

Institut de psychologie et éducation
Faculté des Lettres et Sciences humaines
Espace Tilo-Frey 1
CH-2000 Neuchâtel

Quand la justice pénale des mineurs prend conscience de l'éducation

La prise de conscience :
Un droit chemin qui se construit mais qui ne s'impose pas

Mémoire de Master
Présenté à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines Institut de Psychologie et Education Université
de Neuchâtel

Par
Julio Leo Rey

Sous la direction :
De la professeure L. Kloetzer, directrice de mémoire
Expert : Professeur Antonio Iannaccone, Unine

Soutenu le : 26 janvier 2021

À mon grand-papa Léon

Remerciements

J'adresse mes profonds remerciements à tous les participants : aux jeunes, aux autorités judiciaires et policières du canton de Neuchâtel qui sans leur dévouement et leur participation, ce travail n'aurait jamais vu le jour ;

Je tiens tout particulièrement à remercier mes parents de m'avoir constamment poussé à me surpasser ;

Je remercie solennellement ma directrice de mémoire pour sa patience, sa gentillesse, son ouverture d'esprit et ses conseils avisés ;

Enfin, je tiens à remercier ma chère et tendre Marie-Lou qui m'a toujours encouragé malgré des moments difficiles et du soutien incompressible d'Estelle ;

À toutes et tous, je vous remercie d'avoir participé de manière active à l'élaboration de cette recherche.

Table des matières

Introduction.....	6
1. Problématique	9
2. Contextualisation	12
2.1. La société suisse.....	12
2.2. Le système éducatif en Suisse	13
2.3. Le droit pénal en Suisse.....	14
2.3.1. Un droit particulier pour les mineurs en Suisse	14
2.4. Le canton de Neuchâtel	18
2.4.1. Principaux acteurs du processus pénale des mineurs	18
2.4.1.1. La police.....	18
2.4.1.2. Juge au tribunal pénal des mineurs	20
3. Compréhension et application des théories.....	22
3.1. Appréhender un champ théorique	22
3.2. L'application des théories	23
4. Cadre théorique.....	25
4.1. L'autorité à l'éducation.....	25
4.2. L'apprentissage de soi et des autres.....	25
4.2.1. Le développement social chez Jean Piaget	26
4.2.2. Être adolescent	29
4.2.3. Le mineur délinquant	31
4.3. Le délinquant et l'éducation judiciaire.....	33
4.4. L'éducation, la justice des mineurs et la sanction	34
4.5. Raisonner et prendre conscience.....	35
4.5.1. La conscientisation selon Paulo Freire.....	37
4.5.2. La coopération moteur de la conscientisation	40
5. Méthode	41
5.1. Des contacts successifs.....	41
5.2. Une logique et des choix	41
5.3. Les acteurs de la scène.....	42

5.3.1.	M1	42
5.3.2.	M2	43
5.3.3.	M3	43
5.3.4.	P4.....	43
5.3.5.	P5.....	43
5.3.6.	P6.....	44
5.3.7.	J7	44
5.3.8.	J8	44
5.4.	Difficultés éthiques.....	44
5.4.1.	La méthode.....	44
5.4.2.	L'image	45
5.4.3.	Le ressenti et les émotions	45
6.	Récolte des données	46
7.	Analyse des résultats	47
7.1.	Première partie	47
7.1.1.	Justice.....	47
7.1.2.	Éducation.....	55
7.1.3.	Incompréhension	59
7.2.	Deuxième partie	65
7.2.1.	Il faut commencer par le commencement	65
7.2.2.	L'incompréhension face à l'autorité	66
7.2.3.	Vers une justice éducative.....	67
7.2.4.	Justice autoritaire devient justice accompagnatrice	69
7.2.5.	Se comprendre pour comprendre	70
8.	Discussion.....	72
9.	Conclusion.....	74
10.	Bibliographie.....	78
11.	Annexes	85

<y

Introduction

« Les jeunes sont l'avenir de la société. » (Brice, 2007) Dans une société, où individu se doit de respecter les normes et usages préétablis, les jeunes se voient allouer une image, une projection d'une attente, d'un désir, voire d'une nécessité. Ainsi, le jeune grandit et passe par une série d'expériences (Malrieu, 1996), de stades (Piaget, 1928) et d'évènements (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008) ; un parcours qui le déterminera et le façonnera certainement (Dollinger, 2010).

Toute société dispose d'un droit¹ légiférant certaines actions sociales (Lévi-Strauss, 1973). Ce droit dicte le bon comportement à respecter dans la sphère publique mais aussi dans le domaine privé (Christian & Kott, 2009). Lorsqu'un individu transgresse la ligne rouge, la société, au moyen d'instances judiciaires, sanctionne. Cette sanction est graduelle par rapport à l'acte commis. Ainsi, plus un acte est considéré comme *grave*, plus la sanction est sévère. En Suisse, certains codes dictent les comportements acceptés et non acceptés. Le droit suisse sépare les actes commis par des adultes, soit des personnes ayant 18 ans et plus, de ceux âgés de 10 à 17 ans, ceux-ci étant considérés comme mineurs (Queloz & Bütikofer-Repond, 2002). À ce titre, les jeunes sont sanctionnés par le droit pénal des mineurs, nommé également DPMin².

Le Code Pénal des mineurs ne diffère pas totalement du Code pénal des adultes : la qualification de la gravité et sa structure sont semblables. Toutefois, le Code Pénal des mineurs possède une dimension éducative plus profonde que son compère. Les jugements tentent d'aller dans cette direction. Le Code Pénal catégorise trois types d'infractions selon la corrélation existant entre la gravité de l'acte et celle de la peine. Ainsi, il y a les contraventions, les délits et les crimes³. Les contraventions sont des infractions mineures sanctionnées dans sa majorité par des amendes ; le délit et le crime fonctionnent selon une tout autre logique. En effet, il suggère tous

¹ Le droit est un terme générique désignant l'ensemble des lois établies par une société.

² Selon l'art. 9 al. 2 DPMin : « Le droit pénal des mineurs du 20 juin 2003 (DPMin)¹ s'applique aux personnes qui n'ont pas 18 ans le jour de l'acte. [...] »

³ Selon l'art. 10, al. 1, 2 et 3 du Code Pénal: « Le présent code distingue les crimes des délits en fonction de la gravité de la peine dont l'infraction est passible. [...] Sont des crimes les infractions passibles d'une peine privative de liberté de plus de trois ans. [...] Sont des délits les infractions passibles d'une peine privative de liberté n'excédant pas trois ans ou d'une peine pécuniaire. »

deux une peine d'emprisonnement. Il faut alors se référer à la peine maximale spécifiée. Ainsi, les jugements allant d'un jour à trois ans d'emprisonnement sont classés sous la rubrique *délit*, les autres, jugés de trois ans d'emprisonnement et plus, sont regroupés sous la rubrique *crime*. Il faut notifier que dans la pratique du droit des mineurs, l'enfermement n'est utilisé qu'en cas d'extrême nécessité et si toutes les mesures éducatives précédentes ont échoué. Ainsi, le droit pénal des mineurs se positionne davantage comme un droit protecteur et éducatif (Zermatten, 2004).

Il faut attendre la fin du 20^e siècle pour que des lois internationales concernant des questions de droit liées à l'enfant puissent apparaître. Depuis 1942, dans certaines contrées suisses, un droit spécifique aux infractions perpétrées par des mineurs a été créé afin de prendre en compte la distinction entre mineurs et adultes. Dès lors, plusieurs changements majeurs se sont développés au cours des années (Zermatten, 2004) ; nous en retiendrons trois : le premier est le renforcement et la prise en compte de l'enfant en tant que tel qui consistent à délaisser la considération de celui-ci comme un outil de travail ou de production. Le deuxième concerne l'introduction de la médiation comme alternative aux jugements (Depierraz, 2017). Le troisième, enfin, intervient dans un renforcement de la protection du mineur⁴. Ces changements apportent un message législateur, désireux de rendre ce droit plus éducatif.

Lorsqu'un acte contraire aux règles édictées socialement est commis, il faut que celui-ci soit jugé (Mucchielli, 2013). Ce jugement provient de l'idée qu'un acte non accepté doit être expié par une sentence (Piaget, 1932 ; Queloz & Bütikofer Repond, 2002). Cependant, le droit pénal des mineurs n'a pas que pour objectif de punir sévèrement, il doit prioriser la protection et l'éducation du jeune⁵, et ce, au moyen de la sanction. Celle-ci se veut d'être à l'écoute de l'auteur et de la victime afin de maximiser les chances d'apaisement social et de resocialisation, comme le rapporte le site de la prévention suisse de la criminalité :

⁴ Art. 75 al. 3³ CPP Si, lors de la poursuite d'infractions impliquant des mineurs, les autorités pénales constatent que d'autres mesures s'imposent, elles en avisent sans délai les autorités de protection de l'enfant. (Nouvelle teneur selon le ch. 2 de l'annexe à la LF du 15 déc. 2017 (Protection de l'enfant), en vigueur depuis le 1^{er} janv. 2019 (RO 2018 2947 ; FF 2015 3111).

⁵ Art. 2, al. 1 et 2 DPMIn : « La protection et l'éducation du mineur sont déterminantes dans l'application de la présente loi. » [...] « Une attention particulière est vouée aux conditions de vie et à l'environnement familial du mineur, ainsi qu'au développement de sa personnalité. »

« Pour cette raison, la procédure pénale est toujours accompagnée de discussions sur la situation personnelle, familiale, scolaire ou professionnelle d'un jeune ainsi que sur ses loisirs. Indépendamment de la question de savoir quelle mesure, éducative ou thérapeutique, sera ordonnée (p. ex. traitement ambulatoire ou placement dans un foyer), ou s'il s'agit d'une punition (p. ex. privation de liberté, amende, réprimande), celle-ci devra être exactement adaptée à l'auteur du délit et avoir un effet éducatif et préventif afin d'empêcher d'autres délits dans la mesure du possible. »

Le premier but de ce système judiciaire est d'amener au sein de l'inconscient du mineur une prise de conscience. C'est cette conscience qui lui permet d'appréhender les normes sociales, de ne pas les franchir, et qui l'empêchent de prendre la direction de la pente du crime⁶ (Zermatten, 2004). L'autorité judiciaire des mineurs, seule à pouvoir émettre un jugement dans ce processus, endosse le rôle d'éducateur, d'accompagnateur, de protecteur et de punisseur. Ceci étant dit, et ce, malgré un processus défini possédant un éventail de mesures éducatives, une partie de ces jeunes, confrontés à la justice pénale des mineurs, récidivent (OFS, 2019). Ces facettes amènent l'incompréhension auprès du jeune rendant la tâche de l'autorité, d'instaurer un cadre éducatif, plus difficile (Luther, 1931).

