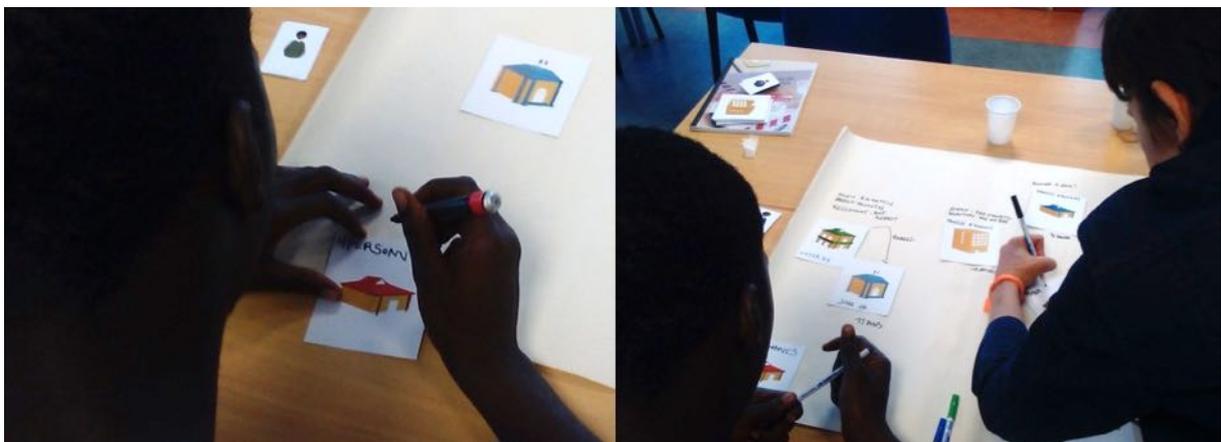
usager renvoie à l'univers des services. La loi de 2002 s'adresse à tout le secteur médico-social et en ce sens elle fait référence à des services médicaux et sociaux dont les usagers doivent être reconsidérés. Parler d'usager et non de bénéficiaire ou d'attributaire est un changement fort de posture. Appliqué aux mineurs délinquants, il revêt un sens encore plus fort qualifiant implicitement les différents lieux d'accueil comme des services dont le mineur est le bénéficiaire. Le mineur est donc un usager d'une institution à son service. Sans abuser des mots, pour exercer sa place d'usager, le jeune ne doit pas être agité par l'institution mais au contraire l'institution doit être actionnable par le jeune. Elle doit être accessible, intelligible, transparente, etc. Mais surtout le jeune doit être considéré comme un sujet actif. Là où les jeunes accueillis par la PJJ ont bien souvent été agités par la société tout au long de leur vie: par l'école qui les a exclus; par les gangs qui les ont captés, par la police qui les a arrêtés, par la justice qui les a condamnés, les éducateurs qui les prennent en charge, etc. Les parcours de ces jeunes sont conjugués à la forme passive: les reconsidérer comme des sujets agissants interroge les services d'accueil des jeunes délinquants: trop souvent principalement entendus comme vecteurs de contention de jeunes par trop débordant, ces services doivent assurer une opération complexe qui consiste à préserver la capacité d'action du jeune au sein d'un processus de reconstruction des cadres qui lui font défaut.

[EXPÉRIMENTATION]

Raconter mon parcours - Récit de vécu du jeune par lui-même

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Les jeunes PJJ ont souvent des parcours complexes. Il est parfois difficile pour eux de les verbaliser, de les expliquer, d'en parler. L'enjeu éducatif est ici de permettre d'outiller le jeune pour qu'il puisse exprimer et expliquer son évolution, qu'il se mette dans une posture de narration et de relecture de son parcours. A partir de son « point de vue d'expert de son parcours », accompagné par les éducateurs, ce récit de vécu du jeune par lui-même permettrait de mettre celui-ci dans une situation réflexive par rapport à sa vie, ses actes, ses choix, son cheminement et ses évolutions. A terme, ce récit aiderait les éducateurs et l'ensemble des acteurs du monde judiciaire à mieux comprendre le point de vue du jeune, sa perception de sa propre vie. Il permettrait d'adapter en conséquence le dialogue éducatif, la prise en charge, le processus de reconstruction personnel, etc.



Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

L'expérimentation est motivée initialement par le fait d'aider le jeune prendre la parole lors de ses rencontres avec le juge et en particulier l'audience de fin de placement. Le parti-pris lors de l'expérimentation a été de proposer dans un premier temps au jeune de raconter son parcours depuis son lieu de vie familial jusqu'à l'institution – en l'occurrence ici le C.E.F. de Port-Louis – où s'est déroulé l'expérimentation. Dominique, un des éducateurs du C.E.F. participait à l'exercice à savoir: l'organisation de rencontres avec les jeunes du centres; le suivi des premiers entretiens; la réalisation d'un entretien lui-même pour valider l'usage de l'outil de schéma proposé et son appropriation par les équipes d'éducateurs.

« ...Nous allons partir du principe que le seul véritable expert de tout ton parcours depuis la maison de tes parents jusqu'au C.E.F. c'est toi... »

Le matériel utilisé pour le schéma.

Une grande feuille de papier de type *paperboard* (environ 60 x 80 cm) de manière à pouvoir donner de l'espace au déroulé de l'histoire; des carticônes qui représentent à la fois des personnages: le jeune lui-même, des frères et sœurs, des parents et grands parents, des policiers, un procureur, un juge, des adultes pour la famille d'accueil, etc.; des lieux: différents types de maisons: maisons familiales, maisons d'accueil, gendarmerie, tribunal, C.E.F., centre pénitentiaire, etc. Des feutres de couleurs pour inscrire à la fois le trajet et les différents incidents (le jeune a la possibilité d'attribuer des codes couleurs aux différents évènements de son parcours).

raconte: les structures d'accueil, son vécu, ce qu'il aimait, détestait, souhaitait, ce avec quoi il avait du mal, etc.

« ...je ne suis pas moi quand je suis grosse colère.. »

« ...j'ai besoin que l'on me considère comme un adulte, même si on dit que je suis analphabète... »

« ...j'ai eu très peur du juge et je veux apprendre au C.E.F. comment ne pas recommencer... »

« ...j'aime pas les familles d'accueil sauf si on mange bien, mais même comme cela j'aime pas longtemps... »

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Les exercices de schéma ont permis un premier retour d'expérience entre les acteurs et ont fait émerger une série de questions.

Différents type de cartographies

Les 4 jeunes participant ont réalisé les schémas avec beaucoup de plaisir. Certains parcours sont courts: une série de bêtises, un passage chez le juge, une autre bêtise et arrivée au C.E.F. D'autres parcours sont long: de la métropole dans le « 9-4 » d'abord où il fréquente différents types d'établissements pour arriver en Guadeloupe où « à cause de la trahison de sa mère » il passe de centre en centre avec comme seul objectif de retourner dans le « 9-4 » . Le schéma constitue un outil de triangulation où le jeune a « déposé » son parcours et sur lequel il est possible de revenir plus tard pour en creuser chaque dimension.

Accompagnement du jeune

L'accompagnement du processus de schématisation par un éducateur permet de guider le jeune par des questions, de relancer la dynamique si nécessaire. L'accompagnateur peut aider le jeune à écrire quand celui-ci à des difficultés. Les notes prises sur le schéma doivent être très lisibles et claires pour permettre au jeune de relire son récit sans aide extérieure.

En outre, si au départ, les jeunes ont exprimé une certaine réticence à « ...venir parler avec une dame qui vient de France... ». Ce biais lié au protocole d'expérimentation devrait se lisser quand la démarche sera réalisée par un éducateur travaillant habituellement avec le jeune.



Préservation et complément du schéma

A la fin de l'exercice tous les jeunes ont émis le souhait de reprendre le schéma avec eux comme preuve d'un exercice réussi et comme un indicateur de la particularité de leur histoire. Un format alternatif à la grande feuille, « un carnet-accordéon » se dépliant en une longue bande de papier a été discuté. Orienté comme une ligne du temps à compléter au fur et à mesure de l'évolution du parcours du jeune le carnet-accordéon est aussi repliable et permet de conserver et réutiliser plus facilement le schéma. Pour les éducateurs, la question n'est pas triviale et demande d'être réfléchi au cas par cas: certains jeunes à tendance dépressive pourraient en possession de leur schéma se trouver par trop confrontés au coté inéluctable et au manque d'issus de leur parcours. Pour d'autres en revanche la possession de leur récit sera bénéfique et favorisera une attitude réflexive. Plusieurs solutions

sont donc inventoriées: le jeune conserve son schéma; il prend avec lui une copie comme témoin de l'exercice mais sans détail; l'éducateur conserve l'original en un lieu accessible.

Diffusion de l'outil

Le fait pour un éducateur tiers de voir un processus de cartographie dans son entièreté donne assez de clés sur la manière d'appréhender l'outil pour ensuite le reproduire à son tour avec un jeune.

Valeur ajoutée

Le parcours du jeune est déjà contenu dans son dossier. L'expérimentation questionnait donc la valeur ajoutée d'un tel outil au regard des différents professionnels en contact avec le jeune. L'usage de la cartographie semble avoir permis aux jeunes de faire émerger des points cruciaux sur leurs histoires : *« ...en fait la vraie histoire elle commence avant la carte quand ma mère elle a dit qu'elle ne m'a jamais désiré... »*

Dominique l'éducateur participant du C.E.F. déclare avoir appris des éléments importants pour le suivi du jeune, ses modalités relationnelles avec les différents acteurs en place, ses attentes pour le futur au-delà de ce qui est présent dans son dossier. A ses yeux, la cartographie constitue un support au travers duquel on peut initier une discussion, un point d'entrée pour aborder une thématique sensible à partir de la logique qui a été celle du jeune à un moment de son cheminement. Il a aussi émit l'idée d'utiliser la cartographie lors des entretiens avec la famille. Cette piste pourrait être explorée lors d'une autre phase de la recherche action



En conclusion les cartographies nous apprennent:

- la facilité de se raconter comme acteur du chemin et non comme objet d'un rapport;
- l'expression d'un moteur logique à chacun d'entre eux.

Comment cette expérimentation sédimente t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

L'objet de la rencontre est de proposer au jeune d'élaborer une cartographie de son parcours à partir de son point de vue subjectif:

Il est le véritable expert de son parcours et ce que l'on souhaite faire c'est faire avec lui le parcours chronologique de son histoire et surtout de sa vision sur son histoire

La réplique et la diffusion du processus de cartographie est basée sur la mise à disposition des éléments suivant qui constituent le kit « Raconter mon parcours » :

- Un **ensemble de cartes-icônes** pour réaliser la cartographie. Les cartes-icônes se présentent sous la forme d'un fichier .pdf à imprimer sur une imprimante de bureau. Les cartes-icônes doivent ensuite être

simplement découpées pour être opérationnelles.

- Un **mode d'emploi du processus** de cartographie décrivant en détail les outils nécessaires pour réaliser la cartographie et les consignes à la personne qui accompagne le jeune dans la réalisation de la cartographie. En particulier, le mode d'emploi contient une précieuse liste de questions de « relance » à utiliser pour inciter le jeune à dérouler son parcours et à en interroger chaque étape.

3. STIMULER L'EVOLUTION DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Les modes de communication, les outils, la technologie bousculent les pratiques professionnelles dans tous les domaines. De nouvelles formes de travail, de manières de faire – aussi bien dans le secteur privé que dans les nouvelles formes de gestion publique – émergent ici et là comme autant de recommandations ou de pratiques prometteuses : le travail en transversalité, le principe de subsidiarité, la collaboration interinstitutionnelle, la gouvernance à multi-niveaux, le travail en « mode projet », les organisations horizontales, les démarches participatives, la culture de l'évaluation, etc. Cependant, ces nouvelles manières de faire sont souvent compliquées à mettre en œuvre car elles n'ont pas de modes d'emploi pré-écrits ou de mise en route automatique. Elles demandent du temps, elles demandent à être adaptées à chaque organisation/structure, elles demandent à vérifier leur pertinence pour l'institution. Enfin, elles demandent une adhésion des acteurs, une ouverture et une curiosité pour accepter de les essayer. Tout cela suffit à sembler insurmontable.

Comment, dans ce contexte d'évolution rapide et constante, accompagner l'évolution des pratiques professionnelles ? Comment insuffler de nouvelles manières de faire ? Comment remettre en question, de manière réflexive et constructive, les modes de pensée ? Comment installer des logiques d'amélioration continue ? Comment repenser à la fois notre rôle et métier mais aussi notre relation aux autres ? Comment repenser nos manières de fonctionner, en interne, comme à l'externe ? Comment faire évoluer la culture de l'institution ?

