



Chetcuti-Osorovitz Natacha, Lanno Sandrine, Cariel Esther
Recherche-création dans un centre éducatif fermé pour mineures. Hybridité
des méthodes et diffusion des savoirs professionnels invisibles

Pour citer l'article

Chetcuti-Osorovitz Natacha, Lanno Sandrine, Cariel Esther, « Recherche-création dans un centre éducatif fermé pour mineures. Hybridité des méthodes et diffusion des savoirs professionnels invisibles », dans *revue ζ Interrogations ?*, N°38. Apports conceptuels et méthodologiques des entrecroisements entre productions artistiques et sciences humaines et sociales : une hybridité féconde, juin 2024 [en ligne], <http://revue-interrogations.org/Recherche-creation-dans-un-centre> (Consulté le 21 juin 2024).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France](#).



Résumé

Fondée sur une enquête sociologique menée en France de 2020 à 2022 avec des élèves de l'École Normale Supérieure Paris-Saclay et de CentraleSupélec auprès de l'équipe encadrante d'un centre éducatif fermé pour mineures, cette contribution restitue le dispositif méthodologique de recherche-crédation qui a contribué à la création théâtrale « MAUVAISES FILLES ! ». L'analyse croisée de documents d'archives s'est orientée vers l'étude des parcours biographiques du personnel d'encadrement et de leurs approches professionnelles concernant les situations de vulnérabilité qui structurent le parcours des adolescentes. Dans la présente contribution, nous présentons la manière dont les étudiant.es ont appréhendé les méthodes d'enquêtes qualitatives de la sociologie par l'expérience de terrain, en dialogue avec les outils de la création théâtrale. Nous interrogeons comment la construction de tels travaux d'enquêtes permet de renouveler les pratiques méthodologiques collectives ou d'en diffuser les hybridités expérimentales.

Mots-clés : Déviance, jeunesse, professions, création, méthode

Abstract

Research-creation in a closed educational center for female minors. Hybridity of methods and diffusion of invisible professional knowledge

Based on a sociological study carried out in France from 2020 to 2022 with students from the École Normale Supérieure Paris-Saclay and CentraleSupélec and the management team of a closed educational centre for female minors, this contribution sets out the research-creation methodology that contributed to the theatrical creation of "MAUVAISES FILLES !". The cross-analysis of archive documents focused on the study of the biographical backgrounds of the supervisory staff and their professional approaches to the situations of vulnerability that structure the adolescent girls' lives. In this contribution, we present the way in which the students apprehended the qualitative methods of sociology through field experience, in dialogue with the tools of theatrical creation. We look at how the construction of such investigative work makes it possible to renew the way in which sociology is established or to disseminate its experimental hybridities.

Keywords : Deviance, youth, practices, creation, method

Introduction

Je rêve.

« Je rêve que je galope, je galope, je galope,

je galope dans la prairie remplie de fleurs et de pétales d'or,

je rêve que je saute, je saute, je rêve que je saute la rivière qui descend,

que je suis poursuivie par une meute de voitures qui ne me rattrape jamais, je rêve.

(Sara, 15 ans ½). »

(Chiambretto, 2023 : 52)

La présente contribution s'appuie sur une enquête sociologique menée, en France, auprès de l'équipe encadrante d'un centre éducatif fermé (CEF) pour mineures, par seize élèves de l'École Normale Supérieure (ENS) Paris-Saclay et CentraleSupélec (Niveau Licence 3) inscrit.es dans plusieurs disciplines (physique, sciences économiques, biologie, sciences naturelles, design, sociologie, cursus ingénieur). Ce projet interdisciplinaire collectif (PIC) a vu le jour en septembre 2020, dans le cadre de la scène de recherche de l'ENS Paris-Saclay [1].

L'analyse croisée des documents d'archives – réunis dans les travaux de l'historienne Véronique Blanchard

(2016 ; 2019) – et l'enquête sociologique menée dans le contexte des contraintes liées à la crise sanitaire, se sont orientées vers l'étude des approches professionnelles du personnel d'encadrement concernant l'accompagnement des mineures placées sous l'autorité de la justice. Cette contribution présente ainsi le dispositif méthodologique de recherche-crédation (« À la croisée des récits ») qui a donné lieu à la création théâtrale « MAUVAISES FILLES ! », par *L'Indicible Compagnie*.

Cet enseignement en recherche-crédation a pris, pour axe principal d'étude, la confrontation empirique à un terrain dont les étudiant.e.s centralien.ne.s et normalien.ne.s sont sociologiquement éloigné.e.s. Nous verrons comment la construction de ces travaux d'enquête peut s'appréhender par des éclairages hybrides de techniques d'observations et de démarches réflexives, grâce auxquelles les explorations méthodologiques permettent de renouveler la manière d'appréhender de la sociologie. Cet enseignement s'est proposé ainsi d'expérimenter la démarche de recherche avec les outils de la création théâtrale (improvisations à partir de situations extraites des entretiens enregistrés ou écrits, montages radiophoniques des entretiens à destination d'un travail d'acteur.trice à l'oreillette, traduction scénographique de la description sociologique d'un lieu réel sur un plateau de théâtre) et de la dramaturgie du théâtre documentaire (entrelacement des entretiens semi-directifs, écriture à partir d'entretiens enregistrés ou écrits, et mise en scène des personnages). Le théâtre documentaire et la création dramaturgique sur scène intègrent les récits récoltés durant la démarche de terrain pour prendre la forme d'un travail théâtral, reconfigurant les matériaux d'enquête sociologique en des formes nouvelles, produisant des récits à l'articulation entre connaissances scientifiques et création artistique.

En portant l'accent sur la fabrique et les coulisses d'une démarche pédagogique d'une recherche collective, cet article retrace les différentes étapes du déroulement concret de cette recherche-crédation. Cette opération réflexive permet de revenir sur les défis et les chemins de traverse d'un tel dispositif, et ainsi d'interroger les conditions de possibilités méthodologiques d'une recherche création en centre éducatif fermé pour mineures.

L'enfermement et la disciplinarisation des adolescentes dites déviantes : une histoire du genre

Le travail de recherche-crédation au croisement de la sociologie et de l'écriture théâtrale a pris pour double objet dès la première année en 2020 : d'une part, le sens donné par les professionnel.le.s à leur métier dans le contexte singulier de l'accompagnement de mineures placées sous-main de justice, de l'autre la mise en récit des mineures elles-mêmes à l'intérieur de ce cadre institutionnel. La genèse de ce travail a trouvé son inspiration première dans l'analyse de documents d'archives et d'iconographies, relatant la vie de jeunes filles placées dans les institutions religieuses de redressement ou dans des établissements publics de préservation, pour jeunes filles, comme celui de Cadillac dans les années 1950 (Blanchard, 2019 ; Viltard, 2015).

Cet appui socio-historique a permis, dans un premier temps, de comprendre les évolutions des dispositifs de justifications de l'encadrement juridique des mineures. L'historienne Véronique Blanchard montre que la prise en charge des mineures déviantes est conditionnée par une histoire du genre qui détermine fortement les formes de redressement, de rééducation selon les termes et les périodes. Si la loi est apparemment neutre, son application est fortement sexuée.