La société catégorise l'individu criminel par la gravité de son acte. Ce terme est généralisateur et porteur d'une certaine signification. De par cette étiquette, l'individu devient stigmatisé et une homogénéité associée à des jugements non-évaluatifs et sans alternatives se forment (Dollinger, 2010). Le fait d'être notifié et catalogué comme délinquant ou criminel amorce un dynamisme à contre-courant (Becker, 2003 ; Delfosse & Madec, 2006, p.28 ; Dollinger, 2010).

⁶ La pente du crime fait référence au modèle de la récidive. Plus un individu descend, plus il commet d'actes répréhensibles.

1. Problématique

Avant d'initier cette étude, je me suis questionné sur ma contribution scientifique. Je ne désirais pas reproduire ce qui avait déjà été réalisé. Après de longues recherches, j'ai décidé de prospecter une thématique englobant certaines de mes expériences universitaires et professionnelles. Assez vite, je me suis tourné vers la justice car c'est un sujet passionnant, interdisciplinaire, en perpétuel changement et qui laisse un vaste champ à la réflexion. Devant rétrécir mon angle d'attaque scientifique, j'ai décidé, en accord avec ma directrice de mémoire, d'étudier le cas des jeunes confrontés à la justice pénale des mineurs. Le domaine étant très large, j'avais préalablement décidé d'observer l'impact de la mise en détention sur le développement social et cognitif chez les jeunes. Je me suis tout d'abord rapproché des enjeux identitaires des jeunes en milieu carcéral (Le Caisme, 2008), des questionnements entourant les dynamiques de l'incarcération (Cabelguen, 2006) tout en examinant la transition d'un corps libre à un corps emprisonné (Bellenchombre, 2006 et Merlin, 2009).

Cette première option n'a pu voir le jour car les démarches institutionnelles étant trop fastidieuses, je n'ai pu avoir les accords préalables dans les délais qui m'étaient impartis. En regardant les recherches sur la mise en application du nouveau Code Pénal des mineurs, j'ai remarqué que le premier objectif des autorités est d'appliquer un cadre éducatif. À travers ce cadre, le jeune se questionne, développant son raisonnement et l'amenant à comprendre les répercussions de son acte⁷.

Ce processus, à la fois éducatif, développemental et punitif, m'a paru très intéressant. J'ai porté ensuite mon attention sur la question de la prise de conscience. En effet, chez Piaget (1967), Freire (1974) et Feder (2001), la prise de conscience est un développement qui suit l'apprentissage selon une continuité logique. La prise de conscience remet en question les connaissances préétablies en proposant une autre manière de voir les choses. Ce processus me paraît concret et pertinent dans ce dispositif judiciaire. J'ai compris que ces processus sont disposés de telle sorte à amener le jeune à ce moment recherché, comme représenté ci-dessous :

⁷ Action qui n'est pas en accord avec les limites imposées socialement.

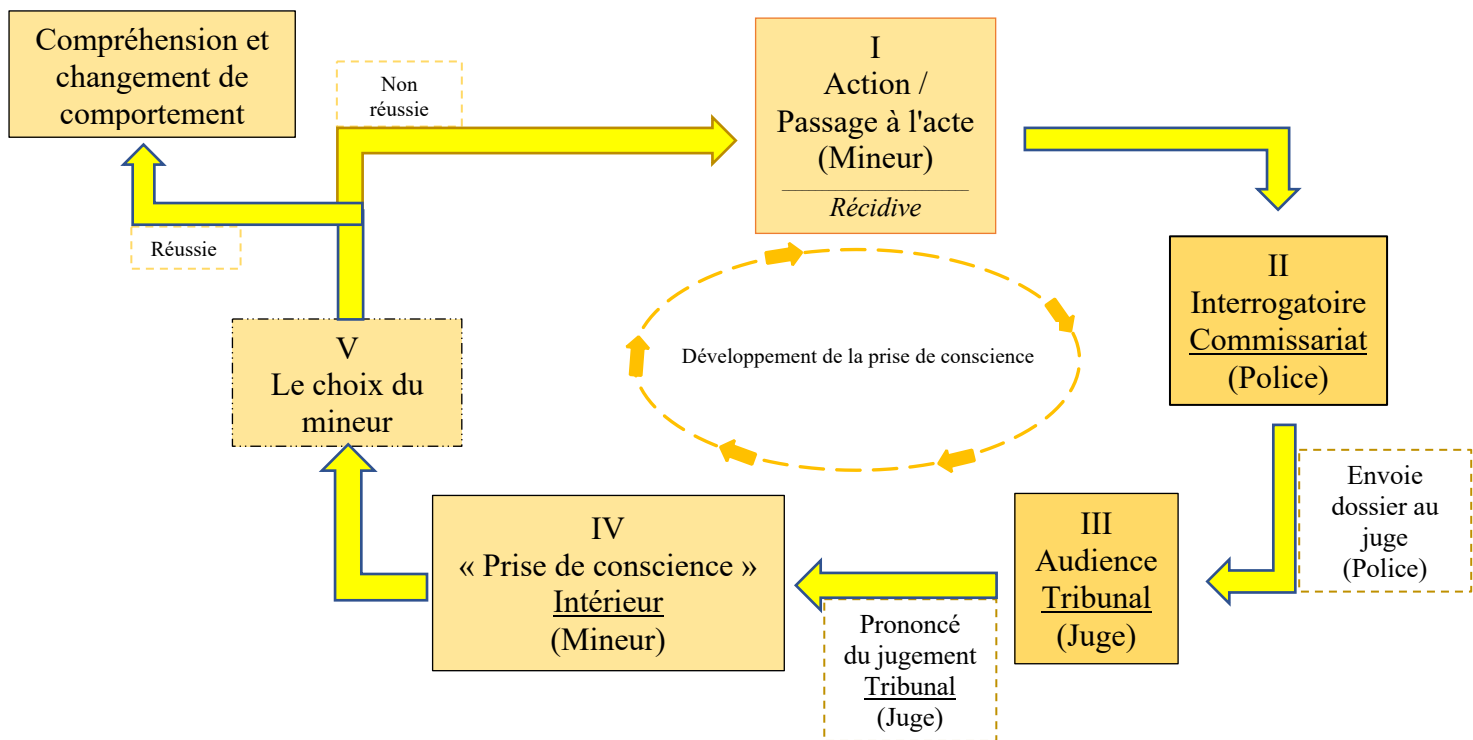


Schéma 1 : schématisation de la procédure « éducative » judiciaire

Ce schéma illustre la pensée éducative employée lors de la procédure judiciaire. Ce parcours est structuré par étapes, toutes indissociables les unes aux autres. Tout commence par un passage à l'acte, un moment donné où un individu, dans notre cas un jeune, réalise une action contraire aux lois édictées. Débute alors une procédure, initiée dans un premier temps par la police. Leur rôle, dans ce système, est d'investiguer sur l'acte qui a été commis, de recueillir des informations sur la culpabilité de l'auteur afin de réaliser un dossier de renseignements⁸ qui est transmis à l'instance judiciaire. Une fois ce dossier en possession du juge, il peut soit relaxer le mineur, c'est-à-dire rendre un verdict sans audience, ou le convoquer pour une audience au tribunal. Une fois cette étape passée, le mineur sait que certaines de ses actions peuvent avoir des conséquences. Deux choix s'offrent alors à lui : récidiver ou prendre conscience de son acte. Dans le premier cas de figure, la procédure judiciaire n'a pas été en mesure de faire prendre conscience aux mineurs du danger qu'il encourt en adoptant ce type de comportement. Le mineur, quant à lui, n'a pas su comprendre sa portée éducative. Dans le deuxième cas, le jeune prend conscience de son acte en réalisant que son comportement est inadapté dans un environnement social. La justice, elle, accomplit son objectif en sortant le mineur du rouage judiciaire.

⁸ Les renseignements peuvent être récoltés de manière diverse. On retrouve par exemple les interrogatoires réalisés par deux policiers, un scribe et un questionneur, mais aussi des demandes d'information de réseaux transversaux auprès d'un public défini.

Ma recherche vise à comprendre le phénomène de conscientisation au sein du processus judiciaire des mineurs comme moyen éducatif. Toutefois, les intentions de ce modèle peuvent, dans certaines situations, être mal perçues de la part des mineurs, favorisant le quiproquo et l'incompréhension, le tout mettant en péril ce but éducatif recherché. Finalement, cette perspective de conscientisation est le seul paramètre ne pouvant être réglementée. Ce mécanisme complexe porte aux questionnements. Ma recherche tentera de répondre à la question générale suivante : « *comment amener un jeune à prendre conscience de son acte au cours du processus pénal des mineurs ?* » Cette dernière sera le fil rouge de mon étude.

Afin de répondre précisément à cette interrogation, j'ai choisi de subdiviser ma question générale en deux sous-questions qui seront traitées dans le chapitre 7. Ces deux sous-questions seront des éléments de réponse à ma question principale. La première sous-question est la suivante : « *la justice pénale des mineurs est-elle un processus éducatif, et si oui, comment ?* » Cette sous-question relèvera les différences de perception et de ressentis des participants face à cette justice pénale. Enfin, ma deuxième sous-question sera celle-ci : « *les processus de la justice pénale des mineurs favorisent-ils la conscientisation chez les jeunes délinquants ?* » Celle-ci inspectera la perspective d'intégration éducative du cadre judiciaire au sein du processus de prise de conscience.

2. Contextualisation

« L'institution trouve sa source première dans le processus par lequel le pouvoir structure, encadre, et régule la vie sociale à travers des principes et des valeurs, des missions et des finalités [...] ». (Bonny, 2012, p.12)

Ce chapitre reprend des éléments de la procédure des mineurs. J'ai choisi, dans un premier temps, de contextualiser le cadre notamment d'un point de vue organisationnel et juridique. Pour ne pas créer de confusion, je me concentrerai exclusivement sur le fonctionnement suisse. Après cette vue d'ensemble, j'observerai, dans un deuxième temps, les dynamiques de la procédure judiciaire consacrées aux jeunes. Puis, pour terminer ce chapitre, je présenterai certains acteurs principaux de cette procédure.