3.1 Assurer la continuité des parcours pour améliorer la qualité de la prise en charge

Travailler en collaboration nécessite de savoir communiquer. Savoir communiquer : en interne, au sein d'une équipe, entre collègues, avec la hiérarchie et savoir communiquer avec des partenaires, des collaborateurs extérieurs. Ces partenaires professionnels n'ont pas forcément ni le même langage ni les mêmes pratiques de communication. Ils n'ont pas non plus nécessairement les mêmes formats, les mêmes supports, les mêmes outils pour communiquer. Enfin certaines informations, certains contenus ont un caractère sensible ou confidentiel et ne peuvent être communiqués que dans des conditions bien spécifiques. Communiquer n'est donc pas chose simple, d'autant plus dans un contexte interinstitutionnel et pluri-professionnel. Pourtant, quand celle-ci fait défaut, la qualité de l'action publique en pâtit. Et dans le cas précis de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, ce sont les jeunes qui en pâtissent.

En effet, la prise en charge des mineurs (c'est-à-dire leur suivi éducatif, judiciaire, santé, etc.) est assurée par un ensemble très vaste d'acteurs. Tous produisent, dans le cadre respectif de leur mission, des informations, des analyses, des suivis, des rapports, des notes, etc. sur le mineur. Certains de ces éléments doivent être transmis – la loi l'exige –, certains sont transmis par usage, certains sont rarement transmis, enfin certains ne sont jamais transmis, ou par usage ou par la loi. La qualité de la transmission de l'information est un élément clé pour assurer une « bonne » prise en charge du mineur, autrement dit une prise en charge qui est articulée, fluide et cohérente. Mais cela demande des compétences particulières.

L'Arrêté du 20 juin 2007 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (*Article 1, Référentiel Professionnel, Domaine de compétences 3*) présente d'ailleurs un certain nombre de compétences en communication

professionnelle, à la fois sur la production des écrits : « Savoir produire des documents transmissibles à des tiers ; savoir élaborer des courriers et des textes synthétiques et analytiques » que sur la gestion de l'information : « Elaborer, gérer et transmettre de l'information : Savoir sélectionner des informations pour les transmettre en protégeant la vie privée des personnes ou le caractère confidentiel des informations saisies ; Savoir traiter et conserver des informations ; Savoir donner du sens aux informations pour une aide à la décision ; Savoir construire et rédiger des analyses ; Savoir argumenter des propositions ; Savoir écrire la synthèse d'une situation ; Savoir utiliser les nouvelles technologies ».

Communiquer les « bonnes informations » aux « bonnes personnes » au « bon moment » et dans un format adapté/pertinent est évidemment compliqué. Cependant par un travail plus collaboratif entre les professionnels et entre les institutions, des bonnes pratiques peuvent être identifiées et répliquées afin d'améliorer l'articulation des acteurs et renforcer la cohérence des prises en charge.

[EXPÉRIMENTATION]

Dossiers et suivi(s) du jeune

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Le suivi du jeune est basé sur différents dossiers produits par différents acteurs, à différents moments, pour différentes raisons et aux acronymes souvent complexes. Les différentes institutions et structures d'accueil du jeune tout au long de son parcours ont des accès différenciés à ces différents dossiers leur permettant de prendre connaissance des antécédents du jeune, des décisions de justice, des perspectives à venir, etc. En outre, l'éducateur référent reste référent tout au long du parcours du jeune et assure la continuité du suivi. Toutefois, la multitude d'écrits produits représente à la fois une mine d'informations permettant une prise en charge la plus informée possible mais constitue aussi un « fatras » d'informations dont il est difficile d'extraire les éléments les plus pertinents et parmi lesquels il est difficile de naviguer (notamment pour des questions d'accès par exemple). Enfin l'articulation SP et SAH est souvent assez compliquée car les documents ne sont pas les mêmes et les accès non plus (souvent plus limité pour le SAH). Les jeunes, eux, passent de l'un à l'autre avec plus de fluidité que leurs dossiers/informations.

Parmi les écrits, dossiers, rapports, etc. on trouve :

- Le DIPC (Document Individuel de Prise en Charge) est propre à chaque unité et rédigé pour chaque jeune dans les 15 jours de sa prise en charge. Signé par le jeune et sa famille il permet de poser clairement les objectifs de la prise en charge. Il est mis à jour tous les 2 mois. Dans le Secteur Associatif Habilité, ce dossier a un équivalent mais, pour ajouter à la complexité, celui-ci porte un autre nom, celui de PEI : Projet

Éducatif Individualisé (il contient sensiblement la même chose, à savoir les objectifs de prise en charge, les hypothèses de travail et les moyens opérationnels pour les atteindre).

- Le DCPC (Document Commun de Prise en Charge) est un outil papier clé pour la fluidité interinstitutionnelle. Il est en quelque sorte la synthèse de tous les DIPC du jeune (puisque chaque unité a produit le sien) et complété de la répartition des moyens des structures. Il s'agit d'un document co-élaboré, et toutes les unités en ont une copie. Le premier rédacteur du DCPC est le milieu ouvert. Il contient l'identité du jeune, les mesures, le suivi antérieur et actuel, et le « qui fait quoi » entre les unités/structures.
- Le dossier du jeune au tribunal rassemble quant à lui tout le parcours civil et pénal du jeune (une affaire=un dossier) avec les prises en charge antérieures, victimes des actes ou auteurs, histoire familiale et signalement.
- Le DUP Document Unique de Personnalité, également au tribunal, est d'usage plus spécifique et permet un suivi plus méta du jeune (mesures, psy, santé, addictions et social, familial et personnel) ;
- La fiche pénale du jeune (dont la juridiction est « propriétaire ») est consultable par les professionnels PJJ (avec accord de la greffe) et contient toute la généalogie des affaires du mineur ;
- Le Rapport éducatif écrit par l'éducateur référent et qui fait « état de tout » ce qui a été fait dans le cadre de la prise en charge, ce dernier, une fois remis au tribunal, fait office d'aide à la décision pour le magistrat ;

Mais ces dossiers clés sont complétés par une constellation d'autres dossiers ayant également leur importance comme :

- Le RIS (Recueil d'information de santé) est un état des lieux de la santé du jeune et contient son identité soignée, son suivi médical, bilan de santé et est produit par l'unité de prise en charge ;

- Le PAI (Plan d'accueil individualisé) est propre à l'unité et contient les actions de santé (notamment pour les cas de santé « lourd ») ;

Enfin, dans le Secteur Associatif Habilité (SAH) nous pouvons également mentionné une pratique propre au secteur qui est la production de Fiche de liaison. Celle-ci est élaborée par l'unité SAH et transmise à une autre SAH dans les cas de transfert du mineur (Pénal – AE par exemple). Il contient une synthèse du profil du jeune (famille/santé) et les axes de travail qui ont été réalisé ainsi que ceux qui sont préconisés pour la suite de la prise en charge.

Les acronymes et le nombre de dossier sont à s'y perdre. Et cette liste ne contient que les dossiers ou écrits « importants » mais elle ne contient pas les autres types d'écrits qui doivent être fait en interne dans les structures comme les carnets de bords, les rapports d'incidents, etc.

Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?



En semaine 3, afin de mieux comprendre les usages et l'intérêt/valeur de

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Le schéma réalisé en semaine 3 a permis de mettre sur le papier la dizaine de dossiers ou écrits produits sur le jeune. Une dizaine de dossiers qui constituent une mine d'informations, de détails sur les prises en charges, les mesures, le parcours du jeune, etc. mais également des doublons (toutes les structures écrivent indépendamment les unes des autres sur le même jeune) et des manques (car certains écrits ne sont pas transmis quand le jeune passe dans une autre structure). Enfin, le logiciel GAME 2000, censé centraliser une partie des écrits se révèle pour le moment largement sous-exploité pour diverses raisons dont les manques de connexion informatique et réseau des structures.



De l'expérimentation, il ressort également que la rédaction des dossiers occupent une part non négligeable du temps de travail des éducateurs et on a le sentiment qu'« on passe plus de temps à écrire des dossiers qu'à faire

de l'action d'éducation [en contact avec le jeune] ». Nous nous retrouvons face à une situation déséquilibrée avec d'une part des dossiers qui sont nombreux et qui requièrent du temps à rédiger (ce qui réduit le temps passé avec les jeunes), d'autre part, plus les dossiers sont riches, fournis et présentent des analyses éducatives poussées, plus la prise en charge a des chances d'être fluide, informée et coordonnée, enfin ceux-ci doivent être rédigés avec soin et attention (sans quoi ils sont difficilement lisibles et exploitables par les autres). Nous sommes typiquement dans une situation où les institutions ont ajouté des dossiers, demander toujours plus de livrables, mais sans jamais en supprimer ou en rassembler/fusionner, accroissant ainsi la quantité de travail de rédaction pour les professionnels, l'affaiblissement de la qualité de ces derniers (aussi bien en termes d'écriture que de niveau d'analyse) et la multiplication des écrits à prendre en compte pour la prise en charge de chaque jeune (entre les dossiers qui doivent circuler au sein de la PJJ, entre le SP et le SAH, entre la PJJ et la juridiction, etc.).



Comment cette expérimentation sédimente t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

En l'état, le schéma réalisé pourrait constituer un outil pense-bête rappelant les dossiers existants et ceux qui doivent être consultés par les professionnels lors de la prise en charge des jeunes. Mais l'expérimentation est à développer au-delà notamment en explorant les aspects suivants :

- Le renforcement de l'usage du DCPC ;
- Le développement d'un outil de transfert entre institutions sur le modèle des fiches de liaisons produites dans le SAH (voir précédemment) ;
- Un travail pour consolider la qualité des écrits à la fois en termes de langage que d'analyse (bons exemples de rapports éducatifs ? check-list de questions clés à se poser ? etc.) ;
- Des sessions tests de co-écriture de rapports.



Un travail est à prolonger sur la question des dossiers du jeune (articulation transmission, etc.) pour gagner à la fois en qualité, en pertinence et en utilité, tout en gardant à l'esprit que ces dossiers doivent *in fine* servir à améliorer la prise en charge du jeune et le suivi de son parcours.

3.2 Développer un design adapté à la prise en charge éducative

Les phases de préparation de la Recherche-Action ont montré les lieux d'accueil des mineurs comme des espaces difficiles pour de multiples raisons: les aménagements souffrent des dégradations fréquentes; les équipes s'essouffent à leur entretien et s'accommodent de lieux réduits au strict minimum fonctionnel; la prévention et la sécurité prend le pas sur l'accueil et le bien-être; les jeunes se succèdent, passent, parfois sabotent; malgré les efforts les foyers prennent la nudité et l'austérité d'un lieu de détention...

L'aménagement et le mobilier répondent aux critères génériques de sécurité, d'hygiène, de solidité et de durabilité des structures collectives destinées à l'accueil, l'hébergement et la restauration (collectivités locales, entreprises, associations, etc.). Ces critères sont fixés par des normes et référentiels précis – comme celui de l'AFNOR – de manière à répondre aux « *contraintes et aux risques normalement prévisibles dans les structures collectives (pincements, chocs, renversements, aptitude au nettoyage et à l'entretien, etc.)* ».

« ...au-delà des contraintes et risques normalement prévisibles en usage collectif... »

Les équipements répondant à ces critères génériques s'avèrent en fait assez mal adaptés aux lieux d'accueil des mineurs délinquants où ils sont soumis à des traitements au-delà de ce qui est « normalement prévisible » en usage collectif.

En terme de robustesse tout d'abord, les équipements pour collectivités sont conçus pour résister à la fois à un usage plus intensif et un soin moindre que leur équivalent conçu pour un usage domestique. En revanche ils ne sont pas

prévus pour faire face aux crises de violence ou aux traitements intentionnellement malveillants que peuvent leur infliger parfois les jeunes.

En terme de risque ensuite, les équipements qui aménagent le plus souvent les lieux d'accueil sont prévus pour limiter les incidents qui peuvent survenir lors de manipulations courantes (chutes, pincements, etc.). Les éducateurs entendus sont attentifs à comment les aménagements pourraient être détournés et devenir une source de risque en eux-mêmes (la chaise est-elle suffisamment lourde pour ne pas être utilisée comme projectile ? Les pieds des ventilateurs peuvent-ils être utilisés comme un objet contondant ? Etc.)

En terme d'entretien enfin, les équipements de collectivités sont pensés pour ne pas nécessiter d'entretien d'abord parce qu'ils sont solides, ils résistent aux démontages malveillants, ils sont suffisamment économiques pour être substitués quand ils sont cassés. Là encore ces caractéristiques vont à l'encontre des principes éducatifs de responsabilisation et d'engagement des jeunes dans la réparation de leurs actes.