À la fin du XIXème et au début du XXème siècle émerge l'idée qu'il est nécessaire de créer une justice spécifique pour les enfants. Cette idée se concrétise dans le code pénal de 1910. Cette justice se distingue des modes de jugements pour adultes. Dans ce dispositif, plusieurs infractions ciblent particulièrement les jeunes filles, par exemple celle du vagabondage. En effet, l'ordre social de l'époque se caractérise par un repli des femmes dans l'espace domestique, contrôlé par les hommes de la famille. Tout comportement non conforme à ce modèle est donc considéré comme déviant, et ce au nom de la correction paternelle.

Ce qui caractérise le parcours des adolescentes (contrairement aux adolescents), c'est qu'elles sont placées jusqu'aux années 1970 dans des congrégations religieuses qui ont le monopole de ces institutions de redressement, comme en témoigne l'institution *Les Bons Pasteurs*, décrite par Véronique Blanchard (2019) comme des internats entre le couvent et la prison. Au sein de ces lieux d'enfermement et de redressement, les adolescentes jugées déviantes sont encadrées par des religieuses qui leur délivrent une instruction sommaire et les préparent à leur futur rôle d'épouse et de mère. Les adolescentes sont aussi carcéralisées dans quelques établissements publics, que l'on appelle à l'époque des écoles de préservation. En 1945, un certain nombre de médias critiquent le sort réservé aux jeunes filles dans ces institutions. C'est aussi à partir de cette date que

naissent la justice pour enfants, le « *juge pour enfants* » et les métiers d'éducateurs et éducatrices. C'est au nom de l'éducation (surveillée) que l'on doit assurer la protection des mineur.e.s en tant qu'adultes en devenir et les réprimer dans un second temps : « *Il faut comprendre les enfants avant de les juger* », selon l'ordonnance du 2 février 1945 [2].

En ce qui concerne la structure où l'enquête a été menée - un centre éducatif fermé - elle s'inscrit dans un nouveau paradigme que Nicolas Sallée qualifie d'« *éducation sous contrainte* » (Sallée, 2014a), modèle où l'enfermement et la « *contrainte renforcée* » ne sont plus perçus comme un « *hors champ* » (Sallée, 2016) mais comme une modalité de la mission éducative auprès des mineur.e.s délinquant.e.s. Cette évolution remonte aux années 1990-2000, où l'on observe un « *durcissement* » des réponses pénales apportées à la délinquance juvénile (Sallée, 2015). À cet égard, la loi dite « *Perben II* » du 9 septembre 2002 [3] - qui crée les CEF et les Établissements Pénitentiaires pour Mineurs (EPM) [4] - cristallise le tournant néolibéral de la justice des mineur.e.s dont la matrice nouvelle est la responsabilité individuelle - et non plus le principe de responsabilité partagée - et son corollaire, la réparation. En outre, dans les années 1990, le thème de la « *contenance* », d'inspiration psychanalytique, qui préconise l'instauration d'un cadre sécurisant pour les patient.e.s en pédopsychiatrie, passe dans le champ du traitement judiciaire et devient une source de légitimation des politiques publiques en matière de délinquance. Mais il faut préciser de quel type de 'cadre' il s'agit.

Un établissement est dit « *fermé* » uniquement s'il intègre l'administration pénitentiaire, ce qui n'est pas le cas des CEF qui relèvent du secteur médico-social. Le compromis qui a été trouvé est celui de la « *fermeture juridique* » (Sallée, 2015), ce qui en fait des espaces « *fermés-ouverts* » (*ibid*). En effet, la fermeture n'est pas stricte mais la contrainte exercée sur les jeunes est forte, notamment en raison de la « *pédagogie du cadre* » (Sallée, 2014a) qui se traduit par une organisation stricte du temps et de l'espace, mais aussi en raison de la contrainte pénale qui pèse sur les mineur.e.s puisque le ou la juge est saisi.e en cas de non-respect des conditions de placement ou de mauvais comportements au sein de la structure. Les CEF poursuivent un double objectif d'autonomisation et de responsabilisation des jeunes par l'individualisation des parcours. D'un point de vue administratif, le CEF en question est géré par une association habilitée [5] et financée exclusivement par la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ). Elle relève de ce que Matthieu Hély qualifie d'« *entreprises associatives gestionnaires* » (2009), autrement dit, elle est une association qui sous-traite des services non-marchands de l'État.

Le travail de pré-enquête : comprendre les effets de catégorisations et de distanciation sociale

La lecture des différentes recherches en sociologie et en histoire a permis d'élaborer une série d'interrogations qui a accompagné les élèves vers la construction de la grille d'entretiens : dans quelle mesure l'expérience en centre éducatif fermé pour mineures, dans le contexte contemporain, coexiste-t-elle avec certaines ruptures biographiques et sociales ? Comment celles-ci sont prises en compte dans les pratiques professionnelles des différents personnels d'encadrement ?

Méthodologiquement, le travail préalable à l'enquête empirique s'est appuyé sur un certain nombre de travaux sociologiques concernant les manières d'enquêter en sciences sociales sur la jeunesse (Amsellem-Mainguy, Vuattoux, 2018), et particulièrement en terrain difficile (Boumaza, Campana, 2007 ; Rubi, 2006 ; Rubi, 2003). Dans un des travaux fondateurs, mené en 2005 auprès de jeunes de quartiers populaires, la sociologue Stéphanie Rubi démontre que si les conduites dites « *déviantes* » des jeunes filles de milieux défavorisés ne se veulent pas l'expression d'une révolte contre les classements et les traitements dont elles sont l'objet en milieu scolaire, elles les mènent de fait à une socialisation en impasse qui se retournent contre elles (Rubi, 2006). À ce processus s'ajoutent les expériences communes et répétées du continuum de violences de genre (Chetcuti-Osorovitz, 2021). En conséquence, les jeunes filles reproduisent les mécanismes de domination qu'elles subissent elles-mêmes, où les rapports de force s'exercent au détriment d'autres jeunes du même âge. Stéphanie Rubi distingue la domination sociale dont sont l'objet les jeunes filles, et dont elle étudie les comportements, de la « *dominance* » qu'elles exercent elles-mêmes sur d'autres, la deuxième étant provoquée par la première. Ce travail sur des formes de déviances juvéniles féminines a ouvert des champs de réflexion auprès des élèves et, notamment, a interrogé les effets des rapports de genre dans le rapport à la violence des concernées et le traitement des sanctions judiciaires et pénales. Cet éclairage concernant le discours sur les dispositifs d'encadrement des jeunes filles a également été nourri par une critique de l'effet de catégorisation « *mauvaises filles* » qui montre, à partir des analyses de Mayette Viltard, comment le

personnage de la « *Jeune-Fille* » devient un « *carrefour incertain de l'enfant et de la femme, un terrain de choix pour les développements, les affrontements, les contradictions de ces dispositifs* » (Viltard, 2017 : 79) dans la préservation de l'ordre moral et l'asservissement des femmes.