2.1. La société suisse

Au sein de toute société se trouve en son centre une organisation complexe et unique. La Suisse ne fait pas exception à cette règle ; elle possède un fonctionnement particulier. La Suisse est un État fédéral comportant trois degrés politiques : la Confédération, les cantons et les communes. Cet État est fondé sur une constitution qui, une fois votée et approuvée, délègue aux cantons la charge d'appliquer ces nouvelles directives. En somme, la constitution leur garantit une autonomie d'application se résumant dans un volume de compétences :

« [...] les cantons conservent d'assez larges pouvoirs : la justice et le maintien de l'ordre, les travaux d'utilité publique, l'instruction, la culture, la santé, la police du commerce, celle des constructions, etc. et, naturellement, les impôts. » (Aubert, 1974, p. 87)

L'indépendance se retrouve au centre de ce système où les cantons restent les seuls à pouvoir choisir leur politique interne. En effet, ils peuvent allouer des budgets plus conséquents dans certains domaines pendant que d'autres cantons préfèrent une orientation différente. Ils peuvent également décider du plan de formation scolaire (Soguel, 2006). En somme, il existe 26 cantons régis par un droit fédéral, mais ayant une mise en pratique différenciée (Kuhn, 2011).

Cette distinction est essentielle car si un canton dispose d'une certaine autonomie (Martin & Soguel, 2004), il est par extension responsable de son orientation et donc de la ligne de conduite qu'il désire emprunter. Il faut toutefois qu'il veille à ne pas délaissé son équilibre entre l'indépendance et l'application des règles constitutionnelles (Rappard, 1951). Par exemple, les cantons doivent impérativement mettre en œuvre un cadre éducatif permettant aux jeunes de se former. Cela étant, ils peuvent décider d'agencer des cours supplémentaires ou d'en réduire d'autres.

2.2. Le système éducatif en Suisse

En Suisse, l'école est obligatoire (Batteau & Dorier, 2018). Chaque canton possède un système de formations différent dans le respect des instructions constitutionnelles. Hormis quelques exceptions, à savoir les formations supérieures fédérales, le canton reste l'autorité décisionnaire (Behrens, 2008). Toutefois, cette liberté n'est pas sans contrainte :

« Depuis 110 ans, la Suisse connaît une collaboration ministérielle intercantonale plus ou moins formalisée. Les cantons coordonnent aujourd'hui leur travail sur le plan national au sein d'une instance politique : la conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les vingt-six ministres responsables de l'éducation. La CDIP fonde son action sur des accords (ou concordats) intercantonaux juridiquement contraignants. » (Behrens, 2008, p. 128)

Dès lors, de nombreux changements se sont opérés dans le système éducatif en Suisse, notamment dans la mise en pratique d'une uniformisation. Cette transformation fut nommée HarmoS (CDIP, 2011)⁹. Depuis son entrée en vigueur, le 1^{er} août 2009, tous les cantons ont reçu l'ordre d'unifier et de standardiser certaines dispositions éducatives. Les cantons ont donc, par exemple, adopté les mêmes termes pour classer les niveaux de classe (Tulkens, 2003).

⁹ « Connu sous le nom *HarmoS*, cet accord intercantonal prévoit des standards qui ont une double fonction : l'harmonisation des contenus de formation et le contrôle des performances dans le cadre d'un monitoring national. » (Behrens, 2008, p. 126)

2.3. Le droit pénal en Suisse

Au début du 20^{ème} siècle, la Confédération obtient le droit d'unifier le Code Pénal pour tous les cantons. La question du droit pénal des mineurs voit le jour dans ces premières années :

« [...] [F]orts de leurs prérogatives, plusieurs cantons ont établi des juridictions de mineurs dès le début du XXe siècle, dont l'appellation a été fort variée : autorité tutélaire (civile et pénale) des mineurs (Neuchâtel), chambre pénale de l'enfance (Genève), tribunal des mineurs (Vaud, Valais) ou tribunal de la jeunesse (Berne). » (Queloz & Bütikofer Repond, 2002, p.316)

C'est finalement en 1942, que le droit pénal unifié entre en vigueur, garantissant ainsi l'égalité d'être jugé équitablement dans tous les cantons. « La Suisse étant un État fédéraliste, chaque canton a conservé la compétence d'édicter ses normes d'organisation judiciaire et de procédure. La construction des établissements et l'exécution des peines et des mesures relèvent également de leur souveraineté. » (Queloz & Bütikofer Repond, 2002, p.316)

2.3.1. Un droit particulier pour les mineurs en Suisse

En Suisse, depuis 1898, les droits de légiférer sont imputés à la Confédération. Suite à divers retards et changements, le Code Pénal des mineurs entre finalement en vigueur le 01.01.2007 ; droit que l'on connaît aujourd'hui (Queloz & Bütikofer Repond, 2002). Dorénavant, tout nouveau mineur, commettant un acte délictueux, est jugé par le tribunal pénal des mineurs. Celui-ci, ainsi que les lois s'y rattachant, ne s'appliquent qu'aux mineurs, comme le mentionne l'art 3 al. 1 DPMin : « la présente loi s'applique à quiconque commet un acte punissable entre 10 et 18 ans. » « Les enfants de moins de [10] ans échappent à toute intervention pénale. » (Queloz & Bütikofer Repond, 2002, p.316) Ils peuvent toutefois faire l'objet d'autres mesures. Le droit pénal des mineurs se place donc comme un maillon essentiel dans la politique judiciaire :

« Cette spécialisation se réclame du principe que les enfants ont droit à une protection particulière, y compris lorsqu'ils commettent des infractions, au vu de leur vulnérabilité, de leur personnalité en développement, de leurs besoins particuliers en éducation [...]. Cette justice spécialisée ne doit pas seulement être regardée comme un organe pénal, mais comme un corpus qui fait partie du processus de développement d'un État [...]. (Zermatten, 2004, p.24)

Au final, le droit pénal des mineurs est une justice qui se veut plus adéquate. Il navigue entre le monde des adultes et celui des enfants, un instant où une multitude de situations sont envisagées. Toutefois, cet espace est si étroit que la justice oublie parfois qu'elle se trouve en face d'un jeune car « [là] où est le problème, c'est lorsque le modèle de justice va si loin dans son besoin de rétribution et de prévention générale qu'il oublie que l'enfant est un être à protéger et qu'il se vide de sa substance pour ressembler, à s'y méprendre, au modèle adulte. » (Zermatten, 2004, p.25) Cette position amène à penser que rendre justice est essentiel dans la réduction du besoin social d'expiation¹⁰ (Piaget, 1932). Le droit pénal suisse des mineurs possède un fonctionnement différent que celui des adultes. Le mineur est tout d'abord perçu pour ce qui l'est et non pour ce qu'il a commis. De ce fait, le droit pénal suisse des mineurs possède davantage de liberté. Il peut par exemple prendre en compte l'acte commis et envisager les répercussions d'une sanction impactant son développement. Les sanctions doivent être orientées sur le principe de l'art. 2 al. 1 (DPMIn) : « la protection et l'éducation du mineur sont déterminantes dans l'application de la présente loi. » C'est un principe basé sur le dualisme judiciaire « qui permettra au juge de prononcer conjointement une peine et une mesure [...]. » (Viredaz, 2008, p.2) C'est au juge que revient la décision finale. Il ne prend rarement de décision sans avoir mené au préalable « une enquête sur la situation personnelle du mineur, qui permettra alors de déceler la présence des carences éducatives [...]. » (Viredaz, 2008, p.4)

Une peine ou une mesure est appliquée selon le principe de gravité. La gravité de l'acte se définit par son côté objectif, c'est-à-dire par la gravité qui est reconnue par la loi¹¹ pénale, et son caractère subjectif prend en compte toutes les caractéristiques et les dommages de l'acte qui a été commis (La Rosa, 2003). Toutefois, avant de rendre son jugement, le juge doit prendre en compte l'impact de sa décision sur le développement de l'enfant. Ainsi, lorsque le juge décide d'établir une mesure, il l'applique de façon à ce qu'elle comble un manque existant et « *[intervient]* en premier lieu, et ce choix n'est évidemment pas innocent, puisqu'il est l'expression d'une justice qui se veut avant tout éducatrice et protectrice. » (Viredaz, 2008, p.4) Ces mesures peuvent revêtir plusieurs aspects, comme la surveillance, afin de garder un œil sur le jeune. Le traitement ambulatoire peut également servir de mesures lorsqu'il y a détection d'un trouble psychique. La mesure de placement qui contraint le jeune à quitter sa sphère familiale

¹⁰ Quand un acte répréhensible est perpétré, la société demande que l'auteur soit condamné à hauteur de son acte.

¹¹ En effet, la loi fixe une classification de gravité selon le type d'infractions (contraventions, délits et crimes) en lien avec le degré d'atteinte perçu socialement (Dongois, 2011).

pour rejoindre un établissement particulier (Zermatten, 2004; Viredaz, 2008). Finalement, les mesures servent à induire une instruction, au sens éducatif du terme. Malgré tout, la participation active du jeune est essentielle dans l'introduction de mesures. Si un jeune refuse de coopérer, les mesures ordonnées ne pourront atteindre les objectifs éducatifs souhaités. Outre les mesures se mobilisant vers une portée éducative définie, la justice peut ordonner des peines. Elles sont appliquées lorsque le mineur a agi de manière coupable en toute connaissance cause, c'est-à-dire en ayant « [...] la faculté d'apprécier le caractère illicite de son acte. » (Art. 11, al. 2 DPMIn) Il existe dans ce registre quatre types de peines. La première est celle de la réprimande qui consiste à blâmer de manière significative le jeune afin qu'il puisse prendre conscience de son acte. La deuxième consiste à demander une prestation personnelle qui se résume à faire du travail d'intérêt général. La troisième suggère une amende qui condamne le jeune à payer une somme à hauteur de l'acte commis. La quatrième revêtu de la privation de liberté qui comme son nom l'indique prive le jeune de liberté (Viredaz, 2008). À partir du moment où la justice des mineurs prononce une mesure ou une peine, « [les] notions de châtement et d'expiation ne doivent jouer qu'un rôle tout à fait secondaire. » (Queloz & Bütikofer Repond, 2002, p.319) Les peines et les mesures ont tous deux une connotation éducative, par exemple la peine instruit une sorte d'éducation transversale. Dans ce sens, la peine peut se qualifier de verdict frontal, voire d'éducation forcée poussant le jeune à réflexion. À l'inverse, la mesure tente de combler certains manquements éducatifs. Dans ce deuxième cas, l'éducation est constructive et tente un parallèle coopératif avec le jeune.