Ce design des équipements collectifs mal adapté aux lieux d'accueil des jeunes résulte dans deux types de dérives constatés dans les établissements visités durant la Recherche-action:

- Phénomène de désertification...
L'UEHC de St Anne visitée en début de Recherche-Action semble emblématique de cette situation: grande salle vide au rez-de-chaussée; portes condamnées plongeant l'espace dans l'ombre; salle de télévision aveugle avec deux chaises en plastique devant un écran; coin lecture et bibliothèque en devenir, etc. Au fur et à mesure des dégradations opérées par les jeunes, les équipements sont mis hors-service, éliminés et pas remplacés faute de moyens. Les lieux se désertifient, se réduisent à la portion congrue de ce qui résiste soit les murs nus austères et inaccueillants.
- Syndrome de sur-renforcement

À l'inverse, le CEF de Port-Louis tente de résister. L'équipe actuelle a posé comme condition avant l'entrée dans les lieux le démontage et l'élimination de tous les signes carcéraux laissés par l'équipe précédente (hermes sur les toits, grillages barbelés au sommet des murs, etc.). Mais au fur et à mesure des dégradations, les équipements sont renforcés: grilles ressoudées, fenêtres doublées de tôles perforées, sièges renforcés et ancrés au sol, etc. Pour résister les équipements évoluent portant les doubles stigmates des mauvais traitements et des réparations avec les moyens du bord produisant un lieu qui se rigidifie nuisant également à la qualité de l'accueil.

[EXPÉRIMENTATION]

Espaces collectifs co-construits

Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Les structures collectives souffrent du manque d'attention des usagers. A fortiori les lieux d'accueil des mineurs délinquants encore plus vite dégradés. Ce constat n'est pas un événement, c'est une donnée. C'est le lot d'un foyer d'accueil. Les moyens financiers des structures ne permettent pas selon le principe de la vitre brisée, de palier aux effets pervers de la dégradation en remplaçant au fur et à mesure des dégradations. Et si les moyens financiers existaient, cette stratégie n'est certainement pas la plus judicieuse et la plus souhaitable. Face à la dégradation du matériel et des lieux 2 types de réactions ont pu être remarquées : dans le premier cas, on jette ce qui a été cassé et on ne remplace pas (à la fois faute de budget et à la fois pour montrer au jeune qu'une fois cassée les choses ne sont pas toujours remplaçable et qu'il faut donc en prendre soin), dans le second cas, on remplace mais on consolide, on fixe, on protège en renforçant. La limite de ses deux pratiques est que : dans le premier cas, l'espace devient vide, dans le second cas, l'espace se renforce et laisse penser de plus en plus à une prison rafistolée. Dans les deux cas, la qualité de l'espace d'accueil en pâtit ainsi que la qualité de vie.



« ...Comme un repas, un lieu d'accueil est un consommable... »

A l'inverse les efforts constants et répétés des équipes peuvent lutter contre cet état de fait en travaillant avec les jeunes, en les engageant dans des activités d'aménagement de la structure qu'ils habitent temporairement, en reconstruisant sans cesse ensemble, en réinvestissant le lieu... En somme l'aménagement d'un lieu d'accueil de mineurs délinquants ne doit pas être perçu comme une œuvre pérenne mais comme un processus continu, le résultat de l'accueil plutôt que la condition de l'accueil. Il se rapprocherait plutôt d'un repas: tous les jours Micheline Cheleux et Clémence Georges, les deux cuisinières du foyer de St Anne, font la cuisine pour les jeunes et les éducateurs. Tous les jours elles font des plats qui seront mangés: ils seront détruits mais ils nourriront et donneront satisfaction. Et le lendemain il faudra recommencer avec professionnalisme pour refaire tous les jours petit

déjeuner, déjeuner, goûter, soupé; avec inventivité pour tirer au mieux partie du budget alloué; avec enthousiasme pour chaque jour susciter du plaisir et du réconfort au sein de tous les habitants du lieu.

Comme un repas un lieu d'accueil est un consommable qui doit être régulièrement recommencé, repensé, reconstruit, réinvesti...



Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

L'expérimentation initialement prévue au foyer de St Anne à l'issue de la première semaine de Recherche-Action s'intitulait: *Espace Collectif Co-Construit, source de bien-être pour les jeunes et les professionnels*. La discussion s'engage autour d'une visite du lieu et de l'équipe de UEHC au quasi-complet qui raconte le quotidien du foyer. Un épisode en particulier semble emblématique. Progressivement détériorée par les jeunes la salle télé de St Anne ressemble plus à une salle avec télé: un écran sur une table, deux

chaises plastique, un ventilateur cassé. « ...Un des jeunes un jour a pris l'écran pour le mettre dans sa chambre. Les autres y ont trainés des matelas supplémentaires pour ajouter des dossiers aux lits. Ils se sont installés tous là sur ces banquettes improvisées pour regarder la télévision... ». Deux lectures opposées de l'incident s'affrontent: une analyse en terme de légitimité comme appropriation illégale d'un bien commun et une analyse plus pragmatique comme design spontané d'un salon TV de fortune. Au-delà des deux postures toutes deux justes, la véritable question est comment, en tant qu'équipe éducative, on rebondit sur un tel incident pour en tirer partie en terme éducatif?

« C'est pas une salle télé, c'est une salle avec télé... »

Après une première demi-journée de discussion et un travail de réappropriation avec l'équipe deux points saillants semblent émerger:

- la qualité du lieu commun gage de mieux-être
- l'engagement dans son autoproduction par ses habitants

Le premier point propose une posture différente du schéma judiciaire et éducatif habituel: au-delà de la dualité hébergement de mineurs délinquants / intervenants professionnels vecteurs d'éducation, on considère jeunes et éducateurs comme des co-habitants qui bon an mal an vont partager le même toit pendant des journées et des nuits et doivent autant que faire se peut s'y sentir le mieux possible ensemble. L'aménagement du lieu comme une maison partagée doit améliorer la qualité de cette cohabitation.

Le second point prolonge le premier en considérant le lieu d'accueil non pas comme une simple infrastructure mais comme un vecteur d'éducation et ce à double titre: à la fois parce que son autoproduction par les jeunes et les éducateurs ensemble est une activité éducative, structurante, porteuse de sens et génératrice d'engagement mutuel mais aussi parce que le résultat produit génère un mieux-vivre ensemble, l'investissement du lieu, une forme

d'attachement à ce lieu parce qu'il a été autoproduit. En d'autres termes, les jeunes sont mis en posture de parties prenantes plutôt que d'utilisateurs passifs du lieu.

Pour passer à l'action, toute l'équipe affiche au mur des images présentant des exemples de mobiliers et d'aménagements possibles pour le foyer: canapés en bois de palettes; sièges faits à partir de vieux pneus; fauteuils réalisés avec des vieux sacs en toile de jute; hamacs improvisés; tapis en chiffons noués; etc. Les images ont été choisies sur Internet à la fois pour donner des exemples de valorisation de matériaux de récupération et pour démontrer l'autoproduction d'aménagements avec les jeunes.



L'équipe est convaincue. Les uns s'enthousiasment pour tel modèle, les autres

cherchent où aller chercher des vieilles palettes. Et comme il n'y a temporairement cette semaine là pas de jeunes au foyer St Anne, l'équipe profite de ce temps libre pour s'essayer à ces pratiques dites d'*up-cycling* ou conception à partir de matières secondaires, réaliser quelques prototypes, évaluer le potentiel pédagogique. L'idée est tant de se mettre en mouvement au sein de l'équipe d'éducation que d'affiner le type de résultat visé, les techniques de mise en œuvre, les modèles produits...

Les jours suivants on cherche de nouveaux modèles sur Internet; on tri les images inspirantes en fonction des différents lieux; on affiche dans chaque pièce à quoi elle pourrait ressembler une fois aménagée. Et on va faire les courses: palettes, pneus, mousses, tissus, peinture et quelques outils. Enfin on essaye d'empiler des palettes pour faire des gradins-canapés dans la salle télé; on coud des poufs pour le salon de lecture; on construit deux fauteuils clubs en palette; on évite les recoins qui pourraient servir de caches potentielles; on peint un mur en tableau noir; on essaie le nouveau siège rouge pour voir ce qu'il donne dans différentes pièces; on se prend en photo en situation; on évalue si les objets produits peuvent être dangereux avec des jeunes violents; etc. tout en respectant 2 points critiques:

- On ne fait pas « pour les jeunes» ou « à leur place» mais on expérimente des pratiques à reproduire avec les nouveaux arrivants;
- On commence mais on ne termine pas: on produit des démonstrateurs ouverts qui montrent le potentiel d'aménagement et doivent être continués, terminés, complétés ou réinventés.



En troisième semaine, plusieurs jeunes sont présents au foyer. Les prototypes produits sont toujours en usage mais ils demandent à être terminés, complétés. Un atelier pédagogique de construction de mobilier est organisé par Jean-Jacques avec deux jeunes: Boris et Joey¹⁰. Au programme un siège en palette selon les principes expérimentés par les éducateurs au cours de la deuxième semaine mais cette fois-ci on tente de faire un canapé à deux places. On essaie, on scie, on fixe. Les deux jeunes se poussent pour « faire aussi ». La visseuse souffre un peu: c'est le métier qui rentre. A la nuit tombée il y a un canapé 2 places. Joey descend un bloc de mousse resté au premier étage. Le bloc n'a pas la bonne dimension mais on s'installe quand même. Puis on emprunte les coussins des autres fauteuils pour « voir comment ça fait ». On est satisfait. On boit finit une bouteille de Coca en mangeant des spéculos apportés de Bruxelles.

¹⁰ Les prénoms ont été changé pour préserver l'anonymat des jeunes



Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

L'équipe pédagogique de St Anne accueillait la deuxième semaine de Recherche-Action avec scepticisme: il y a un décalage entre les attentes de réponses opérationnelles aux problèmes quotidiens de violence et les propositions de remobilisation susceptibles de porter leurs fruits à moyen terme de la Recherche-Action.

« Il faut aller les chercher par l'extérieur ... »

Luc-Henry Choquet qui accompagne la deuxième semaine cherche à expliciter la relation essentielle qu'il a entre les deux et de décoder certains mécanismes comportementaux avec l'équipe d'éducateurs. Les jeunes mineurs auxquels on a ici à faire sont des cas très particuliers. Statistiquement ils représentent moins de 7/100 000 d'une classe d'âge. Ils souffrent de profonds troubles de l'altérité: ce sont des jeunes pour qui le monde extérieur n'est pas une ressource. Comme le dit très bien le pédopsychiatre Philippe

Jammet: « ce dont ces adolescents ont le plus besoin est ce qui les menace le plus justement parce qu'ils en ont besoin » Il faut donc « aller les chercher par l'extérieur », utiliser des stratégies de contournement. Les faire coproduire une partie de l'aménagement de leurs lieux de vie fait partie de ces stratégies de contournement que l'on se propose d'instaurer ici à la fois comme moyen (éducatif) et comme fin (amélioration de l'environnement d'accueil direct).