Lors des ateliers de sociologie menés avec les élèves impliqués dans la recherche-crédation, nous avons porté une attention particulière à ces travaux. En effet, lors des réunions préparatoires à l'enquête de terrain, menées à l'automne 2020, par l'enseignante-chercheuse Natacha Chetcuti-Osorovitz et l'équipe de L'Indicible Compagnie, nous avons été mis en garde par l'équipe encadrante du CEF d'un certain nombre de points, par exemple l'usage du terme de « *délinquante* » qui stigmatise fortement les mineures. L'équipe nous a également mentionné les obligations à respecter pour les jeunes filles placées sous contrôle judiciaire, sous peine d'incarcération en cas de transgression des règles.

Le travail de pré-enquête s'est ainsi façonné dans une démarche réflexive, en mettant au travail les catégorisations de genre, de sexualité, de classe, de race (Dunezat, 2015) pour penser l'accompagnement socio-judiciaire des mineures (Vuattoux, 2021 ; Dufresne, 2008). Croiser les écritures sociologiques et textuelles, lors d'ateliers répartis en six séances hebdomadaires de trois heures, en distanciel, a permis la réalisation d'un mode d'écriture personnelle et émotionnelle et ainsi de travailler sur les notions de distance sociale.

Dans l'interaction d'enquête, « *la distance sociale a deux dimensions : l'étrangeté et l'inégalité* » (Bonnet, 2008 : 57). L'étrangeté renvoie aux difficultés de l'accès au terrain, comme l'incommunicabilité des mondes vécus et les difficultés à nouer la confiance. L'inégalité implique un rapport de pouvoir, et engendre donc des conséquences potentiellement négatives de l'interaction de l'enquête pour les personnes enquêtées (*ibid*). Par ces travaux d'écriture partagés et immédiats, chacun.e pouvait comprendre l'effet des rapports sociaux dans la structuration des récits et la manière dont ils agissent dans les représentations sociales. Par exemple, en se penchant sur les normes de genre, les étudiant.es se sont demandé : que produit l'expérience de genre dans les trajectoires sociales ? Comment les catégorisations de genre ont construit les adolescences de chacun.e ? Il s'agissait pour chaque élève de rendre compte de ses expériences, par la construction d'un mini-récit biographique. Le recours aux recherches sociologiques mobilisées en cours, permettait aux élèves de situer cette socio-analyse individuelle en prenant en compte les différents rapports sociaux relatifs aux espaces territoriaux qui conditionnaient la mise en mots de leurs trajectoires. Sur la base de cette opération réflexive, les élèves ont pu mettre en perspective les questions suscitées par la démarche de recherche au CEF et ainsi préparer la future opération de récolte de données.

Ce travail à partir des écritures individuelles a été présenté collectivement. Une synthèse ensuite a été réalisée par Natacha Chetcuti-Osorovitz, en tant qu'enseignante-chercheuse en charge de ces enseignements, pour en faire émerger les méthodes de travail, les processus réflexifs à l'œuvre et les références conceptuelles mobilisables. Une fois ce travail mené, les élèves ont construit leurs grilles d'entretiens et ont conduit des entretiens semi-directifs en distanciel la première année, et en mode hybride, la deuxième année. Au cours des deux années, vingt-et-un entretiens ont été recueillis par les étudiant.e.s auprès des membres du personnel et deux journées d'observation participante ont été organisées au CEF.

Une méthode réflexive et expérimentale : une démarche collective et qualitative

La démarche de recherche était expérimentale à plus d'un titre. Tout d'abord, la dimension collective et qualitative d'une recherche-crédation en terrain difficile, c'est-à-dire allant vers des adolescentes socialement illégitimes et stigmatisées (Boumaza, Campana, 2007) en tant que mineures délinquantes, a constitué une vraie traversée pour toutes et tous.

Le travail concernant le positionnement situé a permis aux élèves, une fois sur le terrain *in vivo*, de porter une attention sur le poids du vocabulaire et du langage comme lieu et moyen de distance sociale, des étudiant.e.s sur les mineures et les encadrant.e.s et vice-versa. Les élèves ont ainsi pu observer comment des codes de langage sont parfois utilisés par les mineures pour conserver une certaine autonomie vis-à-vis des adultes.

En outre, si aller sur un terrain suppose de laisser advenir les moments et d'être à l'écoute des différentes situations en rencontrant physiquement les différent.e.s acteur.trice.s, cette condition ethnographique a été mise à mal pour l'ensemble des participant.e.s par la situation de confinement sanitaire et de déconfinement. Afin de faire face aux paramètres de changement de terrain, il a fallu reconfigurer, d'une année à l'autre, d'une

semaine à l'autre, la démarche de l'enquête et prendre en compte les temporalités de travail des acteur.trice.s sur le terrain. Cette temporalité était dépendante de la situation même, du temps des confinements. Le passage en confinement et l'établissement de pratiques sanitaires d'urgence ont effectivement modifié le fonctionnement des institutions normaliennes et centraliennes ainsi que celles du centre éducatif fermé et les actions permises ou légales. Ce faisant, ces mouvements ont bouleversé les moyens pour les élèves d'approcher les équipes et de produire des résultats. Les échanges en distanciel, du fait des périodes de confinement sanitaire, avec le personnel encadrant ont rendu les entretiens plus rigides. Cette formalisation façonnée par des entretiens menés derrière les écrans, et donc dans une fausse présence, n'a pas rendu possible des moments d'échanges informels. Cette contrainte n'a pas permis un temps long d'immersion qui invite à des moments de plus grande proximité, quand la présence est continue, et à des élaborations plus affinées des phénomènes étudiés.

C'est dans ce processus hybride d'enquête et dans les moments de partage lors des ateliers de sociologie qu'a émergé l'analyse du sens donné aux différents métiers présents au CEF. Au sein de cette structure, on distingue : l'équipe de direction et d'administration composée d'un directeur, d'un directeur adjoint, d'une cheffe de service, d'une secrétaire et d'une secrétaire de direction ; l'équipe éducative composée de douze éducateur.ice.s ; l'équipe pédagogique formée par un instituteur, un cuisinier (ayant le statut d'éducateur technique), un éducateur sportif et une conseillère en insertion sociale et professionnelle ; une équipe médicale comprenant une psychologue et une infirmière ; et une équipe d'entretien composée de deux maîtresses de maison et d'un factotum. La réalisation d'entretiens semi-directifs avait pour objectif de comprendre la manière dont ces différent.es professionnel.es percevaient leurs missions auprès des adolescentes dans cette structure, en fonction de leur propre trajectoire sociale et professionnelle.

Les discussions collectives menées lors des ateliers, après la réalisation des premiers entretiens, ont fait également émerger des thématiques de recherche, à partir des cadres théoriques mobilisés par les élèves. Les avancées réflexives relatives au rapport au terrain se sont également distinctement déclinées selon le degré de familiarité des élèves aux dispositifs juridiques. Les avancées sur le terrain ont été aussi déterminées selon les manières de se situer en fonction des normes sociales relatives à la présence des corps, aux âges, aux rapports sociaux de genre et de classe et selon le rapport aux formes de rébellion. Pour beaucoup d'élèves, le fait de ne pas avoir accès aux biographies des mineures, du fait même du procédé en distanciel la première année, a été un frein pour comprendre le rôle du CEF dans les trajectoires des adolescentes.