Devant ce choix de possibilités, le droit pénal va s'orienter au travers de trois facettes distinctes pouvant s'imbriquer, se renforcer ou s'effacer les unes aux autres. On y trouve la position protectrice, de justice et réparatrice. En fonction de son choix, les décisions du juge s'orientent en fonction de ses orientations.

Dans une première perspective, le juge peut endosser une position protectrice. Celle-ci place l'intérêt de l'enfant au premier plan.

« [L'autorité] part de la considération que le comportement délinquant est lié de manière évidente à une situation sociale, économique ou familiale défavorable. Dès lors, toute intervention doit viser à réduire les causes de ce comportement bien plus qu'à punir l'auteur [...] [en respectant] les principes classiques du droit pénal (proportionnalité, égalité de traitement, culpabilité-responsabilité) [restés en] arrière plan. » (Zermatten, 2004, p.10-11)

La deuxième porte un regard de justice comportant une facette plus stricte que la précédente.

« [Elle] érige le mineur en être responsable, qui ne doit plus forcément être traité, mais qui peut être sanctionné, car la délinquance et la déviance ne sont pas un état pathologique, mais résultent d'un choix personnel. Le mineur délinquant est donc responsable de ses actes et doit en assumer le prix. » (Zermatten, 2004, p.11)

Elle replace le principe de la responsabilité au centre du processus. La protection est évincée au détriment de la punition et le nombre d'actes répréhensibles dirigent la décision judiciaire. L'aspect éducatif est camouflé, favorisant la prise de conscience forcée au travers d'une sanction ferme et revendiquée¹².

La troisième facette introduit la valeur de la réparation. Elle se veut d'« intégrer les trois pointes du triangle : auteur – victime – société [...] ». » (Zermatten, 2004, p.12)

« Ce modèle part de l'idée que le système de protection n'est pas assez axé sur l'infraction et qu'il n'accorde pas assez de place à la notion de responsabilisation du mineur : il s'appuie aussi sur l'idée que le système dit de justice se réclame trop de l'acte commis et de la sanction et qu'il va finalement à fin contraire car la peine ne « soigne » pas, mais plutôt détourne le mineur de la société, voire le révolte contre elle. » (Zermatten, 2004, p.12)

Cette dernière position amène à un consensus entre les peines et les mesures, entre la notion de responsabilité personnelle et sociale. En résumé, l'orientation de réparation invite la justice à prendre en compte la victime dans son champ d'analyse, et ce, afin de « réorienter toute intervention vers une prise de conscience du mineur du tort que son acte a provoqué, de la nécessité de réparer le dommage et de l'impérative obligation de se situer clairement par rapport aux valeurs que la communauté entend faire respecter. » (Zermatten, 2004, p.12) Ce moyen semble initier une dynamique palliant le gouffre entre délinquant et société. Le délinquant se voit amener par la justice à retisser ses liens avec la société¹³ au moyen de réparation apportée à la victime l'amenant à réfléchir de manière plus ardue sur ses actes¹⁴. Dans ce mécanisme

¹² La justice assoit son autorité auprès du jeune, obligeant celui-ci à l'accepter.

¹³ Par l'intermédiaire de la victime qui fait partie intégrante de la société et du modèle de justice réparatrice.

¹⁴ Cette facette semble prometteuse, toutefois, elle est soumise à une condition sinequanone « [...] la confrontation entre l'auteur et la victime est soumise à l'accord nécessaire de cette dernière de rencontrer le mineur. » (Zermatten, 2004, p.15)

complexe, les acteurs de cette justice des mineurs ont l'obligation de se placer non contre le mineur, mais bien avec lui pour lui permettre d'emprunter la bonne direction (Zermatten, 2004, 2005).

2.4. Le canton de Neuchâtel

Le canton de Neuchâtel est constitué d'un Grand Conseil qui est l'autorité législatif du canton. Il est constitué d'un Conseil d'État s'occupant d'exécuter les tâches gouvernementales et de diriger l'Administration Cantonale, d'Autorités de surveillance veillant à la conformité d'application de la législation et d'un pouvoir judiciaire chargé de rendre la justice sur l'entier du canton¹⁵ (*ne.ch*, 2020).

2.4.1. Principaux acteurs du processus pénale des mineurs

Il y a deux catégories d'acteurs dans le processus pénal des mineurs : les principaux et les secondaires. La police et l'instance judiciaire font partie de ce premier groupe. Elles sont présentes dans chaque procédure, la police pour instruire le processus et l'instance pour la conclure. En ce qui concerne le second groupe, nombreux acteurs peuvent être sollicités, tels que les associations d'aide aux victimes, les médecins psychiatres, etc. Ce dossier se consacrera uniquement aux acteurs principaux car les mineurs n'ont d'autres choix que de passer par eux.

2.4.1.1. La police

Le rôle et les fonctions de la police sont divers. La police est le premier contact auquel le jeune est confronté lors de l'instruction de la procédure judiciaire. La police neuchâteloise est formée de 6 corps distincts (*ne.ch*, 2020) :

- Judiciaire qui s'occupe de la criminalité économique, des atteintes à l'intégrité corporelle et sexuelle, des affaires de stupéfiants, des infractions au patrimoine, etc. C'est le spécialiste de la moyenne et grande criminalité.
- De proximité qui a la tâche de maintenir et d'établir un lien social avec la population et de signaler tous risques accrus au bon déroulement de la vie en société.

¹⁵ M'intéressant exclusivement au domaine judiciaire, je ne m'attarderai que sur ce dernier.

- De secours qui est le corps de police qui intervient en cas d'urgence ou fortement prioritaire pour toutes affaires.
- De la circulation englobant tout ce qui touche aux moyens de locomotion. On peut y retrouver par exemple la prévention, la surveillance, l'analyse et la compréhension des accidents, etc.
- De l'état-major opérationnel en charge du bon fonctionnement des opérations. Il est constitué d'un groupe de renseignements, d'un service chargé des opérations et du suivi et la conduite des opérations.
- Du service de commandement regroupant et gérant les rapports étatiques avec son personnel. On y retrouve notamment le secteur des ressources humaines général, des finances, du service informatique, etc.

Au sein de cette organisation cantonale, il n'y a aucun corps de police spécialisé pour les auteurs mineurs. C'est-à-dire qu'il n'existe aucun département prenant en charge les affaires perpétrées par des mineurs. La police est en tout temps le premier maillon de la chaîne de la justice pénale des mineurs, tout en « exerçant un effet prépondérant sur la suite de la prise en charge pénale. » (Queloz, 1987, p.135). Outre le fait d'être la première autorité à entrer en contact avec le mineur, la police garde un rôle passif dans le déroulement de l'affaire. Le compte rendu transmis aux offices judiciaires leur servira de base d'analyse pour la suite de la procédure. La police est la détentrice de la préservation de l'ordre public lui conférant une image sociale déterminante. La police est sollicitée de manière active que ce soit lors de problèmes à caractère public, voire privé.

Avant que la police ne passe à l'action ou qu'elle ne soit sollicitée, il faut qu'un acte soit commis. Lorsqu'un jeune commet un acte répréhensible, des investigations sont engagées pour amasser des preuves sur le méfait perpétré. Une fois que l'auteur présumé est connu, il est amené au poste de police afin de mener un interrogatoire ayant pour but de recueillir des informations, preuves et/ou aveux. Lors de cette rencontre, le jeune peut être assisté d'une autorité parentale ou d'un avocat. Le convoqué mineur doit répondre aux questions qui lui sont posées lors de cette entrevue. Lors de cet échange, deux agents sont présents, l'un pour diriger le face-à-face et poser des questions et l'autre pour établir le procès-verbal. Une fois cette tâche

accomplie, la police transmet un dossier contenant toutes les informations recueillies lors de cet échange au juge des mineurs¹⁶.

2.4.1.2. Juge au tribunal pénal des mineurs

Le canton de Neuchâtel se sépare en trois régions distinctes disposant, dans chacune d'elles, un tribunal réunissant diverses magistratures¹⁷. Il y a la région des montagnes et du Val-de-ruz, du littoral et du Val-de-Travers. Le juge est l'autorité supérieure de la procédure pénale des mineurs. Il est l'autorité décisionnaire :

« [Ce] sont les juges pénaux des mineurs qui dirigent et surveillent toute la phase d'enquête pénale, de même qu'ils sont les principaux responsables des phases de jugement et d'exécution des sanctions. Or, dans la pratique, nous avons constaté que les enquêtes sont menées et dirigées par la police — maîtresse de facto de toute cette phase du procès pénal — les juges des mineurs ne prenant bien souvent connaissance de l'affaire que par l'intermédiaire du ministère public (ce qui se produit, en moyenne, plus de neuf fois sur dix) et en recevant un dossier d'enquête déjà solidement ficelé. » (Queloz, 1987, p.136)

À Neuchâtel, la place de juge des mineurs est particulière. Il officie à la fois dans le cadre des procédures pénales des mineurs et également dans celui des adultes. Il doit donc osciller entre ces deux fonctions. Pour faciliter et accélérer la procédure des mineurs, le juge délègue, à la police et à d'autres, la tâche de recherche d'informations. Une fois recueillies, elles sont compilées dans un dossier qui est transmis au juge. Le dossier réunit toutes informations nécessaires à la compréhension de l'affaire.

Plusieurs informations peuvent y être notifiées telles que : les antécédents judiciaires du mineur, si existant, les informations relatives à son parcours professionnel et personnel¹⁸, etc. Les juges ne rencontrent que très rarement le jeune avant leur passage au tribunal car le nombre de séances

¹⁶ Ce processus peut légèrement varier en fonction des décisions du corps de police ou du juge des mineurs. En effet, selon la situation, la police peut décider de ne pas aller plus loin que l'interrogatoire, libérant le jeune de l'obligatoire d'un procès. Sous exception et à la demande du corps de police, le juge peut ordonner un placement immédiat.