Au-delà de la dimension éducative stricto-sensu ces expérimentations avec l'équipe d'éducateurs et les jeunes ont permis de tirer des enseignements aussi en terme de design d'aménagements adaptés à un environnement accueillant des jeunes mineurs violents. La discussion du pour et du contre des différents modèles de mobilier affichés dans le foyer de St Anne a permis de définir des critères de ce qu'on pourrait appeler un « design approprié » :

- qui **résiste** soit comme le chêne parce qu'il est robuste soit comme le roseau parce qu'il plie sous la colère des jeunes. Autrement dit les aménagements sont soit naturellement lourds ou fixes pour ne pas pouvoir être déplacés (des tables d'aire de pique-nique ancrées au sol équipent la cafétéria du CEF). Ils peuvent à l'inverse et peut-être plus avantageusement aussi être légers, souples, flexibles (des poufs, des fauteuils-sac, des hamacs);
- qui soit **sans soucis**, le moins susceptible de poser problème (non potentiellement dangereux pour le jeune comme pour l'éducateur donc pas d'objets lourds, contondants ou d'éléments en creux susceptible de cacher des objets ou substances illicites);
- qui soit **résilient** (qui ne porte pas les marques des mauvais traitements qu'il subira donc évitant les surfaces uniformes, les teintes unies, les formes lisses et privilégiant les matériaux bruts, qui se patinent. Mieux, il faut prévoir une fonction de défouloir des débordements de colère ou des trop-pleins d'énergie avec des « meubles-agrès », des « barres d'exercice », l'aménagement de « défouloirs »);

- qui soit **réparable** (de préférence par les jeunes eux-mêmes, en utilisant les mêmes techniques que celles mises en œuvre pour la fabrication);
- qui soit **non-stigmatisant**, qui ne porte pas les signes de la détention (susceptible de contenir et de résister sans stigmatiser comme une porte pleine plutôt qu'une grille). La salle TV du CEF est un bon exemple: après le remplacement de plusieurs écrans cassés par les jeunes, un vidéoprojecteur a été installé dans la pièce attenante derrière une vitre. Le résultat n'est pas stigmatisant comme le serait un nouvel écran placé en hauteur ou protégé par un verre securit. C'est beaucoup mieux, juste comme au cinéma: une petite fenêtre et un écran géant!
- qui soit **déplaçable** (tout bouge dans un foyer: un meuble souple peu « descendre l'escalier « voire » passer par la fenêtre« sans trop de dommages. Le déplacement est bénéfique en soi comme une forme d'investissement dans un réaménagement continuel);
- qui reste **normal**, objet d'investissement personnel mais pas trop (il ne faut pas être déçu si quelque chose est cassé car il le sera probablement. Il faut donc éviter les « petits chefs-d'œuvre » auxquels on ne veut pas qu'on touche et susceptible de générer disputes ou déconvenues. Préférer donc le grossier au bien fini, l'amateur au professionnel, etc.);
- qui adopte une forme d'**éphémère** (il faut voir positivement le renouvellement permanent, concevoir des mobiliers comme des installations temporaires comme par exemple des rangements en carton ou des lampes en papier... Mieux, il faut programmer l'obsolescence et jeter ou remplacer par une autre création avec les jeunes);
- qui mette le jeune en **capacité**, c'est-à-dire dire en capacité d'agir et d'influer positivement sur leur espace de vie. « Les jeunes deviennent auteurs et acteurs de leur environnement », commente un éducateur de St Anne. Ils deviennent contributeurs du foyer et non pas seulement consommateurs de celui-ci. Or lorsque l'environnement est « trop »

propre, lisse et uniforme, celui-ci ne laisse plus aucune place à la participation.

« ...souple, léger, mobile et éphémère... »

Les premiers prototypes ne correspondent pas toujours aux critères énoncés ci-dessus. Il faudra affiner les modèles pour identifier les meilleurs compromis entre design adapté aux jeunes, exercice prétexte à la co-construction éducative et disponibilités en temps, moyens, outils et matériaux.



Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Les apports réutilisables ou transférables de cette expérimentation se présentent donc sous la forme de deux séries l'une d'images d'exemples d'aménagements, de mobiliers et l'autre de conseils de design plus adaptés. Elles sont à utiliser de la manière suivante:

- L'équipe pédagogique imprime une première série d'images d'exemples d'aménagement et de mobilier. Avec les jeunes ils les affichent au mur comme une expo informelle;

- Cet accrochage est l'occasion de discuter ce qu'on aime/ aime pas? Qu'est ce qui serait bien? Pour quoi faire? A quels endroits? Etc.
- C'est aussi l'occasion d'évoquer des questions pratiques comme comment on pourrait le faire? Qui en est capable? Est-ce que ça va résister dans le temps? Où on trouve les matériaux? Etc.
- Pour cela l'équipe pédagogique peut imprimer et ajouter la série de conseils de design adaptés. Chacun est l'occasion d'explication et de discussions;
- Pour chaque lieu à aménager on sélectionne les modèles qui pourraient bien aller et on les affiche dans le lieu comme un projet d'aménagement à faire tout de suite ou à garder pour plus tard;
- Le processus peut durer sur plusieurs jours et les images exposées doivent rester au mur pour pouvoir y revenir, pour marquer le projet en cours, pour inciter à reprendre les travaux entre les jeunes qui se succèdent;
- L'objectif est de catalyser la mise en mouvement des jeunes pour réaliser quelque chose, aller récupérer des matériaux, construire, essayer, recommencer...
- Photographier enfin les réalisations, capturer les nouvelles expériences pour enrichir les deux séries de modèles et de conseils de design.



Enfin cette expérimentation sur les espaces collectifs co-construits dépasse le foyer de St Anne. En 2017 les différents établissements de l'EPEI seront regroupés dans un bâtiment flambant neuf en construction sur la commune

du Lamentin. Ce nouveau lieu n'a semble-t-il pas été programmé de manière participative pour bénéficier de l'expérience des équipes d'éducateurs et de l'apport des jeunes qui en seront les premiers utilisateurs. Il y a donc tout lieu de penser que toute expérience d'aménagement adapté et co-conçu sera un apport utile à l'apprivoisement de la nouvelle implantation au Lamentin.



3.3 Faciliter la prise en compte des technologies de l'information

Accro aux nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication ? Toujours connecté ? Le numérique a profondément transformé nos modes de vie et comportements, à la fois individuel, familial et social. Comme toutes les nouvelles technologies qui apparaissent sur le marché, la première réaction est celle du rejet, de la crainte ou, dans le meilleur des cas, du doute et de la curiosité. La méconnaissance des effets de ces nouvelles technologies de l'Information et de la Communication suscite angoisse et appréhension. Cela s'applique aujourd'hui à l'usage des smartphones et des réseaux sociaux, mais si nous faisons le chemin inverse, il y'a quelques années c'était l'internet du « web2.0 », avant cela les téléphones mobiles, encore avant les jeux vidéos, le micro-ordinateur, puis en remontant encore, c'était la télévision, puis la radio, le cinéma, le télégraphe, la littérature, etc. Les nouvelles technologies impactent profondément les sociétés. Elles sont d'abord décriées, puis petit à petit, elles s'insèrent dans les usages, jusqu'à en devenir tout à fait incontournable (par exemple le téléphone portable) et indispensable (l'accès à internet partout tout le temps).

Le développement de ces technologies et leur arrivée sur le marché, qui prend des décennies, accompagne des générations, créant des générations que l'on qualifie aujourd'hui de « natives » et « migrantes » (on parle par exemple de « digital native » ou « natif numérique » pour les jeunes nés dans les années 2000, et de migrants pour les générations antérieures qui migrent et adoptent ces nouvelles technologies). Les adolescents d'aujourd'hui ont grandi avec internet, les réseaux sociaux et les smartphones. Dans les années 80, on grandissait avec – entre autres – les consoles de jeux. Enfin, si nous faisons un bond en arrière, un enfant en 1950-60 grandissait avec la télévision, en 1920, avec la radio. Les technologies ont toujours marqué le développement des générations et à chaque fois, ont généré débats et controverses. Quasi-systématiquement, ce sont les jeunes qui sont les plus

ciblés par ces débats de pour et contre. La littérature scientifique, les débats télévisés, les articles de presse argumentant une position plus qu'une autre, au regard des dangers des technologies et des jeunes, ne se comptent plus tant ils inondent les médias. « La télé est-elle toxique pour les enfants ? », « internet, une menace pour nos jeunes ? », « les jeunes accros aux smartphones », « les dangers des réseaux sociaux et surtout Facebook », « de plus en plus de jeunes accros aux jeux vidéos »... Les nouvelles technologies effraient la société et les parents. Risque d'addiction, de perversion des mœurs, développement de comportements déviants, altération de la perception de la réalité et du virtuel, accoutumance aux images violentes, désocialisation, etc. Les jeunes sont ciblés comme étant particulièrement « en péril » face à ces technologies. Cette vulnérabilité perçue des jeunes ou des enfants est alors souvent traitée par une approche protectionniste : « je dois le préserver du danger » résultant en une limitation de l'usage voire une interdiction totale. Or plus qu'une interdiction ou une limitation qui tend à couper le jeune d'un média jouant « un rôle prépondérant pour créer et maintenir à une forme de sociabilité communautaire permettant sa construction identitaire », un accompagnement de celui-ci semble plus adapté, d'autant plus que « les rapports des jeunes aux technologies sont essentiellement ludiques et communicatifs » (F. Dauphin). Comment accompagner les usages, les encadrer, les superviser plutôt que simplement les ignorer (laisser aller, sans contrôle) ou les interdire ? Ces technologies font partie de la société et des usages, or il semble à la fois injuste et vain de « priver » les jeunes des bénéfices de ces derniers. Car c'est sur ce dernier point qu'une évolution des représentations est nécessaire. Les jeux-vidéos, par exemple, sont une véritable opportunité pour apprendre tout en prenant du plaisir et en s'amusant. Chercheurs psychiatres (S. Tisseron,), psychologues, sociologues (W. Coussieu, ethnographes, enseignants (S. Natkin, F. Grenier, C. Jouneau-Sion, G. Akerlind) mènent depuis un certain nombre d'années des recherches et des expérimentations démontrant les bénéfices éducatifs des jeux-vidéos) qui peuvent être en termes de connaissances (gagner en savoir : histoire, science, géographie, etc.), de

capacités intellectuelles (développer des stratégies, tester des tactiques, ajuster son comportement, etc.), de capacités sociales (socialisation coopérative - jouer ensemble et collaborer pour gagner) et même de compétences neurobiologiques (accroissement des capacités visuelles attentionnelles, coordination visuo-motrice).

Les nouvelles technologies et médias font partie intégrante de notre société et sont en constante évolution. De nouvelles technologies vont apparaître avec leur lot de transformation de nos usages (communicationnel, ludique, informatif, etc.). Or l'action d'éducation doit composer et expérimenter avec ces nouveaux outils plutôt que de se construire en opposition à ceux-ci. Elle doit les manipuler pour pouvoir en révéler les valeurs éducatives qu'ils sont susceptibles de contenir (mais qui ne sont pas toujours directes ou explicites). L'action d'éducation ne doit pas se confondre avec la culture scolaire, elle a son caractère propre et peut s'autoriser à aller au-delà de la simple prescription d'usages, en expérimentant, en testant, en faisant avec.

Tableau ¹¹: Culture juvénile numérique et culture scolaire

¹¹ (Florian Dauphin, « Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ? », *Questions Vives [En ligne]*, Vol.7 n°17 | 2012)

Cadre	Usages profanes	Usages prescrits
	Culture numérique juvénile	Culture scolaire
But	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisation et autonomie / famille - Communication et appartenance à un groupe de pairs 	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences globales des techniques et usage citoyen - Accès au savoir
Temporalité	<ul style="list-style-type: none"> - Information immédiate, - Culture du <u>buzz</u>, du zapping et du copié-collé - Information émotionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Information critique - Recherche avec une méthodologie qui s'inscrit dans une certaine durée
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmatiques - Usages intuitifs - Modèle inductif - « Sacralisation » de la technique 	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiques et théoriques - Accès au savoir avec des méthodes - Modèle hypothético-déductif - Conceptualisation et théorie de la technique
Rapport à la technique	<ul style="list-style-type: none"> - Ludique et consumériste - Essentiellement communicatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogique et critique, rationnel et utilitaire - Essentiellement informationnel
Type de liens sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogique
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Relationnelles et communicatives - Savoir-être 	<ul style="list-style-type: none"> - Globales : techniques et critiques - Savoir-faire transversal



[EXPÉRIMENTATION]

Média-jeu



Quel contexte et quelles motivations ont suscité cette expérimentation?

Le jeu vidéo fait partie intégrante de la culture des jeunes générations (des années 80 à aujourd'hui). C'est un support très riche d'apprentissage, de plaisir, de coopération, de compétition, de patience, de rigueur, etc. Le jeu vidéo offre plus que jamais une grande diversité de contenu et de types de jeu. Il peut être violent, drôle, triste, challengeant, compliqué, intellectuel, décalé, angoissant, plaisant. Il génère des émotions multiples et vives (tout autant que regarder un film ou lire un livre, etc.). Il se joue seul, en famille, avec des amis, entre joueurs à distance, à 1, 2 ou 500 en simultané. Il peut être historique, réaliste, d'aventures, policier, psychologique, d'horreur, poétique... Bref, il est un support très riche et divers.