D'autres questions se sont posées quant aux profils sociaux des encadrant.e.s. Le choix du terme « *encadrant.e* » permet de désigner l'ensemble du personnel du CEF, dans la mesure où l'ensemble des professionnel.les sont impliqué.e.s, de différentes manières, dans l'accompagnement et l'éducation des adolescentes au quotidien. En outre, ces professionnel.les ont la responsabilité de faire respecter le règlement intérieur de la structure, ainsi que les conditions de placement énoncées par le ou la juge. Les membres du personnel prêtent également attention aux comportements des mineures dans la mesure où une des missions du CEF est de les faire changer.

La position de jeunes normalien.nes et centralien.nes pouvait constituer un obstacle face à des encadrant.e.s pour la majorité issu.e.s des classes populaires. Lors du travail préalable à l'enquête, c'est le constat d'un éloignement qui a émergé. Éloignement géographique d'abord, découlant de l'isolement de la structure, éloignement social ensuite, d'une part vis-à-vis des professionnel.le.s, mais aussi des adolescentes dont les trajectoires étaient souvent marquées par une déscolarisation, des violences intra-familiales, pour certaines des épisodes de prostitutions forcées, des placements dans des institutions de protection de l'enfance. Cette difficulté était accentuée par le fait que les élèves présent.e.s avaient une faible expérience d'un terrain de recherche et de ce terrain en particulier.

Néanmoins, le dispositif de recherche-création a considérablement fluidifié l'enquête de terrain. Les moments de flottements sont inévitables, mais ils ont été réduits par l'existence du projet artistique porté par Sandrine Lanno. En effet, si la présence d'un.e sociologue observateur.ice est souvent étrange ou inquiétante, celle d'une metteuse en scène portant un projet théâtral paraissait plus claire et enthousiasmante pour les membres du personnel et les mineures. En outre, les places de chacun.e étaient très différentes. Sandrine Lanno, qui était familière de l'institution et qui proposait des ateliers d'improvisation aux mineures, était identifiée distinctement par celles-ci et par les membres du personnel. En revanche, la présence des étudiant.e.s qui menaient des entretiens n'allait pas de soi. C'est pourquoi Sandrine Lanno a joué un rôle d'allié, en les introduisant auprès des encadrant.e.s pour que le contact se fasse rapidement, étant donné la contrainte de temps (deux journées de terrain) avec laquelle il fallait composer. En outre, aucun entretien n'avait été planifié

; ainsi, le fait que la metteuse en scène mène un atelier avec les adolescentes a permis de libérer du temps aux membres de l'équipe pédagogique pour réaliser les entretiens.

Après ces journées de terrain, lors du cours de sociologie, les étudiant.es ont dû en rendre compte à Natacha Chetcuti-Osorovitz, de manière réflexive, pour saisir l'effet des rapports sociaux dans la production des données, ce qu'illustre l'extrait de journal de terrain de l'une des élèves du groupe. Cet extrait témoigne de l'observation de la place attribuée à l'architecture du CEF et à l'éducation sous contrainte. Ce modèle de placement est imposé par une prise en charge éducative de la justice des mineures, organisé dans un ordonnancement des bâtiments séparés les uns des autres, mais dans lequel, et dans des règles temporelles précises, la circulation des mineures est possible.

« L'organisation spatiale des bâtiments, leur orientation les uns vis-à-vis des autres, interrogent aussi quant à la relation entre vie intérieure et monde extérieur. Les bâtiments empruntent le plan des fermes normandes traditionnelles. Ils s'organisent suivant un modèle rectangulaire autour d'un espace central : un terrain sportif. Ce schéma induit le repli sur soi, plus que l'ouverture vers l'extérieur. Nous pourrions y trouver des similitudes avec le dessin du panoptique de Bentham. Ainsi, les ouvertures par les fenêtres de l'espace de vie principale – la cuisine-salle à manger –, sont orientées vers l'espace-cour central et le reste des bâtiments. À l'inverse, les ouvertures des bureaux administratifs-secrétariats sont plutôt dirigés vers la route, c'est-à-dire l'extérieur du centre. En outre, il semble intéressant d'ajouter, que le plan des fermes normandes prévoyait de distinguer les bâtiments les uns des autres : en cas d'incendie, cela permet d'éviter la propagation du feu. Ce principe a été conservé. On peut ainsi imaginer une dissociation, un isolement des bâtiments les uns par rapport aux autres ». (Journal de terrain, élève A, 2020)

La séparation effective du monde extra-muros est justifiée par la direction, qui invoque un « continuum d'encadrement » (Sallée, 2014b) fondé sur l'idée de la limitation des « tentations » extérieures qui viendrait mettre en échec l'action éducative du CEF.

« Les mineures sont placées au sein du CEF pour une durée minimum de six mois. Le directeur du centre m'explique ainsi que le CEF permet à des jeunes filles qui étaient souvent dans "l'errance", de "se poser". On entend ainsi que le CEF permet de s'arrêter. Mais ce n'est qu'un arrêt temporaire, dont la temporalité est énoncée avant l'installation. Comment "se pose-t-on", "s'arrête-t-on", "vit-on" dans un espace duquel on connaît sa date de départ ? Peut-on s'y installer ?

Un CEF est défini comme "une structure alternative à l'incarcération", selon un des responsables de la fondation, structure porteuse du CEF. Il s'agit, toujours pour ce responsable, par voie de conséquence, de "soustraire le mineur à son milieu naturel". Le bâtiment en lui-même fonde cette stratégie de séparation, de mise à l'écart du monde social. Implanté en milieu rural, éloigné du centre du bourg de plusieurs kilomètres, il se situe au bord d'une route départementale, d'un côté donnant sur un petit bois, et de l'autre, des champs. Comme l'explique le directeur : "parce que le bâtiment est implanté à la campagne, il y a moins de tentation". De quelles tentations parle-t-on ? S'il me semble difficile de m'avancer sur la nature des "tentations" sous-entendues, il semble possible de dégager le fait que l'on entend par "tentations", ce qui est extérieur au CEF – ce qui sous-entendrait par ailleurs qu'il n'y a pas de tentations intérieures ou qu'elles sont moindres. Revenons aux éléments illustrant la stratégie d'isolement du CEF. Si les grilles visent à éloigner les mineures d'un monde social extérieur, à freiner leurs interactions avec ce dernier, au vu des fugues évoquées par l'infirmière notamment, nous sommes en mesure de nous interroger quant à la porosité physique de cette frontière. S'agit-il plutôt d'une délimitation symbolique ?