¹⁷ Le terme tribunal est un nom commun réunissant plusieurs sections, comme la chambre de conciliation, le tribunal civil, l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte, le tribunal pénal des mineurs, le tribunal de police, le tribunal criminel et le tribunal des mesures et contraintes.

¹⁸ Éléments orientant la décision du juge.

de jugement reste très élevé (Delfosse & Madec, 2006; Queloz & Bütikofer Repond, 2002; Zermatten, 2004). De plus, le juge doit se conformer à une ligne conduite édictée par la législation :

« [...] la justice des mineurs est devenue plus formaliste, ce qui est une des conséquences [...].
Les juges sont confrontés à des obligations procéduriers toujours plus importantes, qui méconnaissent la réalité de la justice des mineurs et détournent une partie de leurs efforts vers des questions non essentielles [...]. (Queloz & Bütikofer Repond, 2002, p.324)

3. Compréhension et application des théories

Ce troisième chapitre explicitera la manière dont j'ai appréhendé et employé mon cadre théorique. Ce passage est nécessaire car il permettra d'avoir les clefs permettant une meilleure compréhension des théories et notamment de la manière dont je les ai utilisées.

3.1. Appréhender un champ théorique

Prospecter un champ multidisciplinaire amène à examiner certaines études et tisser des liens avec d'autres. Pour ne pas s'étendre sur la question, cette recherche considère deux domaines d'étude : d'un côté l'éducation et de l'autre la justice¹⁹. Par analogie, ces deux domaines paraissent différents. Toutefois, il est apparu que tous deux possèdent des buts similaires. En effet, l'éducation est un processus au cours duquel un individu intègre des connaissances lui permettant d'affronter, de comprendre et de communiquer avec le monde environnant (Heward & Wood, 2006). La justice, elle, se définit comme une action juste amenée par rationalisation permettant d'annihiler un comportement jugé non respectueux des règles établies (Perelman, 1960). En d'autres termes, la justice dicte les comportements autorisés et recadre les agissements prohibés. Dans un parallélisme, ces deux domaines ont un embranchement commun : chacun, à sa manière, tente d'instruire une connaissance et un savoir permettant l'adhésion sociale. En somme, les perspectives sont orientées vers des objectifs définis socialement. Tous deux possèdent des aménagements différenciés soit, mais permettant la mise en œuvre d'évaluations personnelles.

La justice évolue donc dans un environnement semblable à l'éducation. L'objectif de l'instruction judiciaire est d'enseigner un comportement rationnel et autorisé à un individu au moyen de sanctions et de procédures particulières. Ce processus amène la justice à se positionner comme un principe d'apprentissage forcé (Lacombe & Moulin, 2000). L'éducation enseigne à l'individu des connaissances lui permettant d'entrer et d'appréhender le monde social qui l'entoure. La pertinence de ce rapprochement est importante car elle permet de créer un pont entre éducation et justice. Les mécanismes de la justice peuvent ainsi être analysés par le biais de théories relatives à l'éducation.

¹⁹ Au sens d'une autorité approuvée socialement et ayant la position de pouvoir sanctionner les comportements outrepassant les règles établies.

Fort de cette perspective, l'éducation fait partie des mécanismes intrinsèques de l'autorité judiciaire. Si éducation est justice et si justice est éducation, la question de sa mise en œuvre et de son impact est essentielle. En effet, la manière, dont les connaissances²⁰ sont enseignées et amenées, a un impact direct sur le processus de compréhension (Perrenoud, 1995). Un rapport étroit se crée entre le détenteur du savoir et l'apprenant.

Le *professeur*, c'est-à-dire le dépositaire du savoir, a la tâche de devoir enseigner cette connaissance en la transmettant. L'*apprenant*, individu en apprentissage, a le devoir d'apprendre. Dans cette application d'apprentissage spécifique, la création d'un lien entre les deux est fondamentale car il garantit la création de connaissances toujours plus complexes (Piaget, 1967). La tâche du *professeur* est donc double car il doit simultanément enseigner et être attentif à ce lien avec l'apprenant. Dans les recherches initiées par Freire (1974), il démontre qu'acquérir une connaissance peut s'avérer difficile notamment lors d'enseignement basé sur l'ordre et l'imposition. De plus, cette forme d'enseignement peut compromettre les buts éducatifs préalablement fixés et amener l'apprenant à mal percevoir cette connaissance (Piaget, 1932).

3.2. L'application des théories

Dans cette dernière sous-partie, j'énoncerai de manière succincte les deux théories principales sélectionnées pour cette recherche et ce afin d'éclaircir les mécanismes éducatifs relatifs à la justice des mineurs.

Pour initier cette recherche, mon choix s'est porté sur l'axe de la justice des mineurs comme processus éducatif instruisant au jeune une connaissance. Dans cette relation, la justice se veut formatrice présentant et initiant le bon chemin au jeune au moyen d'une procédure spécifique.

Dans cette relation, la justice est détentrice de l'autorité sociale ; elle affiche une image sociale ainsi qu'une réelle connaissance sociale reconnues. Ce faisant, cette réflexion m'a amené à m'interroger sur cette fonction autoritaire, dans le sens où, si cette position est revendiquée et affirmée par la justice dans le rapport avec le jeune entrave-t-elle ce rapport ? Pour parvenir à

²⁰ La connaissance résulte de l'apprentissage d'un savoir. Le savoir, dans cette perspective, enveloppe les changements de comportement par exemple.

résoudre cette question, je me suis replongé dans certaines perspectives éducatives, notamment en prospectant, dans un premier temps, les recherches de Jean Piaget (1932). Ses analyses sur le développement du sentiment de justice chez les enfants et adolescents ont amené l'hypothèse qu'il existe deux dynamiques distinctes : la première basée sur la contrainte et la deuxième sur la coopération. La première implique l'expiation personnelle de la faute. Les sanctions et le rapport sur la faute sont tournés sur un repli sur soi. Le jeune est plongé dans une solitude le poussant à considérer ses fautes par lui-même. Dans la seconde, la notion d'expiation personnelle est toujours présente. Cependant, elle devient secondaire. La création d'un lien entre l'autorité et le jeune permet ainsi de développer un apprentissage de la conscience.

Dans un second temps, j'ai arboré les recherches sur la prise de conscience initiées par Paulo Freire (1974). Ses recherches s'intéressent à démontrer qu'une connaissance se développe de manière optimale lorsque ce processus est basé sur le respect mutuel. Pour l'auteur, imposer une manière de penser ou de faire sans préalablement instaurer un environnement de partage amoindrit la compréhension et l'apprentissage des apprenants.

L'articulation de ces deux théories offre un panel de perspectives intéressantes. En effet, la théorie piagétienne vise à comprendre certains mécanismes du système éducatif, telles que la hiérarchie scolaire dans les modalités d'apprentissage²¹ et la question du développement du sentiment de justice à l'école. La théorie freirienne met en évidence l'interconnexion existant entre les individus lors de phases d'apprentissage commun. Elle recherche à comprendre comment la conscience commune et collective se crée au moyen d'échanges dialogiques et relève les freins possibles lors d'échanges avec une autorité affirmée.

Ce faisant et afin de répondre à ma question de recherches, j'articulerai ces deux théories de manières à comprendre si l'usage d'une position autoritaire au sein de la justice pénale des mineurs est nécessaire et éducatif, et si oui, comment ?

²¹ Autrement dit, l'impact de la position autoritaire du professeur sur le raisonnement et la compréhension.

4. Cadre théorique

Ce cadre théorique sera organisé en étapes et ce, pour bien saisir les mécanismes gravitant autour de la justice pénale des mineurs. Je reviendrai dans un premier temps sur la genèse du développement individuel et social proposé par Piaget. J'aborderai ensuite la phase de l'adolescence afin d'éclaircir son impact sur les perceptions, la compréhension et le raisonnement. J'initierai ensuite le thème de la délinquance juvénile et de la justice pénale des mineurs en y mentionnant leurs spécificités et leurs mécanismes propres. Ce chapitre se terminera par les réflexions de Freire au sujet de la conception de la conscience individuelle et sociale.

4.1. L'autorité à l'éducation

La justice est garante de l'ordre social. Elle se compose de juges, policiers, magistrats et autres figures formant le bras opérationnel de la loi régissant les comportements. La justice décide de punir lorsque cela est nécessaire. Aussi, cette punition doit servir d'éducation. La justice devient un mécanisme éducatif lorsque l'objectif mène à la compréhension et non à l'expiation (Zermatten, 2004). Un juste milieu doit s'opérer entre ordre et éducation afin de ne pas tomber vers une simplicité qui ferait de l'ombre à l'éducation (Bruel, 2013). La procédure judiciaire doit garder cette valeur éducative à l'esprit permettant d'avancer vers une solution et non de régresser (Bourquin, 2007). Elle doit privilégier le dialogue constructif plutôt qu'imposer une autorité revendiquée (Piaget, 1932). L'autorité et l'ordre deviennent un penchant éducatif quand le mineur incriminé se voit libérer de ses habitudes antisociales.

4.2. L'apprentissage de soi et des autres

L'apprentissage suppose l'existence d'un lien présent entre apprenant et professeur²². Certaines connaissances se développent par cette interaction dont autrui devient un élément de résonance. Afin de comprendre et de délimiter la frontière existante entre le soi et l'autre, l'analyse du développement des connaissances est nécessaire (Piaget, 1928).

²² Autorité détentrice de la connaissance.

4.2.1. Le développement social chez Jean Piaget

Lorsqu'un enfant vient au monde, il naît dans une société, un cadre préétabli, avec des valeurs, des règles, des perspectives, des attentes, etc. Il s'aventure dans ce monde foisonnant d'objets nombreux et variés. Muni de cet intérêt nouveau, il va découvrir le monde se créant une base personnelle de connaissances. C'est le premier pas vers une connexion extérieure, autrement dit, le début de la socialisation (Piaget, 1928).