Pour autant, il demeure assez souvent négativement perçu. Il « désocialise », il « isole », il altère la distinction entre réel et virtuel et *in fine*, peut entraîner des

comportements violents. Cette position de défiance vis-à-vis du jeu est d'autant plus forte avec des adolescents qui sont en difficultés, fragilités psychologiques, troubles du comportement, etc. Le jeu est perçu comme « aggravant » la situation. Or depuis de nombreuses années, un grand nombre de chercheurs et d'éducateurs/enseignants ont exploré le jeu vidéo pour sa valeur éducative. Il ressort par ailleurs que la valeur éducative de ces jeux se trouve plus souvent dans les compétences (cognitives et sociales) que le jeu permet d'acquérir plus que dans la transmission de contenu. Une distinction se fait donc ici entre les jeux dits ludo-éducatifs et les jeux-vidéo éducatifs. Dans le premier cas, la mission première du jeu est de transmettre des connaissances (jeu d'histoire, jeu de mathématique, jeu de logique, etc.) alors que dans le second il s'agit de jeux « classiques » (c'est-à-dire produits par l'industrie du jeu) dont la mission première est de générer du plaisir, de l'excitation. Cette distinction est importante pour nous car elle constitue une approche radicalement différente :

- D'une part, nous avons des jeux produits à des fins éducatives, qui s'avèrent en général particulièrement « mauvais », c'est-à-dire offrant des graphismes assez pauvres, une écriture scénaristique très basique et un gameplay souvent décevant (jouabilité, qualité de l'expérience vidéoludique), en revanche le contenu éducatif est très investi (apprendre l'histoire, la géographie, la géométrie, etc.). Malheureusement le contenu éducatif est trop investi, et ne laisse donc plus la place à des éléments de jeu plus étonnants, décalés, provocants, drôles, effrayants, etc. qui sont des éléments de base pour générer une expérience stimulante, génératrice de plaisir. En d'autres termes, les jeux ludo-éducatifs s'avèrent bien souvent être « d'assez mauvais jeux » (car ayant sous-investis la qualité de l'environnement, décor, sons, ambiance, scénario, etc.). « La grande époque du ludo-éducatif, en France en particulier, s'est soldée par un relatif échec, sinon commercial. Le jeu acheté par les parents dormait sagement dernière l'ordinateur. »

- D'autre part, nous avons des jeux produits par l'industrie du jeu vidéo et dont l'objectif premier est d'offrir des expériences de jeu les plus intenses possibles. Ces expériences intenses peuvent être (comme dans l'industrie du cinéma) de nature angoissante, stressante, « jouissive », épique, drôle, surprenante, complexe, triste, etc. Les jeux sont alors développés comme des expériences à vivre, et la dimension immersive du jeu vidéo est alors clé (« on est dedans, on s'y croit »). Ces jeux offrent des expériences très diverses selon qu'ils sont : d'action (combat, tir), d'aventure (fiction interactive, aventure graphique), d'action-aventure (infiltration, survie), de jeu de rôle (massivement multi-joueurs, tactique), de réflexion (labyrinthe, puzzle), de simulation (gestion), de stratégie (tour par tour, temps réel, grande stratégie), ou encore de sports, de courses, etc.



Chaque « type » de jeu (qui souvent se chevauche) offre une expérience de jeu différente et présente, pour nous, une valeur éducative différente. Ces « compétences à gagner » sont d'ordre cognitives et sociales : savoir prendre une « bonne » décision (celle qui va vous faire gagner), essayer-échouer-réessayer-réussir (persévérance), faire des choix (à assumer tout au long du

jeu), évoluer dans un environnement de contraintes (limites du jeu), construire des stratégies, développer des tactiques, s'améliorer en permanence (gagner des niveaux, « finir le jeu », améliorer son score), se concentrer (porter toute son attention sur ce que l'on est en train de faire) ou encore coopérer/s'entraider (en multi-joueurs).

Au-delà de la valeur éducative que peuvent avoir les jeux, le jeu vidéo fait partie de la culture des jeunes, c'est un média qu'il connaît, qui lui est familier et auquel il peut s'identifier, il constitue donc pour nous un média intéressant pour une interaction éducative différente entre l'éducateur et le jeune et c'est ce qui a motivé cette expérimentation.



Comment s'est déroulée cette expérimentation, concrètement qu'est ce qui a été fait sur le terrain?

Dans la suite des éléments présentés précédemment, il nous semblait important de choisir une plateforme et des jeux qui soient « classiques », et non pas pédagogiques (ludo-éducatifs), sinon nous risquerions un rejet de la

proposition qui s'expliquerait à la fois par le rejet d'un jeu perçu comme étant « un jeu de gamin », « un jeu scolaire » et ne correspondant pas aux attentes/désirs de leurs âges. Nous avons donc opté pour une console Play Station 3 (PS3). Il s'agit de l'une des deux consoles les plus connues et massivement distribuées, avec sa concurrente la Xbox. Il est important de noter que nous ne voulions pas expérimenter, à ce stade, la console Wii. Cette dernière offre une expérience de jeu moins « contenante » en cela qu'on est « debout à faire des grands gestes dans tous les sens » à l'inverse d'une manette où l'on est assis et à peu près fixe (PS3 ou Xbox). Enfin, la Wii offre des jeux aux graphismes particulièrement « grand public » et souvent très « lissé » voire « enfantin » dans certains cas. Enfin, la Wii, massivement introduite dans les écoles comme les maisons de retraite a un statut de grand public qui la rend peu désirable pour les adolescents (et en particulier les garçons de 13-18 ans). La PS3, en revanche, correspond bien au public cible que nous avons, avec une moyenne d'âge de joueurs allant de 12 à 35 ans, et à majorité masculine. Pour ce qui est des jeux, nous avons décidé d'opter pour des jeux avec une violence minimale (c'est-à-dire aucun jeu interdit moins de 16 ou moins de 18 qui pourtant constitue 75% de l'offre de jeux de Playstation et Xbox). Nous avons donc choisis pour démarrer cette expérimentation, 7 jeux : NBA2K13 (jeu de basket) - VirtuaTennis4 (jeu de tennis) – DefJamRapstar (jeu de hiphop rap) - GranTurismo5 (course automobile)- Avatar (Aventure fiction) - Fifa14 (jeu de foot) – WipeoutFury (course de vaisseaux futuristes). Ces jeux ont été choisis pour les différentes expériences de jeu et le caractère identifiant qu'ils sont susceptibles d'avoir comme le sport (basket, foot), la musique (rap/hip-hop), les voitures (courses). On peut s'affronter, coopérer, s'aventurer, améliorer son score et performances, etc.

3 jeunes ont joué, en semaine 2, ensemble à la Mission d'Hébergement Diversifiée pendant 2 heures, le mardi après-midi (8 mars 2016). Ludovic Rabin était l'éducateur référent pour cette expérimentation. Joëlle Liberman était en observation de la session de jeu et Christophe Gouache, lui, jouait avec

les jeunes. Les jeunes devaient choisir (et se mettre d'accord) sur le ou les jeux auxquels ils voulaient jouer. 2 jeux ont finalement été choisis, le premier, un jeu de course de voiture (GranTurismo 5) puis, un second, le « classique » Fifa 2014 (jeu de foot). A chaque partie, ou tour de jeu, on alterne les joueurs. Enfin, la session s'est terminée par un rapide débriefing à chaud avec les 3 jeunes pour échanger avec eux sur ce qu'ils ont pensé de la session, si ce type de session leur plaisait, ce qu'elle leur procurait, etc.

En semaine 3, une nouvelle expérimentation a été programmée avec 3 jeunes de l'UEHC de Sainte Anne. Un éducateur du foyer, en route avec 3 jeunes, vers la DT où se tenait la session de jeu, a finalement décidé de rebrousser chemin suite à une situation de conflits dans la voiture. Au regard du comportement des jeunes, l'éducateur a décidé d'annuler l'activité. L'annulation de la session de jeu a été l'occasion d'organiser une session de travail interne avec Ludovic Rabin, éducateur à la MHD, Robin Manceau, psychologue de l'UEHC de St Anne et Catherine Jakubiec, Responsable des Politiques Institutionnelles. Deux points de discussion particuliers ont animé le débat ; d'une part : faut-il que le jeu vidéo soit considéré comme un objet de l'institution, c'est-à-dire « libre » (plus ou moins) comme la tv ? Ou bien faut-il que son usage soit limité et réservé à des activités éducatives spécifiques ? Et d'autre part : faut-il voir l'usage du jeu vidéo uniquement comme une « récompense » ou une « faveur » qui est faite au jeune ou bien le libérer de toute conditionnalité de « bon comportement méritant le droit de jouer » ?

Tout d'abord, regardons les 2 premières hypothèses d'usage de Media-Jeu entre : Objet libre ou objet d'activité ?

« Si c'est un objet en libre accès, c'est alors un objet de l'institution au même titre que la TV, les livres ou la table de pingpong, dans tous les cas son usage est règlementé par défaut... ». « Si c'est un objet d'activité éducative dédiée, alors c'est un outil d'interaction entre jeunes eux-mêmes et entre jeunes et professionnels. » « Or c'est différent que la relation soit sollicitée par le jeune à partir du désir de jouer avec l'éducateur (objet libre) que d'imposer la

relation à partir du cadre du jeu (activité de jeu) ».

-Dans le cadre de la recherche-action, nous avons convenu que les 2 hypothèses d'usages méritaient d'être testées. En revanche, le dernier point de discussion (objet de récompense/mérite ou objet inconditionnel) est resté en suspend et s'applique aux deux hypothèses d'usages. En effet, il renvoie, plus profondément à une question de philosophie d'éducation. Est-ce parce que le jeu vidéo est un objet de plaisir qu'il doit être conditionné par le mérite ? Ou est-ce que j'ai un droit au plaisir de manière inconditionnelle ? Est-ce que l'accès au plaisir est une récompense ? Ou est-ce que j'ai le droit de jouer « quoi qu'il en soit » ? Ce conflit tient dans la perception de la valeur du jeu et du plaisir. Pour le psychologue E. Claparède¹², « L'enfant pour se développer doit agir. D'où la place importante donnée par les nouvelles méthodes aux exercices physiques et aux jeux : ceux-ci ne sont pas considérés comme un simple délassement ou une détente ; ils ont une véritable valeur éducative ». Sabine De Graeve ¹³complète : « Il convient donc non seulement de respecter son besoin de jeu, de lui laisser le temps, de lui procurer l'occasion, mais encore de s'y intéresser ». Si l'on perçoit pleinement la valeur éducative du jeu alors l'activité jeu devrait-elle être annulée en raison d'un « mauvais comportement » du jeune ? Si l'activité avait été « un cours de mécanique », « la visite d'une exposition » ou « le débroussaillage d'un chemin » aurait-elle été pareillement annulée ? L'activité de jeu ou procuratrice de plaisir semble presque inconsciemment et systématiquement considéré comme une faveur faite au jeune. En priver le jeune est alors une sanction. Mais est-ce aurait été une sanction de priver le jeune de l'activité « débroussaillage du chemin » ? Ce point d'opposition entre l'activité de jeu/plaisir « futile » et l'activité « sérieuse »/pénible semble demeurer un point sensible dans l'éducation. L'expérimentation de media-jeu pourra être une occasion d'y travailler.

¹² (Claparède, E., *L'école sur mesure*, 1920)

¹³ (DE GRAEVE S., *Apprendre par les jeux*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1996)

Que peut-on tirer de cette expérimentation, quels sont les apports éducatifs et organisationnels?

Les enseignements de cette première expérimentation sont assez nombreux:

- Le caractère générateur de plaisir du jeu a bien fonctionné, les jeunes ont pris plaisir, ils ont passé un bon moment. « Ca fait du bien » nous dit l'un d'entre eux. « C'est un espace de détente ». La session de jeu leur offre un moment cool, tranquille, de détente et de plaisir (ce qui n'est pas rien d'un point de vue éducatif).
- La valeur occupationnelle du jeu vidéo est également ressortie de manière très lucide : « Ca va être mieux pour nous » nous disent-ils car « ça occupe les jeunes » et du coup « on pense moins à faire des bêtises ». C'est quand on s'ennuie qu'on fait des conneries, quand on est occupé, notre esprit est sur autre chose.
- La valeur sociale du jeu est également exprimée par les jeunes : « On joue collectivement », « on se connaît un peu mieux ». « Le mieux c'est d'être à 4 ou 5 », pas tout seul, pas à deux. Le plaisir du jeu est dans le partage, dans la confrontation tournante, dans la compétition (performer aux yeux des autres) et dans l'expérience collective (excitation générale, réactions collectives). Jouer à plusieurs signifie attendre son tour, mais ce point n'a posé absolument aucun problème durant la session d'expérimentation car on prend du plaisir à regarder le match des autres.
- En termes de concentration, nous avons pu observer une certaine alternance, par moment celle-ci était accrue et par moment perturbée par du *multi-tasking* (le fait d'être sur plusieurs tâches/médias en même temps) avec leur téléphone portable. On « switche » de l'écran de tv à celui du portable. On joue et on répond en même temps à un sms. Cependant, quand le jeu s'intensifie, la nécessité de

concentration sur le jeu reprend le dessus sur le téléphone et le jeune se « replonge » dans l'action de jouer.