La porosité entre l'intérieur et l'extérieur du CEF s'aperçoit à un second niveau. Les professionnel.le.s amènent, transportent une partie du monde extérieur à chaque fois qu'ils et elles traversent la frontière, le seuil, que constitue le grillage, pour venir travailler. Cela passe notamment à travers le récit bref et évasif des activités du week-end. Comme en témoignent les propos de l'infirmière, corroborés par ceux de l'assistante de direction : "Cet échange est toujours mesuré, parcimonieux : on va dire que l'on est allé au cinéma, que l'on a rendu visite à ses proches. On va dire où l'on est allé sans jamais dire là où l'on habite. On peut parler de son mari/sa femme, sans donner son nom". L'une d'elle m'expliquera qu'évoquer les activités du week-end, c'est une façon de faire sortir, un petit peu, les jeunes filles du centre ». (Journal de terrain, élève A, 2020)

Afin de ne pas accentuer les effets de distanciation sociale, chaque élève a fait attention à sa place dans le lieu, à ses cheminements individuels, et à ses interactions avec les mineures et le personnel encadrant, ainsi qu'en témoigne l'extrait de journal de terrain suivant :

« *Physiquement, se dessine une distinction entre l'espace intérieur et l'espace extérieur du CEF. Pour y pénétrer, il faut traverser une première, puis une deuxième grille. L'accès est régulé par un badge. L'espace entre-deux constitue un sas de transition. Une fois traversé, c'est en tant qu'étrangère, intruse, que l'on entre dans le CEF. En effet, si l'on passe le 'seuil d'une maison' (Serfaty-Garzon, 2003 : 12) après y avoir été convié par les résidentes, je suis entrée dans l'intimité, dans la vie quotidienne du CEF sans connaître les personnes qui y résident, ni avoir reçu leur consentement. Comment se présenter, s'introduire, lorsqu'on fait intrusion dans l'intimité d'un quotidien ? Nous sommes arrivées dans la salle de restauration, à la fin de la pause de 10h. Un petit groupe de jeunes filles étaient assises sur le canapé, sous la fenêtre. D'autres se trouvaient plus loin, de l'autre côté de la pièce. Devais-je m'avancer vers elles et les saluer, c'est-à-dire leur imposer ma présence dans le fait que je sois ici, dans leur cadre de vie ? Ou bien devais-je rester en retrait et attendre d'être présentée par une personne tierce, cela faisant office d'invitation ? J'ai suivi de façon hésitante, qui, de ma position, était la personne intermédiaire, entre mon travail d'entretien et la vie du centre. Du fait de ma position de "visiteuse-enquêteuse", je me suis permise de parcourir du regard les lieux. J'ai cherché des détails, des informations, des signes dans les objets et l'espace sur la vie du centre. J'ai ainsi noté l'étagère oubliée sur la gauche ou la position de la table basse devant le canapé. Me serais-je permis d'autant annoter le lieu si je n'y avais pas pénétré avec ce statut particulier ? » (Journal de terrain, élève A, 2020)*

Le lieu a été perçu, pour beaucoup d'élèves, comme un lieu de tension permanent, où la surveillance et la méfiance sont réciproques de part et d'autre. Le sentiment de « *faire effraction* » dans les biographies de chaque mineure était si fort que chaque élève s'est montré très mesuré dans ses déplacements et, en fonction de ses questionnements, a adapté la circularité de ses mouvements dans les différents lieux du CEF. La déambulation de l'enquêteur.ice était contrainte à plus d'un titre, tout d'abord car elle était observée par les caméras et par les personnes qui vivent et travaillent dans la structure. L'enquêteur.ice était aussi dépendant.e des membres du personnel pour se déplacer, car il est obligatoire de fermer les portes après chaque passage et seul.e.s les professionnel.le.s en possédaient les clés. Ainsi, les déplacements étaient fortement corrélés à ceux du personnel. Par exemple, l'instituteur du CEF a mis à disposition sa salle de classe pour mener un entretien et est allé chercher une collègue, puis celle-ci a demandé à une autre de ses collègues si celle-ci voulait également faire un entretien. Seule la porte de la cuisine était ouverte, ce qui a permis de rencontrer inopinément l'éducateur-technique responsable de la cuisine.

Là où le travail ethnographique peut rejoindre le travail de création, c'est notamment par le biais de l'exploration. Cette exploration a été menée sous de fortes contraintes : limitation de temps, de mouvements, inhibition. Mais des liens inopinés ont pu se créer et ainsi donner accès à des récits biographiques. Lors de ces entretiens formels et informels, les personnes enquêtées ont évoqué leurs trajectoires professionnelles et personnelles, en mentionnant également leurs rapports aux mineures au quotidien ainsi que le sens qu'ils et elles donnaient à leur activité.

La création et sa production : rendre visible l'impensé des réalités sociales

La création théâtrale a pour point de départ une écriture, une langue, qu'elle soit contemporaine, classique, dramatique, prosaïque ou documentaire et cherche à rendre visible ce qu'on ne peut pas ou ne sait pas voir. À partir de ses spectacles, L'Indicible Compagnie invite les membres du public à se poser des questions et leur offre ce temps au cours duquel ils peuvent voir, hors d'eux, ce qui est en eux, devenir à leur façon acteur.trice, dans le sens de celui ou celle qui prend part à un événement. L'intention de rendre visible est au cœur du désir de création de *MAUVAISES FILLES !*. Cette volonté est également essentielle dans la recherche-crédation menée avec les élèves de l'ENS Paris-Saclay et de CentraleSupélec. En effet, les CEF, par le seul fait qu'ils soient fermés, sont des lieux invisibles de la grande majorité des personnes extérieures, tout comme les adolescent.e.s qui y sont placé.e.s et les personnes qui y travaillent. La pratique artistique et culturelle, lorsqu'elle est souhaitée par la direction de ces centres, peut devenir une porte d'entrée vers des mondes éloignés ou imperceptibles pour qui n'y entre pas. Ce fut le cas pour nous, enseignante-chercheuse, artistes et élèves, et c'est ainsi que la recherche-crédation a pu exister. Nous avons essayé de faire exister, sur scène devant des publics, des voix du centre éducatif fermé, comme celle d'une maîtresse de maison. Cette profession est instituée par décret en 2004 dans les établissements privés et dans les maisons d'enfants à caractère social. Elle est définie ainsi : « *Le (la) maître(sse) de maison assume dans une structure d'hébergement ou unité de vie une fonction polyvalente dans l'organisation quotidienne du cadre de vie : entretien des locaux, cuisine, lingerie, tâches ménagères, tâches de gestion simples. Sa mission s'effectue en lien avec l'équipe éducative. Il (elle) contribue à l'accompagnement de l'usager dans les actes de la vie quotidienne* » (Fruchard, 2010 : 174).

Nous avons choisi de travailler un des entretiens qui avait été mené par une élève, Esther Cariel, avec une maîtresse de maison lors de la journée d'enquête, entretien court mais dense. L'enregistrement audio de l'entretien a été le matériau déclencheur d'un travail au plateau. Un travail de coupes et d'adaptation de cet entretien a été effectué par Sandrine Lanno, en tant que metteuse en scène, pour ne conserver que les réponses de l'enquêtée à l'écoute du public, mais surtout tisser un fil dramaturgique et donner un rythme à ses propos enregistrés.