Pour Piaget (1951, 1997), tout développement de connaissances débute par un développement physique. Pour l'auteur, ce développement se structure par différents stades, qu'il nomme : stades de développement. Ceux-ci se regroupent sous trois formes²³ :

1. Les fonctions sensori-motrices²⁴, ou actions effectives, intègrent la perception et certaines activités multiples, comme les apprentissages et l'intelligence primaires. Ces fonctions se définissent selon : « dont la constitution précède l'apparition du langage, mais dont l'action demeure essentielle, au cours de tout le développement, à titre de substructures ou de racines des actions. » (Piaget, 1951, p. 35). Le développement d'un individu se fait au détour d'expériences enrichissant son intelligence dont l'action, amenée par le corps, en est le moteur. À ce stade, les recherches et les découvertes expérimentales sont exploitées.
2. Les opérations concrètes ou représentatives se focalisent essentiellement sur le développement précis de l'intelligence, autrement dit, de l'accroissement de ses connaissances. Ce stade, où l'enfant fait l'expérience d'actions intériorisées, crée les dynamiques de relation entre objets et individus et entre action et réaction. Ce stade est prépondérant dans le processus de socialisation où autrui devient associé ou exclu des expérimentations personnelles.
3. La pensée formelle est le soubresaut à l'adolescence. Son langage grandit et aborde une nouvelle forme de récits au moyen de symboles représentatifs. Il est en quête de

²³ Un stade, étape de développement ou de construction est un processus unissant certaines compétences propres à chaque stade. Pour Piaget (1951), trois conditions doivent être respectées afin de permettre à l'enfant de passer ces stades : la première, tous les stades revendiquent un comportement relatif pouvant être imagé ; la seconde l'ordre de passage d'un stade à l'autre est présente ; la troisième le passage d'un stade est associé à la compréhension et l'assimilation des acquis.

²⁴ Processus déterminés par des facteurs psychiques.

compréhension des systèmes opérants. La pensée se décentre de son centre de connaissances lui permettant d'atteindre une liberté inhérente au raisonnement logique.

Au cours de ce développement cognitif, chaque action s'associe à une opération²⁵. Dans sa propre répétition, l'opération introduit des changements de comportements et de connaissances ; l'aspect de conservation, pendant le stade sensori-moteur, en est un exemple type. Lorsque l'enfant débute sa phase de découverte, son corps lui sert de canalisateur d'expériences, des sensations expérimentées vont s'enregistrer de manière positive ou négative. L'intelligence se développe par l'assimilation d'expériences vécues et/ou imaginées. Lors du stade de la pensée représentative, les symboles, prisent comme sources de vérité, deviennent un obstacle au bon fonctionnement de la pensée. En effet, la pensée doit se développer de manière pertinente et totalement indépendante afin de se détacher des connaissances initiales et acquérir une certaine liberté d'action.

« [Ces trois stades] sont l'occasion d'une socialisation de l'intelligence ou de la pensée, car l'intelligence humaine subit l'action de la vie sociale à tous les niveaux de développement, du premier au dernier jour de la vie. [...] Soutenir que la vie sociale exerce une action à tous les niveaux du développement, c'est dire quelque chose d'aussi évident, mais de tout aussi vague, que de prêter une action permanente au milieu physique extérieur. En effet, de même que le milieu physique agit d'une façon toute différente sur le nouveau-né, sur l'enfant de 2 à 5 ans, sur l'adolescent ou sur l'adulte adonné à l'expérience scientifique, de même la « vie sociale » exerce des influences toutes différentes à ces mêmes niveaux [...]. » (Piaget, 1951, p. 37-38)

Selon cette doctrine, l'enfant se développe au fur et à mesure de ses expériences et de ses interactions. Piaget (1951) met en évidence le fait que ces processus primaires, débutant dès la naissance, sont les prémisses d'une socialisation (Archambault & Venet, 2007). En effet, l'enfant se socialise, autrement dit, il entre en relation d'affection ou de rejet avec autrui (Malrieu, 1996). Avant même l'apparition de la parole verbale, l'enfant investit autrui comme un élément important dans la construction de son développement. Les actions fluctuent et l'enfant acquiert de nouvelles connaissances provenant d'actions plus complexes. En effet, en parallèle à son développement physique, s'opèrent les prémisses de la communication verbale. Ses acquis, connaissances et développements vont lui permettre d'accélérer sa socialisation, au

²⁵ L'opération est un terme esquissé du domaine mathématique. Son lien est associé à celui de l'action. Ainsi, chaque nouvelle opération mathématique créera un nouveau résultat. L'action, elle, riviètera elle-aussi une nouvelle forme de réaction.

moyen du dialogue primaire, plaçant autrui comme sources d'information permettant de forger ses premières opinions²⁶. Ce processus, crucial dans la théorie du développement moral de Piaget, est au centre de toutes dynamiques sociales selon Piaget (1932 ; 1967). Le franchissement des stades développe, de manière toujours plus grande, l'interdépendance de sa pensée. Dans ce procédé, la socialisation ne se contente plus d'imiter, d'écouter ou autres, mais d'échanger et de coopérer. Cette période de transition passant de l'imitation à l'échange verbal est caractéristique dans la naissance sociale selon Piaget (1967). L'enfant devient membre à part entière. L'autre n'est plus la source de connaissances primaire, mais devient co-constructeur de cette connaissance. Le rapport d'autorité diminue en fonction de l'accroissement des connaissances acquises par l'enfant, devenant à terme, lien de réciprocité. L'autorité, ou les arguments forcés, deviennent nature de ruptures et de discordes, le tout ralentissant le développement de l'opinion personnelle de l'enfant (Piaget, 1951, p.38).

La socialisation n'est pas un parcours inné. Elle se construit en élaborant des stratégies propres à chacun et c'est à mesure d'expériences que la socialisation parvient à franchir les barrières cognitives du soi pour atteindre celles d'autrui. Il s'agit d'un chemin d'étapes fondamentales dans le développement personnel²⁷ (Piaget, 1951, p.40). Toujours selon l'auteur, l'intérêt dans ce développement précis est de constater que la socialisation n'est en aucun cas dissociable de la nature personnelle. Toute action est le reflet d'un caractère social, même si celui-ci provient d'une action personnelle.

« La pensée est dominée par des tendances contraires dues à l'activité propre et aux contraintes du groupe (familial, scolaire, etc.), sa socialisation prenant alors la forme d'un compromis dont les apparences sont celles d'une soumission à ces contraintes, [...], le social et l'individuel sont alors, non pas indissociables, mais simplement indifférenciés dans la conscience de l'individu qui les confond. » (Piaget, 1951, p.40)

L'intelligence et les connaissances sont construites de manières personnelle et sociale. Le contact avec autrui, l'expérience et le dialogue servent de moteur d'élaboration d'opinions personnelles influençant la vision et les actions sociales. Malgré certaines contraintes, le vrai, caractérisé et perçu comme une conviction propre déterminante, est élaboré « grâce à une

²⁶ L'opinion est le résultat des apports d'informations d'autrui avec sa propre expérience personnelle.

²⁷ Le développement personnel est à prendre ici au sens large, incluant aussi bien les changements physiques, que l'accroissement des connaissances et des opinions.

expérience intime, irréductible, reposant un ensemble de jugements de valeur que la conscience se sent obligée de porter [...]. » (Piaget, 1928, p.169) Défragmenter ces deux paradigmes semble très complexe car pour l'instant, aucun outil pertinent ne permet une telle différenciation. Le développement social et personnel naît au même moment en interagissant par interdépendance et de manière alternative en fonction des progrès cognitifs.

L'adolescence marque un palier dans l'évolution cognitive de l'enfant et c'est à ce stade que plusieurs transformations vont s'articuler, notamment les évolutions physiques, cognitives, sociales, etc. Ce développement est soumis à une multiplicité de causalité l'amenant, avec ses expériences, ses pensées et ses opinions, au stade de l'adolescence.

« L'intérêt que peuvent présenter pour la sociologie les études sur le développement mental de l'enfant ne provient pas seulement de cette circonstance que ce développement est - à tous les niveaux - une socialisation de l'individu autant qu'une adaptation de celui-ci au monde. Il tient surtout au fait qu'une telle socialisation ne constitue nullement le résultat d'une causalité unique, telle que la pression du groupe social adulte sur l'enfant par le moyen de l'éducation familiale puis de l'éducation scolaire, mais que l'analyse met en évidence l'intervention d'une multiplicité d'interactions de types différents et d'effets parfois opposés. » (Piaget, 1951, p.34)

4.2.2. Être adolescent

L'adolescence « se situe "entre la stigmatisation, la réalité, la revendication et l'idéal" » (Dollinger, 2010, p.11). Elle est un passage mystique et initiatique où se hissent bon nombre de légendes. C'est un cycle unique et éphémère, une période de conflits, d'acceptation, de compréhension et de changements. Aussi, elle est considérée comme un moment inévitable portant en son sein une connotation d'espoir et de devenir. Le terme « adolescent » est complexe car il est porteur de nombreuses significations.

« L'adolescence est la réponse de la société à ce phénomène physiologique qu'est la puberté. Les sociétés ont toujours eu peur de ce moment riche en potentialités, mais aussi plein de risques. [...] L'adolescence est un âge de la vie qui semble s'étirer de plus en plus dans le temps. [...] Cet allongement de l'adolescence est la rançon de la liberté au sein de notre société ; cette liberté va mettre à l'épreuve les ressources dont nous disposons. Plus le cadre extérieur est rigide – voire écrasant ou désespérant –, plus il conditionne les réponses : il est subi, mais en même temps porteur. Dans un contexte de plus grande liberté, où il n'y a plus de consensus contraignant

sur ce que l'on attend de quelqu'un, l'adolescent va devoir trouver les réponses à l'intérieur de lui-même. » (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008, p.30-31)

Pour les auteurs, la définition de l'adolescence repose sur un ensemble de modifications physiques et psychiques dans un élargissement des rapports sociaux. L'adolescence est une période enrichie par la confrontation de ses idées au réalisme présent. Cette période est antagonique car elle se voit confronter à deux forces : la liberté et la contrainte. Jeammet & Sarthou-Lajus (2008) décrivent cette situation comme fascinante et sensible à la fois. L'adolescent est muni d'un pouvoir, jusqu'alors contrôlé par les adultes, qui se trouve dans le choix²⁸. Cette liberté lui procure ses premiers sentiments de maîtrise et de pouvoir. Il peut décider de tout, sauf lors des premières années suivant l'adolescence où les possibilités restent restreintes. Elle n'est pas totale et se transforme en liberté sous contraintes sociétales²⁹.