- Il est également intéressant de noter que, dans le cas de Fifa 2014, les jeunes prenaient le temps de lire et comparer les statistiques du match (pourcentage de possession de balle, nombre de tirs cadrés, fautes, etc.).
- Enfin, le jeu vidéo, en tant que média éducatif, instancie une autre relation entre le professionnel et le jeune, « ils jouent ensemble ». Et il y'a de fortes chances que le jeune soit d'ailleurs « meilleur » que le professionnel, le valorisant ainsi. Enfin, il génère un autre rapport de confrontation qui est triangulé et contenu par le jeu, « on s'affronte dans le jeu » (rapport indirect, non-frontal). « On se bat dans une course de voiture », « on se confronte sur un terrain de foot virtuel ». La console fait office d'objet intermédiaire à la confrontation qui est, par conséquent, sécurisée et « bienveillante » (puisque tournée sur le jeu, le fait de jouer ensemble, « on se bat mais on joue »). Cet aspect nous semble un point intéressant à développer et à observer de manière particulièrement attentive dans les prochaines sessions qui pourront être réalisées.

La session de jeu de la semaine 2 ainsi que la session de travail de la semaine 3 ont permis de confirmer la valeur éducative multidimensionnelle du jeu vidéo : à la fois objet ludique de plaisir, objet de socialisation, objet de défoulement et enfin objet de concentration.



Comment cette expérimentation sédimente-t-elle en une forme d'outil réutilisable ou de projet reproductible?

Que le jeu vidéo soit considéré comme un objet « libre » faisant partie de l'institution ou un objet éducatif d'activité dédiée, son usage est dans tous les cas cadré (plus ou moins fortement selon la situation) et répond à des objectifs éducatifs propres. Le cadrage des sessions de jeu nous semble important pour sécuriser et modérer l'usage de la console que cela soit au même titre que la tv ou dans le cadre d'une activité propre. En effet, le caractère occupationnel et de plaisir du jeu vidéo peut générer des comportements d'usages abusifs (passer la journée sur la console) qu'il convient d'éviter. C'est pourquoi nous pensons, au regard de l'expérimentation, que le jeu vidéo doit s'inscrire dans une sorte de règlement d'usage clairement énoncé et convenu/négocié avec les mineurs. Par exemple, c'est une session qui dure 2 heures environ mais qui ne s'arrêtent pas au bout de 2 heures. En effet, la session de jeu s'arrête quand la « dernière partie » se termine, le dernier match se finit. Il convient de ne surtout pas arrêter une partie en cours car on a atteint les 2 heures de jeu. La session durera peut-être 1h50, 2h ou 2h15 mais il est important de garder

cette flexibilité afin de ne pas générer une situation de frustration intenable que représente l'arrêt d'une partie en cours (cela reviendrait à « vous enlevez votre assiette alors que vous n'avez pas fini de manger »), ce cas génère, à coup sûr, une situation explosive. Enfin, une feuille des scores, une feuille des commentaires ou quelque chose de ce type pourrait être introduit de sorte à garder trace de ce qui a été fait.

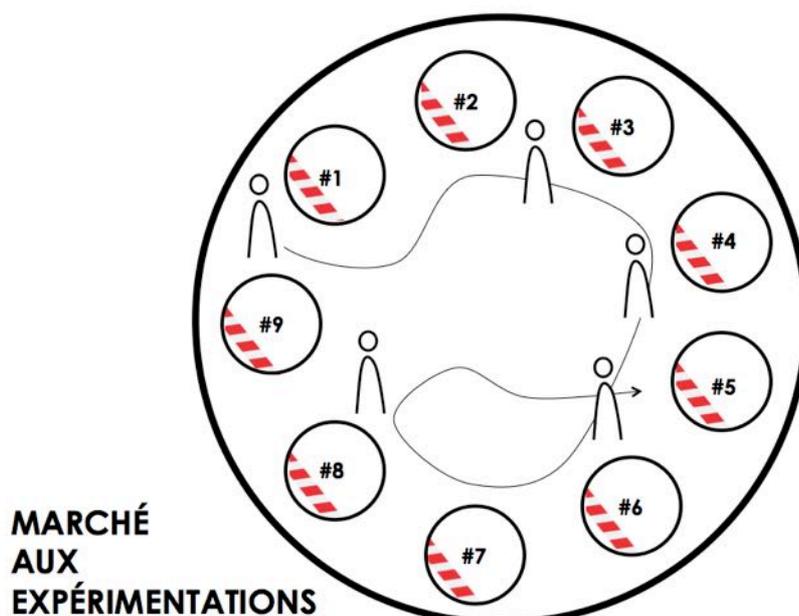
Enfin, et très concrètement, la DTPJJ a désormais un kit Média-jeu (qui est celui de l'expérimentation) qui peut être mis à disposition des structures voulant introduire des sessions de jeux vidéo. Ce kit contient l'ensemble du matériel pour animer une session (à l'exception d'un écran TV ou vidéoprojecteur). Une fiche de suivie permet de voir qu'elle structure l'a utilisée, avec qui, dans quelles conditions et quelques commentaires sur comment ça s'est passée.

**INNOVER,
UNE FONCTION
PERMANENTE**

Le grand marché aux expérimentations

La recherche-action s'est clôturée par un grand marché aux expérimentations. Un moment de partage. Un moment d'échanges. Un moment pour faire savoir, pour raconter, à la fois aux collègues mais aussi à tous les partenaires proches de la PJJ (éducation nationale, gendarmerie, etc.). C'est l'occasion de rendre-visible ce que la recherche-action a produit, aussi bien dans la multitude des chantiers que dans la diversité de leur nature. C'est enfin l'occasion de distiller collectivement ce qui a été réalisé.

Le principe du marché ? Un guide introduit le principe et présente les différents « étals » du marché puis chacun fait son propre tour et découvre l'ensemble des expérimentations. Le visiteur peut alors aller voir quelques expérimentations plus en détails en visitant un étal pour échanger avec les porteurs/référents de celui-ci. Ce format d'interaction permet de laisser chaque acteur « picorer » les projets qu'il souhaite voir. « Chacun fait son marché ». L'idée est de multiplier les chances de donner envie et de faire en sorte que ces expérimentations aillent plus loin ou soient répliquées ailleurs, dans un autre foyer, une autre institution, etc.





Le grand marché, organisé le tout dernier jour de la recherche-action, a duré une demi-journée et a permis à la fois de « célébrer » la démarche mais aussi et surtout d'ouvrir vers l'avenir. Cette recherche-action a lancé le mouvement, a ouvert des perspectives, mais tout ceci n'est que le début. Voici quelques commentaires extraits de la discussion en format fishbowl qui a eu lieu à la fin du marché :

« Ce que j'espère c'est que tout cela ne va pas s'arrêter à une action. Que derrière ces actions, d'autres choses seront mises en place », commente un éducateur.

Djamel Aouameur, directeur du CEF de Port-Louis commente : « J'aime beaucoup l'idée de marché à expérimentations. Ca nous rappelle que sur des champs d'innovation, les professionnels, les services, les établissements ont en leur sein une grande richesse qui méritent simplement de *faire s'exprimer*. Il y'a une méthode et une technique de travail qui a été mis en place par la recherche-action qui mériterait d'être entretenue sur le territoire pour que ce type de manières de faire [des expérimentations] deviennent de nouvelles formes de pratiques professionnelles. On pourrait avoir ce type de séances de travail dans les établissements qui viendraient mettre en valeur de manière systématique et continu les pratiques innovantes, les manières d'aborder les jeunes, à diffuser. [...] On partait, au départ, avec un sujet qui était lourd, la violence des mineurs avec tout le monde pris dans les difficultés, ca rappelait forcément des moments douloureux, et finalement on aboutit avec quelque chose d'assez ouvert, d'assez dynamique, d'assez valorisant dans les potentialités qui sont les nôtres. Au final, ce qu'il faut garder de cette recherche-action, c'est cette capacité que l'on a dans un dynamisme collectif, les uns avec les autres, et cela il faut qu'on puisse le garder de manière permanente. »

Maud Guivarch, Directrice territoriale adjointe PJJ Guadeloupe, commente la recherche-action à travers l'expérimentation *faire savoir* : « Cette recherche-action, elle n'existe que parce que les professionnels du territoire ont voulu *faire savoir* quelque chose à la fin 2013 : ça avait été une année difficile avec des situations d'extrêmes violences et où des professionnels aguerris, qui avaient une expérience du territoire, qui avaient cette connaissance des jeunes, en sont arrivés à dire à la Direction Territoriale : « on ne sait plus comment faire. ». Et bien *faire savoir*, c'est aussi attirer l'attention sur une question que l'on a, sur le souhait d'améliorer ce que l'on sait faire mais aussi sur ce qui nécessite d'être renouvelé. D'une situation où il y'avait un certain marasme exprimé, mais aussi des angoisses, des obstacles identifiés, on a finalement révélé des ressources. Ces

ressources, réveillé par la recherche-action, sont dans ce que l'on sait faire, dans nos pratiques professionnelles et dans le collectif. *Faire savoir* c'est donc susciter l'envie et les désirs, faire une place aux jeunes dans l'institution, c'est partager, raconter, valoriser des pratiques. *Faire savoir* c'est ça. »

Sonia Joachim-Arnaud, Directrice Territoriale PJJ Guadeloupe, commente : « Quand je suis arrivée, j'ai pris cette recherche-action en cours. J'ai dû commencer par me l'approprier, et aujourd'hui elle est tellement appropriée qu'il y'a un certain nombre d'expérimentations de cette recherche-action pour lesquelles je veux trouver le moyen de les faire figurer dans le projet territorial. L'idée est de faire en sorte que ces expérimentations puissent être reprises au niveau des services, au niveau de la prise en charge. Ce qui est fait là, ce qui est proposé, est immédiatement utilisable. C'est donc maintenant que le travail commence. La recherche-action a permis de mettre en exergue toutes ces choses-là [les expérimentations] qu'on peut utiliser assez immédiatement et rendre efficace ».

Expérimenter continuellement

La recherche-action a été déclenchée, à l'origine, en raison d'une demande forte des professionnels du territoire pour approcher la délicate question de la violence des mineurs. La recherche-action a été déclenchée pour apporter des solutions à une situation problématique et préoccupante. Pour y répondre, la recherche-action a exploré de très nombreuses pistes et à reposer le problème en attaquant le sujet de manière détournée à travers un grand nombre d'angles différents, et la nature diversifiée des expérimentations en témoignent très largement. Au-delà des différentes réponses qui ont pu être développées, ce que la recherche-action invite à prolonger, c'est justement l'esprit de l'innovation et de l'expérimentation. Cela va au-delà de la résolution ponctuelle d'un problème, il s'agit d'expérimenter en continu, de développer un esprit d'innovation pour aller explorer en permanence de nouvelles manières de faire, et ce, collectivement.

Dans le cadre de la recherche-action les 3 points suivants nous semblent particulièrement critique à continuer à explorer :

- L'importance de l'implication des jeunes comme sujets agissant susceptibles de coproduire une partie des infrastructures et services dont ils bénéficient;
- La fluidification des relations et des échanges entre les multiples structures gravitant autour des jeunes sur le territoire et leur mise en synergie pour une meilleure prévention et prise en charge de la délinquance;
- La pérennisation du mode de travail de la recherche-action afin d'engager les institutions locales à constituer une forme de « laboratoire continu » en perpétuelle recherche d'innovations et expérimentant celles-ci en dialogue avec le pôle Recherche de la PJJ.

La recherche-action a permis d'identifier un grand nombre de chantiers qui « valent le coup » d'être traités. Bien entendu, dans son cadre d'action limité, elle n'a pu se saisir de tous et en a sélectionné 9. Cela veut dire qu'il reste encore un champ extrêmement riche de pistes à développer, de chantiers à ouvrir et de réflexions à animer. Les pistes suivantes restent, par exemple, encore à explorer :

- La consolidation du trinôme : Jeune-Parents-Éducateurs avec l'appui/l'aide à la parentalité destiné à nourrir et faciliter le maintien de la vigilance, de l'engagement, du rôle éducatif de la famille vis-à-vis du jeune dont le jeune placé (et ce tout au long de la période de prise en charge et après) ;
- La prise en compte, dans la formation continue et dans les contextes des pratiques professionnelles, des émotions, des sentiments, qui traversent les professionnels, de leur vulnérabilité au contact avec les jeunes, lorsque se concrétisent la peur et l'agressivité ;
- L'aménagement de répit professionnel dans des contextes de pratiques particulièrement difficiles ;
- L'instanciation et/ou la systématisation d'une fonction réflexive individuelle et collective vis-à-vis des pratiques des professionnels du territoire (à la manière d'un Violence Gwada Lab, envisagé dans les phases préparatoires). Dispositif de réflexivité et d'amélioration continue via un laboratoire diffus multipartenarial et pluriprofessionnel ;

A nouveau, cette dernière piste nous semble être une des pistes prioritaires pour permettre de poursuivre le travail de la recherche-action. Cependant ceci nécessite de transformer, comme lors des semaines de la recherche-action, les pratiques et modes de faire ensemble. Pour ce faire, nous avons élaboré une série de recommandations, issues à la fois de l'expérience de la recherche-action en Guadeloupe mais aussi au-delà dans le cadre des nombreux projets d'innovation publique conduits par Strategic Design

Scenarios en France et en Europe. Ces recommandations sont rassemblées ci-après.