Ensuite, Sandrine Lanno a fait travailler des étudiant.e.s et des comédiennes au plateau avec une oreillette qui diffusait l'enregistrement ainsi adapté. L'enjeu était de reconstituer une scène d'entretien avec d'un côté de la table, dos aux spectateurs, des étudiant.e.s et des comédiennes qui faisaient mine de poser des questions, et de l'autre, une des élèves qui déclamait en direct ce qu'elle entendait à l'oreillette, c'est-à-dire la voix de la maîtresse de maison. Pour l'élève, cet exercice était à la fois exigeant et rassurant dans la mesure où elle devait se fondre dans le rythme et les mots de l'enquêtée. Ce qui n'était pas évident, surtout pour une non-professionnelle du théâtre, c'était de devoir incarner et de donner une voix à une professionnelle rencontrée quelques semaines plus tôt. Il fallait porter sa voix, en essayant de lui donner le relief et l'intonation qu'elle possédait, mais cette incarnation n'était que partielle : il s'agissait bien de jouer un personnage, malgré la voix réelle de la personne dans l'oreillette.

Deux moments de restitution ont eu lieu : un premier à la Scène de Recherche de l'ENS Paris-Saclay, avec un public principalement composé de professeur.e.s et d'étudiant.e.s, et un deuxième au Théâtre de la Ville, à l'espace Cardin (Paris), avec cette fois un public plus hétéroclite et notamment trois mineures du CEF accompagnées par la cheffe de service et un éducateur. Les réactions du public ont surtout porté sur la dimension émotionnelle de ce moment de théâtre. C'est peut-être cette dimension qui, à première vue, différencie fortement la recherche et la création artistique, bien que le matériau de travail soit le même. Là où la rigueur scientifique exige une certaine mise à distance, par le travail réflexif et analytique, des sentiments vécus et exprimés par les enquêtés.e.s et l'enquêteur.ice, le travail théâtral se nourrit de l'épaisseur émotionnelle des récits pour donner vie aux personnages. Néanmoins, l'articulation des deux approches a conduit à reconsidérer l'importance des contaminations affectives au sein des entretiens et donc *a fortiori* dans le quotidien de la maîtresse de maison.

Circulation des récits, production des savoirs et performance théâtrale

« À la croisée des récits » s'est inscrite dans une démarche mêlant écritures théâtrale et sociologique, dans le désir d'être à un endroit où plusieurs récits puissent se rencontrer et se nourrir l'un l'autre, comme le montre le travail théâtral à l'oreillette à partir de l'entretien mené par Esther Cariel. La construction d'un récit à la première personne est née de l'entretien que l'étudiante a réalisé avec une maîtresse de maison grâce au maître d'école qui les a mises en contact. Cet entretien réalisé en salle de classe, dans un moment de pause du travail de maison, s'est déroulé pendant 60 minutes. Sandrine Lanno a demandé à Esther Cariel de le retranscrire. Une fois en possession de l'ensemble de la retranscription, la metteuse en scène en a effectué un montage, comme évoqué plus haut, en y coupant juste les moments qui lui semblaient hors sujet ou qui pouvaient casser le rythme de la performance orale à laquelle ce texte était destiné. Il faut ici rappeler que le choix de la mise en scène s'est porté uniquement sur la parole de la personne enquêtée, c'est-à-dire que le public n'entendait pas les questions posées, pour autant conservées au montage. Cette démarche s'inscrit dans ce qu'on appelle le théâtre documentaire ou documenté, où il s'agit de rejouer une matière documentaire.

Préparer le terrain

Comme metteuse en scène, Sandrine Lanno a souvent dit à Natacha Chetcuti-Osorovitz et aux étudiant.es, quand ils et elles la questionnaient sur la finalisation de la production théâtrale à partir de la combinaison des travaux de recherche et de la collecte des élèves, qu'elle n'en savait rien tant qu'elle n'avait pas récupéré les enregistrements et les écrits des différents entretiens. Cette incertitude constituait un risque à prendre. Il fallait accepter de partir dans le vide, sans savoir ce qu'allait devenir concrètement le travail de création et faire confiance à ce que les élèves cherchaient intimement en allant au CEF. Cette plongée consciente et volontaire dans le vide est d'autant plus vraie ici que ces lieux étaient étrangers, tout comme les parcours qui ont amené les adolescentes à y être placées.

En amont, la préparation des élèves, réalisée par Natacha Chetcuti-Osorovitz lors des cours de sociologie, a été fondamentale pour mener à bien ce travail d'adaptation. Elle a permis aux élèves de se poser les questions du pourquoi ils et elles souhaitaient participer à cette recherche-création, sur ce sujet bien précis, et de la méthode permettant de mener des entretiens dans un CEF pour mineures. On ne va pas par hasard dans ces lieux et il ne faut surtout pas y aller par simple curiosité.

Les élèves devaient écrire un texte qui avait pour titre : « Préparation enquête de terrain : subjectivité des parcours ». Dans un premier temps, il a été demandé à chaque élève de décrire la manière dont il ou elle se représentait un CEF.

Voici l'extrait d'un texte écrit par une des élèves, à la suite de cette demande :

« Je me représente le centre éducatif comme un bloc excentré d'un village, au sein duquel les murs sont blancs ou gris clairs : très neutres et impersonnels. Je suppose que sur ces murs, quelqu'un a peut-être mis quelques affiches, dessins, ou photos pour "faire plus sympa et plus familier" pour autant je m'imagine que ça ne marche pas vraiment. Cette attention paraît plutôt comme faussement sympathique, presque hypocrite.

Je me représente le bâtiment comme étant relativement neuf, une dizaine d'année. J'imagine qu'il y a une grande pelouse, des bancs, une table de ping-pong peut être, divers aménagements de divertissements extérieurs. Au sein du bâtiment, les couloirs se suivent les uns, les autres. Il n'y a pas d'espace pour s'isoler, être seul. Certainement que les adolescentes sont constamment sous la surveillance, plus ou moins distante et discrète, de quelqu'un. Il y a sans doute des caméras. Sont-elles visibles ?

Je me représente les alentours du centre éducatif comme silencieux, c'est à la campagne.

Mais le silence au sein du centre est pesant, lourd et jamais très long. Peut-être que le silence tente d'être couvert par des bavardages continus. Lorsqu'il y a du silence, chacun attend le moment où il sera brisé. Je me représente des cris, le ton qui monte facilement entre les personnes. Je me représente des insultes et un langage familier, vulgaire. J'ai peur d'avoir un langage qui paraisse pédant, prétentieux mais aussi de ne pas comprendre les mots employés ». (Texte préparatoire, élève B, 2020)

Tout d'abord, ce travail a autorisé chaque élève à se représenter le lieu avant d'y être confronté.e, comme une première visite à l'aveugle, qui a permis de mettre en mots ce que les élèves imaginaient être un CEF pour mineures. Il a également permis, comme le dernier paragraphe de cet extrait le révèle, de parler des jeunes filles et du personnel à travers un monde sonore (bavardages, silence, cris, insultes) que les élèves concevaient *a priori*. En outre, ce travail a favorisé l'expression des différentes craintes de se retrouver dans un endroit où les langues et expressions ne seraient pas les mêmes que celles dont ils et elles ont l'habitude.