Dans ce penchant, l'adolescent veut incontestablement se démarquer et s'affirmer. Les limites deviennent des objectifs à dépasser, les interdits sociaux se transforment en buts à franchir, garantissant la reconnaissance d'autrui. En d'autres termes, il désire s'affranchir, repousser les limites de ce dictat jusque-là forcé d'accepter (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008, p. 35). Ce processus de contestation résulte de la confrontation entre les connaissances acquises et dictées socialement, entre liberté et interdit. Cette confrontation à d'autres expériences et règles l'amène à les valider ou à s'en affranchir, ainsi « pour être soi, il faut se nourrir des autres et être différent d'eux. » (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008, p.32) Ce principe, proposé par ces auteurs, vient se compléter à la pensée de Piaget (1928) : pour qu'un individu puisse se développer physiquement³⁰ et socialement, tout au long de son parcours, il doit accepter et questionner, au moyen d'expériences partagées avec autrui, les valeurs et les connaissances, jusqu'alors enseignées. L'adolescent n'est donc qu'un équilibriste maintenu sur un fil désirant communément avancer et s'arrêter pour contempler le temps qui passe (Feder, 2001).

Ce passage, étrié entre le développement cognitif et social, entre la liberté et la contrainte, et entre la volonté d'être reconnu et d'être aimé, plonge l'adolescent dans une grande instabilité comportementale. Jusqu'alors guidé, l'adolescent se retrouve libre d'être seul, le plongeant

²⁸ Le choix est donc par analogie l'extension de la liberté, voir Piaget (1932).

²⁹ La contrainte est définie par Piaget (1928, p.190) comme un « [...] rapport entre deux où n individus dans lequel intervient un élément d'autorité ou de prestige. »

³⁰ Le terme « physiquement », dans ce contexte, est à prendre au sens large, regroupant aussi bien le développement physique au sens stricto sensu que le développement cognitif.

dans un déséquilibre. L'adolescent doit dompter cette accommodation à son nouvel environnement et assimiler le monde extérieur (Piaget, 1928, p.179-182). Dans un raisonnement développemental, la confrontation ou l'outrepassement de limites ne sont qu'un passage essentiel, voire fondamental. Selon Piaget (1997), l'insubordination est omniprésente. L'individu se révolte à chaque stade de son développement de manière directe ou intérieurement. Jeammet & Sarthou-Lajus (2008) ajoutent que les actions relatives à cet acte sont décuplées au fur et à mesure que l'individu grandit et se sociabilise, atteignant un paroxysme à l'adolescence. Motivé par ce désir, il se confronte à ses pairs, à l'autorité et par extension aux lois édictées par la société afin de s'externaliser de cette image modelée (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008). Cet acte n'est pas totalement incohérent, en ce sens que tout dépassement de limite suscite une certaine cohérence. Lacombe & Moulin (2000) admettent que franchir des limites durant l'adolescence est un acte d'émancipation identitaire amenant à une reconnaissance sociale et personnelle.

4.2.3. Le mineur délinquant

Pendant la réappropriation de son identité, l'adolescent³¹ se voit confronter à des choix. Ce cadre social est présent pour garantir stabilité et sécurité entre les membres d'une même société. Ce faisant, lorsqu'un mineur enfreint ces lois, la justice rectifie ce comportement au moyen de sanctions. Piaget (1997) admet qu'un mineur ne développant pas ses compétences au moyen d'autrui ne peut respecter les règles sociales en communauté. Quand un jeune ne respecte pas les règles socialement édictées, il commet un acte répréhensible. Pour Queloz (2005, p.2) un acte répréhensible est un : « *ensemble des comportements de transgression des lois, commis par des mineurs* ou des personnes âgées de moins de 18 ans. » Communément, un mineur commettant cet acte spécifique devient un délinquant (Dollinger, 2010). Ainsi, le terme délinquant est qualificatif et englobe les comportements de transgressions sociales (Dollinger & Schabdach, 2013).

Ce qualificatif est porteur de connotations aux yeux de la société. Outre sa conduite coupable, la connotation de délinquant demande implicitement un changement de comportement. Le jeune doit « [...] reconnaître l'injustice de ses actes et d'agir conformément à cette vision, c'est-à-dire de décider librement du bien ou du mal. » (Koudou, 2009, p.1) L'appellation de

³¹ Le terme juridique de mineur englobe toutes les phases de l'enfance à l'adolescence.

délinquant met en lumière un processus d'acceptation obligée. Le mineur n'a d'autres choix que de se conformer aux règles établies. Cependant, imposer une ligne de conduite en pleine recherche d'identité peut être difficile :

« Les jeunes sont dans une phase d'inversion des rôles entre l'enfance et l'âge adulte. [...] Dans la phase d'adolescence, les jeunes se trouvent dans un champ de tension d'exigences comportementales multiples, en partie divergentes, qui compliquent le processus de socialisation. Ils doivent d'abord se développer dans le système social et juridique existant. Ils doivent donc tester à la fois leurs propres capacités d'action et les règles du monde adulte comme limites à leurs actions. La phase de jeunesse est nécessairement associée à une certaine incertitude de statut et de comportement. Cela augmente le potentiel de déviation de l'individu, c'est pourquoi le processus de socialisation est conflictuel. » (Laubenthal et al., 2010, p.2)

Dans ce conflit personnel, social et juridique, le jeune veut s'émanciper et être reconnu socialement. Une tension naissante entre l'envie personnelle et les règles sociales amène à une construction structurale d'apprentissage. Une confrontation de vision se crée entre le délinquant et l'autorité judiciaire, l'un croyant avoir la vraie connaissance des choses. Cet échange est un moment clef pour le délinquant car il engendre un développement interne de la morale lui permettant la compréhension personnelle des normes sociales (Luther, 1931). Sous cet effet, le délinquant doit répondre rapidement aux prérogatives de l'autorité. Il doit déconstruire et reconstruire son identité, répondre d'un changement de comportement et admettre ses erreurs (Compastis, 2017). Cette pression et cette obligation environnantes et martelées au délinquant peuvent l'amener à plonger dans un conflit de socialisation, dans un refus « d'accepter les attentes et les propositions [des adultes] » (Lacombe & Moulin, 2000, p.39) abordant un refus de coopérer.

En résumé, la loi dicte les règles et réprime certains agissements. L'adolescent est poussé vers une liberté de choix pouvant le conduire à la transgression et « [celle-ci] s'inscrit dans une clinique des limites : entre le soi et l'autre, entre l'intérieur et l'extérieur, entre la loi psychique et la loi pénale, [amenant] à la période transitionnelle adolescente et son cortège de réaménagements [...]. » (Pelladeau & Pommier, 2014, p.207) Le jeune transgresse, mobilise l'attention, tout en se développant, l'amenant à devoir endosser un recalibrage social socialisant.

4.3. Le délinquant et l'éducation judiciaire

La stabilité sociale est fragile, oscillant entre liberté et respect des règles (Le Goff, 2008). Dans une société normée, certains comportements sont réprimés et d'autres félicités. Pour un délinquant, l'instruction judiciaire est un processus d'apprentissage lui permettant d'établir un lien causal entre acte et conséquence, créant une boucle entre actes, règlements sociaux et conséquences. Cette forme éducative particulière tente de ramener le jeune sur le droit chemin, dans une perspective sociale acceptée (Pelladeau & Pommier, 2014). Dollinger (2010) souligne que ce procédé utilise certaines pressions sociales amenant à « [...] des jugements non-évaluatifs [...], » minimisant l'impact éducatif désiré (Dollinger, 2010, p.11).

« Le terme "délinquance juvénile" indique qu'il y a des jeunes qui sont criminels et d'autres qui ne le sont pas ; les jeunes sont classés comme "criminels"/"non criminels". En faisant cette distinction, ces derniers se voient attribuer le statut de "normalité", reproduisant ainsi les normes respectives de la construction des attentes de normalité. [...] On suppose que les termes en question fonctionnent comme des "expressions ou des représentations". » (Dollinger, 2010, p.15-19)

Le jeune délinquant en quête d'identité est projeté dans une dichotomie où l'autorité judiciaire possède le rôle d'enseignant et de juge. Un délinquant en quête de vraisemblance et de développement identitaire, se retrouve devant une autorité désirant l'enseignement du respect et de la bonne tenue sociale. Ce désir de changement appuyé peut apparaître dévalorisant, renforçant l'étiquette de délinquant (Becker, 2003). En effet, pourvoir et forcer l'aspect de changement immédiat accentuent la connotation négative et péjorent l'image du délinquant. Il ne faut pas perdre à l'esprit que le but de ce procédé éducatif consiste à amener le jeune vers une logique d'action, lui donnant la possibilité d'entrevoir un avenir social :

« [C'] est un processus d'apprentissage de normes et tout individu y répond en fonction de ses capacités mais aussi de sa perception de la réalité. Ainsi, les délinquants ne sont pas des êtres asociaux ou impulsifs mais des acteurs qui répondent à des attentes en fonction de règles propres à leurs groupes d'appartenance, et non pas seulement aux attentes du système dominant. » (Lacombe & Moulin, 2000, p.168)

Tenter brusquement un changement opère un effet contraire par rapport aux objectifs de resocialisation. Cette demande de changement se perçoit comme une sanction. Une

incompréhension se crée entre application et compréhension effaçant progressivement les chances de changement (Laubenthal et al., 2010). La volonté et les objectifs ne doivent prévaloir au détriment d'une éducation constructive :

« [...] les textes légaux ont rappelé avec force l'objectif prioritairement éducatif de la justice des mineurs et la nécessité, face à la délinquance des jeunes, de mettre en place des réactions sociales constructives, favorisant les alternatives à la privation de liberté et, par conséquent, visant à éviter l'exclusion sociale. » (Queloz, 2005, p. 9)

Le processus judiciaire ne doit pas être un obstacle dans la construction du développement cognitif et social du délinquant, mais être le partenaire de ce changement.

4.4. L'éducation, la justice des mineurs et la sanction

L'éducation est un processus pendant lequel un individu recueille des connaissances lui permettant d'affronter, de comprendre et de communiquer avec le monde environnant (Heward & Wood, 2006) ; la justice juvénile est un procédé pendant lequel un mineur est confronté à la justice sociale après avoir commis un acte répréhensible. L'un construit pendant que l'autre reconstruit³². L'éducation propose lorsque la justice impose.