**LES RECOMMANDATIONS
POUR
ALLER PLUS LOIN**



À propos des recommandations

Des recommandations comme un guide pratique des modes de faire

Rappel : cette partie de recommandations a été nourrie tout au long de la démarche. De la même manière que la partie documentaire du rapport, il doit être le plus attrayant possible pour être effectivement utilisé. Il est donc, lui aussi, illustré avec des cas pratiques, des photos, des dessins, schémas, etc. Il est construit sous la forme d'un outil pratique, un guide des modes de faire constitué d'une série de fiches-action. Chaque mode de faire est énoncé comme un principe d'action. Un court paragraphe d'explications en précise les tenants et les aboutissants.

Un exemple illustré ancre le principe proposé dans les expériences et le parcours de la Recherche-action. Cet objet public est un objet pratique qui doit circuler entre les acteurs, susciter la conversation sociale, faciliter la transformation des pratiques et l'adoption de postures nouvelles. Il donne des indications, des préconisations précises et opérationnelles pour assurer l'animation des solutions construites et la mise en œuvre de futurs projets.

Les recommandations présentées reprennent en partie les enseignements issus des expérimentations de la Recherche-action en les élargissant avec d'autres principes issus de l'observation des transformations de l'action publique menée par Strategic Design Scenarios et qui semblent pertinents aux situations rencontrées tout au long du processus. Des acteurs locaux, partenaires dans le projet au sein de la DT Guadeloupe, du secteur public et associatif sont aussi cités pour la valeur emblématique de leurs réactions et afin d'incarner les recommandations proposées.

#1 DÉVELOPPER LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

AUGMENTER LES SYNERGIES, FACILITER LES TRANSFERTS

Au-delà de l'organisation formelle et des relations établies il faut rechercher des synergies nouvelles entre les institutions, faciliter les transferts de compétences entre les personnes et intensifier l'usage des moyens existants.

Contrairement aux pratiques habituelles il faut encourager à copier sur son voisin, s'inspirer d'idées nouvelles en regardant ce qui se fait de différent à côté et essayer pour cela des pratiques nouvelles comme des échanges systématiques de professionnels entre structures.



#1 DÉVELOPPER LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

FAVORISER L'HORIZONTALITÉ, LE PAIR-À-PAIR, L'INFORMEL

Dans un secteur très formaliste et vertical guidé par les impératifs judiciaires, les règles de confidentialité, les procédures réglementaires, il faut favoriser l'horizontalité chaque fois que la procédure hiérarchique n'est pas absolument indispensable, encourager les initiatives pair-à-pair, préférer la subsidiarité à la suppléance, laisser un place à l'informel.

Les modes de faire de la Recherche-action sont emblématiques comme l'organisation d'un « Marché aux expérimentations » mélangeant les acteurs et les niveaux hiérarchiques, facilitant le travail distribué en sous-groupes, laissant à chacun le soin d'improviser ses propres modes de contribution.





#1 DÉVELOPPER LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

RENDRE VISIBLE, DONNER A VOIR CE QUE L'ON FAIT DE BIEN

Contrairement à ce que l'on pense trop souvent dans le secteur public la circulation de l'information ne vas pas de soi: le travail bien fait n'est pas visible, le fonctionnement normal d'une institution n'est pas trivial, donner à voir ce que l'on fait de bien demande un effort et une attention particulière, rendre visible n'est pas le seul fait de la communication institutionnelle mais le travail de chacun.

L'expérimentation *Faire savoir* montre comment un simple accrochage d'instantanés du quotidien des institutions donne à voir toute la richesse de leur fonctionnement, de leur valeur ajoutée au-delà de la communication formelle et institutionnelle.



#1 DÉVELOPPER LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS

STIMULER L'ÉCOUTE, LA CONFIANCE, L'AUTONOMIE, LE LÂCHER-PRISE

La co-responsabilité des acteurs et des agents suppose au moins qu'ils soient à même de fonctionner comme un collectif et qu'il soient mis en responsabilité. Pour cela l'écoute mutuelle est nécessaire, en particulier entre niveaux hiérarchiques. Un climat de confiance suppose d'abord de faire confiance. L'autonomie demande un lâcher prise de la hiérarchie.

L'engagement d'un processus de travail sous forme d'une *Recherche-action* avec sa part d'improvisation contrôlée, de prise de risque dans l'expérimentation, de mise en mouvement collectif et contributif est significatif d'un lâcher-prise et d'une mise en autonomie.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

AUGMENTER LA CAPITALISATION ET LA DIFFUSION DES EXPERIENCES ET DES PRATIQUES

La richesse des expériences et des pratiques se cache dans les replis du quotidien: les professionnels n'ont pas souvent le temps de porter un regard réflexif sur leurs activités. Les institutions ne tracent pas leurs expériences singulières et n'entretiennent pas de fonction de capitalisation.

Au-delà d'activités plus techniques comme les sessions de supervision ou d'analyse des pratiques, l'atelier de partage et collecte de cas d'expériences vécues mis en place par la Recherche-action est une forme de capitalisation collégiale des expériences sous forme d'histoire racontées, captées en vidéo pour être réutilisables et diffusables.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

DIVERSIFIER LES MODES DE RESTITUTION ET DE DIFFUSION

Les modalités d'échange et de diffusion de l'information entre les institutions locales et nationales passent essentiellement par l'écrit, par la note de service et le rapport. Améliorer la diffusion de cette information suppose de diversifier les modes de restitution – image, son, vidéo, en ligne, hors ligne, etc. – et de les adapter au profils des acteurs et du territoire.

La frilosité de l'institution PJJ vis-à-vis des modes de publication contributifs en ligne d'une part et l'équipement Internet limité des institutions d'accueil des jeunes ont fait opter la Recherche-action pour la diffusion de livrets imprimés comme une forme de magazine, de périodique de la Recherche-action.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

TRAVAILLER EN PARTENARIAT,

METTRE TOUT LE MONDE AU MÊME NIVEAU

Par delà la distance entre le territoire et la métropole, les jeux d'acteurs public et associatifs, les relations formelles entre institutions, la structuration hiérarchique pyramidale, la bonne collaboration entre les parties prenantes demande à ce que tous puissent s'asseoir à la même table en tant que parties égales.

La restitution au fil de l'eau des semaines de Recherche-action au travers des livrets, la narration des expérimentations, la citation des acteurs ont permis de faire circuler la parole au-delà des processus de validation habituels.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

FAVORISER LA MISSION ÉDUCATIVE, LES POSTURES, L'IMAGE

La mission éducative est au centre de l'action des institutions de prise en charge des jeunes. L'approche éducative doit être le point d'entrée systématique pour revisiter les processus en place. Chaque artéfact doit être l'occasion d'inscrire cette dimension éducative dans la culture matérielle et servicielle des institutions et par là de faire évoluer leur image de la contention vers l'éducation.

La Geôl-Book, le support d'accueil du jeune en détention prend la forme et les attributs d'un cahier de texte d'étudiant réaffirmant les fonctionnalités et les valeurs d'une institution certes discutable mais à vocation première éducative.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

PENSER « SERVICE» ET LES JEUNES COMME USAGERS

La loi de 2002 replace l'utilisateur au centre et l'institution comme un service public entièrement tourné vers cet usager. Cette injonction à la fois normale et évidente revêt une dimension plus complexe pour l'accueil des jeunes délinquants qui doivent à la fois être cadrés par l'institution et mis en capacité d'influer sur celle-ci dans la perspective d'amélioration de la prise en charge.

La Recherche-action a cherché à mettre l'institution et les encadrant en posture de questionnement en particulier sur comment améliorer un service d'accueil pour le rendre effectivement plus accueillant.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

ENGAGER LA CO-CONCEPTION DU SERVICE

L'implication et la participation des éducateurs et de l'ensemble des acteurs des institutions à la co-conception du service qu'ils contribuent à générer est fondamentale pour à la fois assurer au mieux la pertinence de ce service pour les jeunes et pour conserver leur engagement dans leur mission professionnelle.

A l'inverse de la conception du nouveau centre du Lamentin pour lequel les parties prenantes n'ont pas été impliquées, le chantier de co-conception de mobilier a permis de faire émerger un modèle original de design adapté basé sur l'utilisation de matériaux de récupération, la participation des jeunes et la construction d'aménagements légers et éphémères.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

ÉCOUTER, FAIRE S'EXPRIMER,

EXPÉRIMENTER DE NOUVELLES APPROCHES

Replacer les jeunes en tant qu'usagers au centre suppose d'expérimenter de nouvelles approches où ils sont moins agis par le processus éducatif et pédagogique mais compris comme des sujets agissants.

L'expérimentation *Raconter mon parcours au-delà de sa valeur* pédagogique de réappropriation par le jeune de son histoire, représente l'expérimentation d'un nouvel outil mettant le jeune dans une posture d'expert actif de sa propre expérience et l'éducateur dans une posture d'écoute.



#2 FAVORISER LES POSTURES PARTICIPATIVES ET EDUCATIVES

PENSER LES JEUNES COMME CONTRIBUTEURS AUX SERVICES DONT ILS BÉNÉFICIENT

Le principe d'engagement et de mise en posture contributive s'applique aussi aux jeunes qui, en tant qu'usagers, peuvent prendre une part active à la définition des services dont ils sont les principaux bénéficiaires.

Autant que faire ce peu, la Recherche-action a cherché à bénéficier de l'apport direct des jeunes, de leur contribution implicite ou explicite pour, par exemple, coproduire une partie de leurs lieux de vie dont ils deviennent alors co-responsables à la fois parce qu'ils ont pu en orienter les développements et aussi parce qu'ils sont de facto partie prenante de leur entretien et leur réparation éventuelle.



#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

PROVOQUER, FAIRE REAGIR, STIMULER POUR MIEUX IMAGINER

Imaginer comment les choses pourraient être de manière différente de comment elles ont été jusqu'alors suppose de pouvoir lever le nez du guidon tant en termes matériels (temps à disposition, licence de faire un pas de côté, etc.) qu'en termes conceptuels (changer de posture, sortir du contexte, etc.).

La Recherche-action a régulièrement utilisé des outils spécifiques comme des *Cartes à réaction* rédigées pour faire sortir positivement de ses gonds ou des *Coupures de presse fictives* décrivant des futurs possibles, souhaitables ou non pour pousser à se projeter en prenant en considération les contingences de l'environnement stratégique à venir.



#3 STIMULER L'EVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

FAIRE AVANT DE PENSER

Contrairement aux pratiques communément admises, il convient de faire avant de penser. Autrement dit, pour connaître la réalité il faut la mettre en projet, construire une solution possible, l'essayer moins pour la tester que pour voir ce qui se passe: quelles sont les réactions ? Quels facteurs avaient été omis ? Comment se comporte les systèmes socio-administratifs avec lequel on interagit ? Et, partant de là, proposer de nouvelles solutions plus pertinentes.

L'expérimentation *Faire savoir* aurait probablement échoué si l'on avait demandé aux éducateurs de faire des photos de leur quotidien. En revanche, rassembler les photos déjà existantes dans les portables des uns et des autres a permis de générer un premier set de photos et de démontrer à la fois l'intérêt et les modalités d'un dispositif d'échange d'images entre structures.



#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

QUESTIONNER LES PRATIQUES ÉTABLIES, EXPÉRIMENTER, CRASH-TESTER

L'image du crash-test utilisée dans le processus de conception d'une automobile évoque l'idée d'une « pièce à casser », une « hypothèse martyre » que l'on « envoie contre le mur » pour la mettre à l'épreuve tout de suite et sans ménagement.

Ainsi par exemple malgré les a priori négatifs latents contre les jeux vidéo, on prend le temps d'essayer avec les jeunes, de se faire notre propre expérience et d'en tirer une modalité pratique à l'usage des différentes institutions d'accueil.