Par la suite, en lisant ce texte, Sandrine Lanno a imaginé une situation théâtrale. Elle a demandé à cette élève de lire lentement, à voix haute, comme un instituteur le ferait pour une dictée, le plan du CEF tel qu'elle l'avait décrit avant sa venue, afin que deux comédiennes et deux élèves le dessinent sur un tableau, puis de faire de même avec la description qu'en avait faite l'autrice de *MAUVAISES FILLES !*, Sonia Chiambretto, à la suite de sa venue dans ce même centre. Les spectateurs et spectatrices, lors de la restitution à la Scène de Recherche de l'ENS Paris-Saclay, ont donc assisté à cette performance mêlant le texte de l'élève et celui de l'autrice ainsi que la réalisation des dessins respectifs. Ce qu'a vu finalement le public, ce sont huit plans très différents de ce même CEF, car aux descriptions précises de l'étudiante et de l'autrice se sont ajoutées les perceptions et interprétations des personnes dessinant au plateau.

Le récit théâtral dépend de ces écrits, de ces matériaux documentaires collectés, de leur qualité, de leur pertinence, de l'émotion qu'ils procurent à la première écoute, à la première lecture. Il faut que ces matériaux réunissent toutes ces qualités, si l'on souhaite pouvoir les transformer en récits dramatiques et en actes théâtraux, si l'on souhaite, grâce au théâtre, rendre visible des réalités souvent méconnues et ainsi rendre compte de mondes sociaux écartés.

S'appropriier les mots

La particularité de la performance théâtrale d'Esther Cariel réside dans le fait qu'elle a joué la personne auprès de qui elle avait mené l'entretien. Pour passer du « je » de la personne enquêtée à son « je » du jeu, le travail

d'adaptation de l'entretien avait pour objectif de ne pas déformer la parole de la personne qui répondait aux questions de l'étudiante. Ce travail de montage était primordial pour le passage au plateau : il s'agissait d'un travail à la fois sur le sens et le rythme du texte, qui a permis de transformer cette matière collectée en matière à jouer.

Comme évoqué plus haut, une fois le texte de la performance théâtrale réalisé, la metteuse en scène a effectué son montage sonore et c'est ce montage qui a été diffusé dans l'oreillette. En voici un extrait, énoncé en direct par Esther Carriel :

Question N°35 posée par E (seule l'élève-comédienne entendait la question posée par elle-même) : « *De l'extérieur, le centre est mal perçu ?* »

Réponse de I à la question 35 (dite par l'élève-comédienne) : « *Oui quand je dis que je travaille dans un centre éducatif fermé, à chaque fois on me dit 'oh là là, mais c'est une prison, les jeunes là-bas ils ne font rien de bien', mais non justement faut pas juger comme ça, justement ils veulent s'en sortir et faut les aider. Je pense que c'est ça c'est l'image, il faut arriver à casser l'image, cette image là en fait du jeune délinquant, du jeune de quartier [...].* »

Question N°36 posée par E (seule l'élève-comédienne entendait la question posée par elle-même) : « *Oui, surtout qu'ils sont mineurs donc ils ont une deuxième chance [...].* »

Réponse de I à la question 36 (dite par l'élève-comédienne) : « *C'est ça, et c'est ça que je trouve bien en fait ici, c'est le fait de pouvoir les réinsérer dans la vie, essayer d'enlever l'image qu'elles ont... parce que forcément ça renvoie... enfin je ne sais pas si vous avez vu les jeunes filles mais, quand on les voit elles ne renvoient pas l'image d'un centre éducatif fermé, de délinquantes. Et c'est ce que j'essaie de dire aux gens en fait, centre éducatif fermé, ce n'est pas parce qu'on fait de la prison que voilà... je veux dire, à l'heure d'aujourd'hui, on peut renverser une personne et aller en prison mais ce n'est pas forcément qu'on est délinquant donc il faut essayer d'enlever l'image...* » (extrait du montage énoncé, 2022)

Accompagner l'émotion

Le choix a enfin été fait de mettre en avant la place de l'accompagnement émotionnel dans le travail du soin des encadrant.e.s du CEF dans le dispositif théâtral. Il s'explique par la dimension majeure des maîtresses de maison dans le quotidien du centre. Ces entretiens n'avaient pas été anticipés, nous ignorions même l'existence de ce métier et par conséquent son rôle au sein du CEF. C'est pourtant cet imprévu qui a servi de fil de rouge au travail théâtral qui a suivi. Plus précisément, ce sont ces rencontres non-anticipées qui ont amené la metteuse en scène et les élèves à prendre en considération la place du travail émotionnel effectué par les membres du personnel, dimension qui n'avait pas été évoquée dans la phase préparatoire du travail ethnographique.

En retour, la mise en avant de l'épaisseur émotionnelle de cet entretien par la création théâtrale a provoqué une réflexion sur le rôle du travail émotionnel effectué par la maîtresse de maison. Cette réflexion a constitué un des axes analytiques du travail de recherche. Le travail émotionnel est défini par Arlie Russel Hochschild (2003) comme l'effort par lequel les individus réalisent un ajustement de leurs émotions pour que celles-ci conviennent à la situation. L'aide aux personnes vulnérables comporte, en effet, une dimension de soin notamment émotionnel et relationnel. Savoir écouter, désamorcer, faire preuve d'humour et susciter la confiance, constituent autant de compétences utiles pour réaliser cet ajustement émotionnel permanent remis en jeu au sein des interactions quotidiennes. La dimension émotionnelle du travail trouve sa place et son sens dans l'économie générale du CEF où les tâches professionnelles formelles les complètent.

Ce travail du soin reste marqué par un processus d'invisibilisation, qui consiste à accoler à ces activités des attributs qui seraient proprement féminins. Dans ce « *travail de routine d'abord, effectué dans la discrétion, la production de care va de soi, elle ne se voit que lorsqu'elle manque ; la mère peu aimante, l'infirmière froide, l'éducatrice indifférente choquent, alors que l'amour, l'écoute attentive et la disponibilité de la part de ces mêmes personnes passent pour normales* » (Benelli, Modak, 2010 : 39). Par exemple, une des maîtresses de maison est surnommée « *la maman du CEF* », l'assignant ainsi à un rôle maternel envers les mineures étant donné qu'elle prend en charge le ménage, la logistique et qu'elle recueille leurs confidences.

Au sein du CEF cette « *reconnaissance inachevée* » (Simonet, Krinsky, 2012) du statut de maîtresse de maison a surgi lors de l'entretien avec le cuisinier qui déclare trouver injuste que le salaire des maîtresses de maison n'ait pas été revalorisé comme l'a été celui des éducateurs et des éducatrices à la suite de la mobilisation du personnel du secteur médico-social à l'automne 2021. Ainsi l'État, par le biais des politiques publiques, est un acteur important dans le processus de reconnaissance symbolique et juridique du travail du soin. Si le statut d'éducateur est reconnu et connu par l'État, celui de maîtresse de maison ne l'est pas complètement.

Conclusion

Si l'intention de ce travail de recherche-crédation réside dans la volonté de rendre visible des réalités mises sous silence et de rendre compte de dimensions du quotidien professionnel d'histoires non-écrites, est-il possible de penser que, par cette mise en scène, une transformation des regards sur ces populations silencieuses puisse s'opérer ?