#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

SIMULER, MAQUETTER, EXPÉRIMENTER

La culture de développement de projet dans l'action publique est trop souvent basée sur une ingénierie en chambre, un déploiement sur le territoire et une évaluation faisant l'impasse sur des étapes cruciales comme la simulation du service, le bricolage de maquettes à tester, l'expérimentation à petite échelle, etc. Ces petites boucles d'itération permettent à peu de frais de mettre au point une solution en collaboration avec les utilisateurs avant de risquer un déploiement couteux.

L'expérimentation *Espaces collectifs co-construits* a produit rapidement des mobiliers en version beta afin de voir comment cela se passe au quotidien avec les jeunes et avant de se lancer dans un processus pédagogique participatif d'aménagement du foyer.

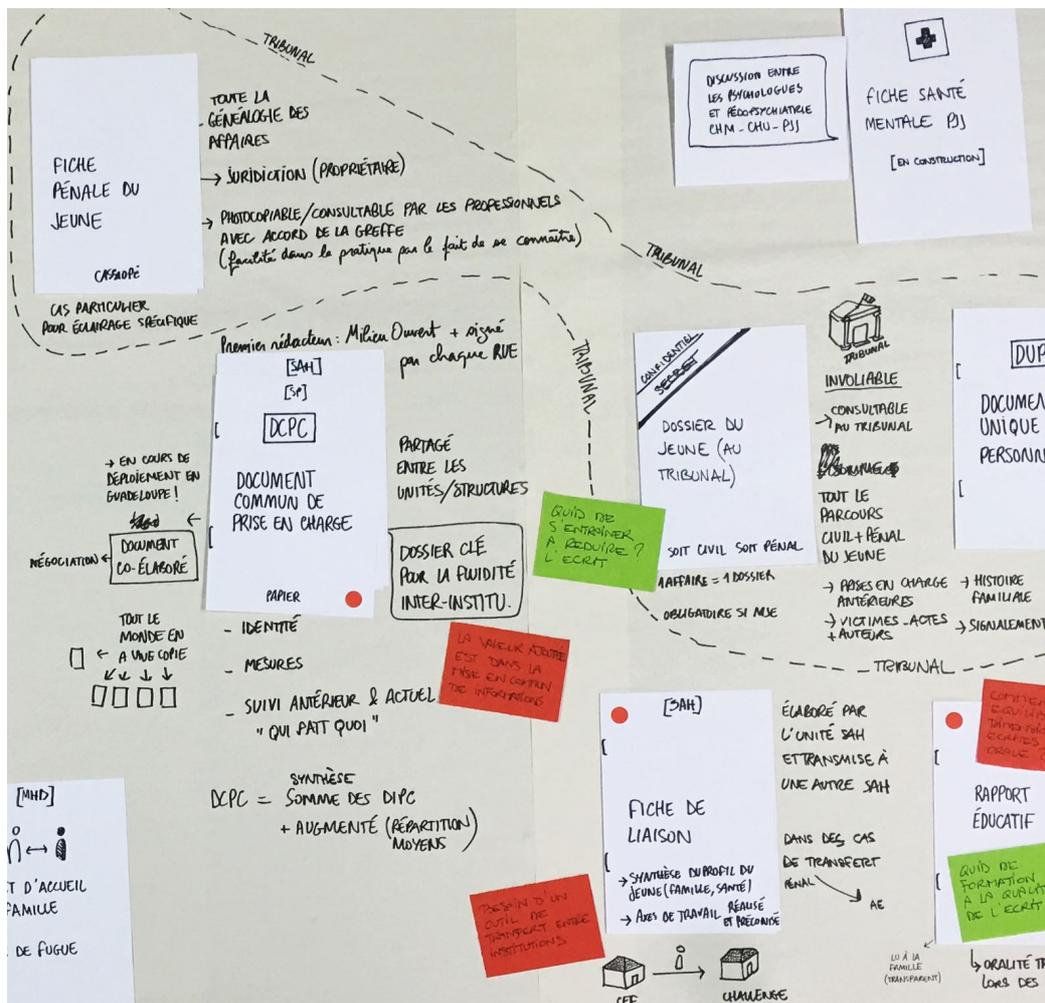


#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

DÉCONSTRUIRE LA BUREAUCRATIE, SIMPLIFIER, ALLÉGER

L'amélioration dans notre culture administrative et institutionnelle se traduit en général par l'ajout d'innovations souvent toutes valables et justifiées mais qui au final aboutissent à des processus plus lourds et plus complexes.

Déconstruire la bureaucratie pour laisser de la place au travail d'éducation suppose d'adopter un processus d'innovation que nous appelons le *Design Mikado* : que peut-on enlever à une organisation complexe existante pour la simplifier sans risquer d'en compromettre l'équilibre ? L'expérimentation *Dossier du jeune* a permis ainsi de questionner les flux d'informations en pratique et les multiples dossiers de suivi du jeune en vue de valoriser les éléments les plus efficaces et les formes les plus légères.



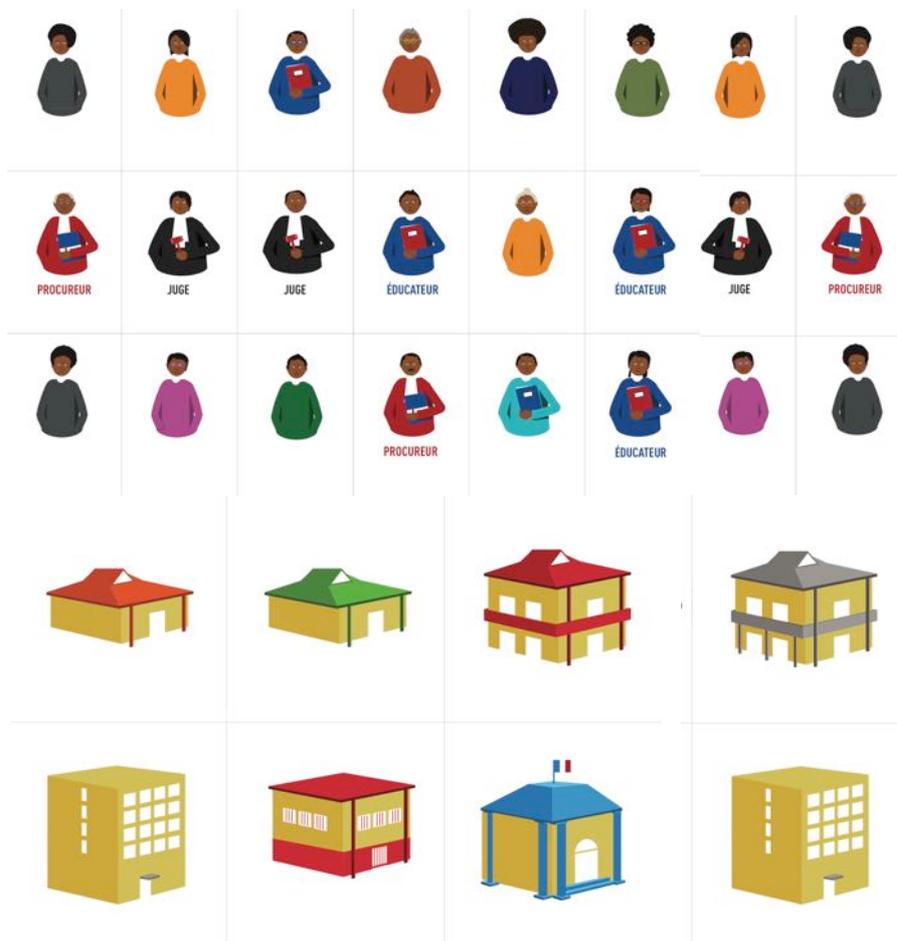


#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

NE COMMENCEZ PAS PAR LA FACE NORD

Le risque quand on ouvre un chantier d'innovation c'est d'une part d'embrasser trop large et d'autre part de se laisser prendre la main par l'enthousiasme du moment. En revanche, ne pas commencer par gravir la face nord, avoir l'humilité de choisir des objectifs atteignables, préférer ce qui peut être terminé aujourd'hui plutôt que de compter sur demain, etc. sont autant de gages d'engager effectivement un changement.

Les semaines d'immersion de la Recherche-action sont des moments de licence (on fait autrement) et de capacitation (on fait plus). Ils ont été conçus pour stimuler les ambitions mais les garder dans une mesure atteignable, pour livrer des éléments prêts à l'emploi (kit *Raconter mon parcours*) ou des étapes utilisables (processus *Faire savoir*).



#3 STIMULER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

ENCOURAGER LA CONVIVIALITÉ, RÉENCHANTER, RETROUVER DU PLAISIR

L'univers de la prise en charge des jeunes délinquants est difficile, violent souvent décourageant. Réenchanter l'action professionnelle des éducateurs et des acteurs encadrants suppose de passer par la tangente, de ménager des moments off, de répit, de convivialité et de plaisir.

La semaine de Recherche-action offre des moments hors du temps. Ils nécessitent au départ pour leur lancement la présence d'acteurs moteurs du design pour l'innovation sociale qui apportent la posture et les modes opératoires. Très vite, les acteurs du terrain sont à même de conduire eux-mêmes de nouvelles sessions qui doivent être programmées régulièrement.



#3 STIMULER L'EVOLUTION DES PRATIQUES INSTITUTIONNELLES

ENCOURAGER LA CRÉATIVITÉ, L'INNOVATION, LES TRANSFORMATIONS

L'innovation dans l'action publique est un mot à la mode quelque peu coincé entre optimisation des services et réductions budgétaires. Ce mouvement de fond a cependant pour avantage de mettre le service public dans une posture dynamique, en transformation par défaut, en permanente évolution.

Le Marché aux Expérimentations organisé en fin de la troisième semaine de Recherche-action est l'occasion d'un grand brassage d'idées, de rencontre des acteurs, d'échange d'innovations. Ce moment d'émulation doit être régulièrement organisé tous les 6 mois ou tous les ans avec un temps de restitution (ce qui s'est passé depuis le précédent) et un temps d'engagement (ce que l'on s'engage à faire d'ici le suivant).



REMERCIEMENTS

Cette recherche-action n'a été possible que par l'engagement et la profonde implication d'un grand nombre de personnes.

Au niveau local, cette recherche-action n'a été possible que par la participation active des professionnels du territoire. Ils ont été nombreux. Très nombreux. La recherche-action a impliqué, à différents moments et à différents niveaux, plus d'une centaine de personnes sur le territoire et ce bien au-delà du seul secteur public PJJ. Nous tenons à remercier tous les professionnels, les éducateurs, les Directeurs, les Responsables d'Unités Éducatives, les agents qui ont contribué à rendre possible et riche cette recherche-action. Nous saluons en particulier le foyer de l'UEHC de Sainte Anne, la Mission d'Hébergement Diversifiée, le Centre Educatif Fermé de Port-Louis, le Quartier Mineur du Centre Pénitentiaire de Baie Mahault qui ont tous acceptés d'accueillir en leur sein des expérimentations de la recherche-action.

Nous souhaitons vivement remercier toute la Direction Territoriale PJJ Guadeloupe et en particulier : Claude Hild, ancien directeur territorial PJJ qui a accueilli et soutenu le lancement du projet lors des phases préparatoires en 2014, pour son implication et son soutien nous souhaitons remercier Sonia Joachim-Arnaud, Directrice Territoriale PJJ, enfin, pour leur engagement continu et infaillible et ce depuis le début, nous souhaitons remercier Maud Guivarch, Directrice Territoriale adjointe et Catherine Jakubiec, Responsable des politiques institutionnelles. Bien entendu nous remercions également l'ensemble de l'équipe de la Direction Territoriale pour nous avoir accueilli chaleureusement à chaque session de la recherche-action.

Au niveau central, nous souhaitons remercier la Direction PJJ et en particulier la Sous-Direction des missions de protection judiciaire et d'éducation (SDK) Anne-Sylvie Soudoplatoff (Sous-Directrice), Frédéric Botella (Adjointe à la Sous-Directrice), Karen Lévêque (Chef du bureau législation et affaires

juridiques-K1) et enfin Luc-Henry Choquet (Directeur du Pôle Recherche) qui a été d'une aide précieuse en apportant son soutien scientifique à la recherche-action.

Enfin, nous remercions tous les partenaires hors PJJ qui ont également apporter leurs soutiens, leurs expertises, leurs regards : la Juridiction (Messieurs les Procureurs de la République de Basse-Terre et Grande Terre), la Brigade de Prévention de la Délinquance Juvénile de la Gendarmerie, l'Education Nationale, le Conseil Général, le Conseil Régional, le service pédopsychiatrie du CHU, les CEMEA, etc.

Cette expérience a été très riche et nous vous remercions tous d'avoir accepté d'y participer. Désormais celle-ci est à poursuivre.

Il faut continuer à inventer.

Crédits photos : Strategic Design Scenarios