Il est difficile de répondre à cette question, car il n'a pas été possible de produire une sociologie de la réception (Sapiro, 2014), dans la manière dont un public hétérogène a pu recevoir le dispositif théâtral ainsi mise en œuvre. Mais proposant de saisir les bases silencieuses de certaines pratiques professionnelles, nous avons pu, grâce à la mise en écriture théâtralisée, rendre sensibles des savoirs, en démontrant la charge affective et d'écoute qu'il y a dans les postures professionnelles d'un centre éducatif fermé, notamment dans l'accompagnement des adolescentes sous-main de justice. C'est en prenant en compte les manquements de représentations des tâches invisibles, et à partir de la démarche de l'enquête ethnographique, que la recherche-crédation permet de penser les résonances sociales de pratiques professionnelles au croisement du travail social et du travail pénal, dans le contexte d'une entreprise associative gestionnaire.

Comment mettre en œuvre l'enquête sociologique en recherche-crédation ? C'est à cette question épistémologique intégrée dans les positions des agent.e.s du CEF que cette recherche-crédation s'est attelée dans sa mise en écriture dramaturgique. Cette démarche suppose de revisiter les frontières entre les contraintes scientifiques et les contraintes artistiques et leurs espaces respectifs. Le dessein de ce procédé de travail en sociologie réside dans le désir d'intervenir sur le réel par une autre forme de diffusion des savoirs. Toutefois, nous ne faisons pas qu'intervenir, car la recherche-crédation demande une capacité à construire d'autres espaces de réflexivité. En nous appuyant sur ce dispositif hybride, nous avons interrogé la manière dont la recherche-crédation permet d'encourager une démarche réflexive chez les élèves. En décrivant au préalable et au cours de la recherche les effets des rapports sociaux dans la récolte des données et dans le cadre à partir duquel les élèves ont rencontré les professionnel.le.s, les phénomènes de partialité des savoirs ont pu être discuté.

Enfin, comme la création théâtrale qui n'a pas véritablement de fin, comme les parcours des adolescentes qui sont en cheminement, la création s'arrête sur la recherche des échappées du centre éducatif fermé, comme de celles de nouvelles biographies. Parce que ces espaces sont des lieux de passage d'où la majorité des jeunes filles veulent sortir au plus vite, c'est ce point de suspension de toutes les sorties possibles que cette recherche-crédation propose.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy Yaëlle, Vuattoux Arthur (2018), *Enquêter sur la jeunesse. Outils, pratiques d'enquête, analyses*, Paris, Armand Colin.
- Benelli Natalie, Modak Marianne (2010), « Le travail de care », *Revue française de sociologie*, 1, n° 51, pp. 39-60.
- Blanchard Véronique (2019), *Vagabondes, voleuses, vicieuses. Adolescentes sous contrôle, de la Libération à la libération sexuelle*, Paris, Bourin.
- Blanchard Véronique, Niget David (2016), *Mauvaises filles. Incorrigibles et rebelles*, Paris, Textuel.
- Bonnet François (2008), « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête », *Genèses*, n° 73, pp. 57-74.
- Boumaza Magali, Campana Aurélie (2007), « Enquêter en milieu "difficile" », *Revue française de science politique*, 1, vol. 57, pp. 5-25.
- Chetcuti-Osorovitz Natacha (2021), *Femmes en prison et violences de genre. Résistances à perpétuité*, Paris, La Dispute.
- Chiambretto Sonia (2023), *Peines Mineures*, Montreuil, L'Arche.
- Dufresne Martin (2008), « La politique d'intervention pénale auprès des mineurs, entre discours juridique, scientifique et économique », *Champ pénal/ Penal field*, [En ligne] <http://journals.openedition.org/champpenal/2012> (consulté le 2 décembre 2023).
- Dunezat Xavier (2015), « L'observation ethnographique en sociologie des rapports sociaux : sexe, race, classe et biais essentialistes », *SociologieS*, mai, [en ligne] <http://journals.openedition.org/sociologies/5075> (consulté le 16 octobre 2023).
- Fruchard Gabrielle (2010), « Maîtresse de maison, quels métiers ? », *Enfances & Psy*, 2, n° 47, pp. 174-181.
- Hély Matthieu (2009), *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF.

Hochschild Arlie Russel (2003), « Travail émotionnel, règle des sentiments et structure sociale », *Travailler*, n°9, pp. 19-49.

Rubi Stéphanie (2003), « Les comportements "déviant" des adolescentes des quartiers populaires : être "crapuleuse", pourquoi et comment ? », *Travail, genre et sociétés*, n° 9, pp. 39-70.

Rubi Stéphanie (2006), « Des adolescentes et de quartiers : quelle(s) visibilité(s) pour quelle(s) identité(s) », *Les cahiers de la Sécurité*, n° 60, pp. 93-120.

Sallée Nicolas (2014a), « Si loin, si proches de la prison : les centres éducatifs fermés pour jeunes délinquants », *Revue Française de pédagogie*, 4, n° 189, pp.67-76.

Sallée Nicolas, (2014b), « Les mineurs délinquants sous éducation contrainte. Responsabilisation, discipline et retour de l'utopie républicaine dans la justice française des mineurs », *Déviance et Société*, 1, vol. 38, pp. 77-101.

Sallée Nicolas (2016), *Éduquer sous contrainte. Une sociologie de la justice des enfants*, Paris, Éditions EHESS.

Sallée Nicolas (2015), « Éduquer sous contrainte », *Les Cahiers dynamiques*, 2, n° 64, pp. 55-65.

Sapiro Gisèle (2014), « Sociologie de la réception », dans *La sociologie de la littérature*, Paris, La Découverte, pp. 85-106.

Serfaty-Garzon Perla (2003), *Chez-soi. Les territoires de l'intimité*, Paris, Armand Colin.

Simonet Maud, Krinsky John (2012), « Déni de travail : invisibilisation du travail aujourd'hui », *Sociétés contemporaines*, 3, n° 87, pp. 5-23.

Viltard Mayette (2015), *Vagabondes*, Paris, L'Arachnéen.

Viltard Mayette (2017), « Des vagabondes à la Jeune-Fille », *L'Unébévue*, n° 36, pp. 75-112.

Vuattoux Arthur (2021), *Adolescences sous contrôle. Genre, race, classe et âge au tribunal pour enfants*, Paris, Presses de Sciences Po.

Notes

[1] Nous remercions Marc Dondey et l'ensemble de l'équipe de la scène de recherche de l'ENS Paris-Saclay pour leur soutien et leur engagement tout au long du processus de recherche-crédation.

[2] Ordonnance n° 45-174 du 2 février 1945 relative à l'enfance délinquante : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000517521> (consulté le 15/01/2024)

[3] Cette loi est nommée d'après Dominique Perben, garde des Sceaux de Jacques Chirac, dans le sillage d'une campagne présidentielle marquée par la médiatisation très importante de la question de ladite insécurité.

[4] La création de prisons spécifiques pour les mineurs a été justifiée par le manque de suivi socio-éducatif satisfaisant dans les quartiers pour mineurs, qui existent toujours néanmoins.

[5] La majorité des CEF sont gérés par des associations habilitées, mais certains appartiennent au secteur public et sont donc administrés directement par la PJJ.