Cette forme particulière d'imposition amène l'apprenant à réagir de deux manières : soit en acceptant cette forme, soit en la refusant. Lorsque la protestation tend à s'élever, l'image de l'autorité est discréditée (Freire, 2018). Ce refus de reconnaître l'autorité comme détentrice se perçoit comme un affront amenant à « [l']indignation et [la] colère, qui se produisent dans le groupe ou chez les détenteurs de l'autorité et qui retombent fatalement sur le coupable [où] le seul moyen de remettre les choses en état est de ramener l'individu à l'obéissance au moyen d'une coercition suffisante et de rendre sensible le blâme. » (Piaget, 1932, p.163) La réaction de l'autorité face à cette révolte est perçue comme une injustice supplémentaire pour le délinquant, amenant un état d'empilement de frustration et de colère. Le droit pénal des mineurs n'est donc pas à proprement dit un droit éducatif, mais bien un droit pénal orienté vers des sanctions éducatives. La volonté première de l'autorité est d'instruire le jeune à « [...] assumer la responsabilité d'une infraction à la norme [...] favoris[ant] éventuellement le processus de

³² De caractère très large, l'éducation favorise la construction de connaissances au moyen de diverses méthodes. La justice, elle, oblige la rectification ou reconstruction de certains comportements.

socialisation. » (Laubenthal et al., 2010, p.3) Ce passage juridico-éducatif doit paraître comme une expérience favorisante engendrant de véritables changements de comportements et non amener à une réaction de révolte, c'est-à-dire d'amplifier la rupture comportementale et sociale.

La sanction doit se comprendre comme moyen d'aide et non d'oppression. Pour Piaget (1932), il y a deux sanctions différenciées. La première, utilisée singulièrement par la loi juridique et sociale, est une sanction expiatoire qui « est une vengeance assimilable à la vengeance désintéressée (parce qu'elle venge la loi elle-même) et qui émane des auteurs de la loi. » (p.184) Ce type de justice n'est pas totalement opérationnel car elle crée des malentendus perceptibles. Dans cette application, la sanction se perçoit une réponse légitime amenant à agrandir l'écart de compréhension entre l'autorité et le délinquant (Laubenthal et al., 2010). La deuxième sanction se fonde sur la « *réciprocité* » (Piaget, 1932, p.163-164). Ce type de sanction fonctionne par principe d'égalité et de coopération. L'individu incriminé n'est plus seul face à la sanction et développe une réciprocité partagée amenée par l'autorité. Elle se place comme un partenaire de compréhension minimisant l'isolement et le sentiment d'incompréhension. Pour appliquer de manière conforme ce modèle de sanction, il faut déceler, dans une première mesure, les liens d'attachement. Dans la seconde, l'éducation juridique se doit de se baser sur la première afin d'ancrer véritablement les bons raisonnements au délinquant. Afin d'éviter des « violations de la norme par les jeunes, il s'agit d'accroître la volonté de respecter la norme en transmettant la capacité à éviter d'autres comportements qui violent la norme. L'objectif est donc d'influencer les délinquants afin qu'ils prennent à l'avenir des décisions conformes aux normes de la société dans laquelle ils doivent être intégrés. » (Laubenthal et al., 2010, p. 3-4) La construction d'un raisonnement s'octroie d'une fonction éducative alors que le désir d'un changement forcé amène à l'expiation.

4.5. Raisonner et prendre conscience

Dans toutes éducations juridiques, sociales ou scolaires, l'objectif est le même : développer des processus singuliers pour créer un raisonnement et une conscience sur les objets environnants. Ce processus est le résultat désiré dans le domaine juridique (Bourquin, 2007; Humm, 2018), permettant à l'adolescent le renouement avec ce lien social dissout par l'acte commis. La procédure judiciaire amène l'adolescent à « comprendre [...] par des mesures appropriées, en relation avec la faute elle-même, en quoi il a rompu le lien [*social*]. » (Piaget, 1932, p.185)

Le raisonnement amenant à la prise de conscience ne peut se déclencher dans l'immédiat. Un rapport de confiance entre l'autorité judiciaire et le délinquant doit se créer. En somme, la justice doit d'être attentive dans sa démarche du changement. Elle se doit de proposer plutôt qu'ordonner. Il est essentiel de ne pas retomber dans un processus juridique expiatoire tissant un lien d'incompréhension entre le jeune et l'autorité et le forçant à accepter la sanction porteuse d'une infime valeur éducative³³. En somme, le dispositif judiciaire expéditif impose la contrainte et induit une « source de verbalisme moral » (Piaget, 1932, p. 213) ne favorisant pas la prise de conscience et pouvant même amener à un renforcement de la prédominance déviante.

Afin de se détacher de ce rapport de domination et explorer d'autres possibilités, les autorités judiciaires doivent tisser un lien égalitaire et coopératif avec le délinquant :

« Ainsi l'autorité adulte, quoique constituant peut-être un moment nécessaire dans l'évolution morale de l'enfant, ne suffit pas à constituer le sens de la justice. Celle-ci ne se développe qu'au fur et à mesure des progrès de la coopération et du respect mutuel, coopération entre enfants d'abord, puis coopération entre enfants et adultes dans la mesure où l'enfant tend vers l'adolescent et se considère, au moins en son for intérieur, comme l'égal de l'adulte. » (Piaget, 1932, p. 255)

La position que prend l'autorité est primordiale dans un rapport constructif éducatif. (Freire, 2018). Une compréhension mutuelle, l'extériorisation des attentes et la coconstruction d'un cadre favorisent l'échange tout en évitant les mésententes. La pensée égalitaire explicite lie l'adolescent avec l'autorité recréant un lien de confiance. Dans cette connexion, s'élabore un processus de compréhension réciproque induisant un renforcement et un éclaircissement des objectifs.

L'un des objectifs dans le rapport entre l'autorité judiciaire et le délinquant est d'amener celui-ci à raisonner et à prendre conscience des choses. Pour y parvenir, une création d'un lien de confiance est nécessaire. Ce rapport de confiance induit un sentiment de solidarité social amené par l'expérience partagée (Piaget, 1932 ; Botbol et al., 2010). Puis, la confiance conduit

³³ Laubenthal et al. (2010, p.175) expliquent que certaine décision ne coïncide pas avec une valeur éducative. L'amende est un exemple qui « ne semble pas raisonnable en raison du manque de moyens financiers - un autre aspect qui s'oppose à la soumission des adolescents au droit pénal général. »

à la création d'un lien coopératif³⁴. L'adolescent ne se sent plus assiégé ou contraint, mais élabore, avec l'autorité, un processus de reconstruction.

« La discussion engendre la réflexion intérieure. Le contrôle mutuel engendre le besoin de preuve et l'objectivité. L'échange de pensée suppose les principes de contradiction et d'identité conçus comme régulateurs du discours, etc. Quant à la contrainte, la coopération la ruine dans la mesure où se développent la différenciation des individus et la libre discussion. [...] Lorsque je discute et que je cherche sincèrement à comprendre autrui, je m'engage, non seulement à ne pas me contredire, à ne pas jouer sur les mots, etc., mais encore à entrer dans une série indéfinie de points de vue autres que le mien. La coopération n'est ainsi pas un système en équilibre statique, comme le régime de la contrainte. C'est un équilibre mobile. Les engagements que je prends vis-à-vis de la contrainte peuvent être pénibles ; mais je sais où ils me mènent. Ceux que je prends par le fait même de la coopération me conduisent je ne sais où. Ils sont formels et non matériels. [...] La coopération, au contraire, en tant qu'elle constitue simplement une méthode, nous force à considérer sans cesse, à côté de l'état de fait, des vérités reconnues et classées, un état de droit qui consiste en un accord plus grand des opinions et des points de vue. L'équilibre caractérisant la coopération est ainsi non seulement mobile, mais idéal. (Piaget, 1932, p.201-202)

Une justice égalitaire et coopérative crée un mécanisme cognitif développant le raisonnement et la remise en question. Pour Piaget (1932), la coopération se définit par un échange et/ou un partage entre plusieurs individus se fondant sur les principes d'égalité et de réciprocité tout en éliminant l'imposition et la contrainte. La coopération amorce l'engagement individuel favorisant la compréhension réciproque et amenant l'autorité à pouvoir prendre des décisions « d'une manière qui soit appropriée sur le plan éducatif. » (Laubenthal et al., 2010, p.60)

4.5.1. La conscientisation selon Paulo Freire

La prise de conscience ou conscientisation se définit comme « un processus d'apprentissage et d'intérinfluence [...], immergée dans des situations d'exploitation, de domination et d'aliénation, [...] visant à les changer dans une interaction dialectique [...]. » (Ampleman et al., 1987) En somme, elle est un processus personnel provenant « [...] d'une démarche du sujet lui-même inséré dans des rapports sociaux. Le processus de conscientisation est conçu comme une prise en charge par le sujet apprenant, comme un cheminement progressif qu'il réalise et

³⁴ Initialement, le rapport coopératif se développe par l'interaction entre deux enfants (Piaget, 1932). L'auteur n'écarte pas l'hypothèse d'induire une relation coopérative entre une autorité et un enfant. Il faut veiller à ce que le rapport ne soit pas dicté mais partagé.

qui passe de la vision magique à la perception spontanée et naïve de la situation de vie et à la conscience critique et engagée. » (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017, p.11)

Pour Paulo Freire (1974), prendre conscience consiste à se libérer d'une pression caractérisée et cristallisée à l'intérieur de soi par l'extérieur³⁵. Pour l'auteur, la conscientisation ne peut être accomplie que par l'interaction et le dialogue avec autrui. Au moyen du discours, une création de connaissances coproduites s'engage entre deux individus parlant le même langage (Freire, 1974; Ampleman et al., 1987). Ces créations évoluent au moyen du dialogue de plus en plus riche et animé, amenant les interlocuteurs à se détacher de leur réalité pour la reconstruire. Ce processus est un modèle réflexif où l'individu se repositionne dans un cadre défini :

« "C'est par une réflexion sur sa situation, son environnement concret, que l'homme devient sujet émergeant conscient de cette situation". "Dans la mesure où l'homme, s'intégrant aux conditions de son contexte de vie, réfléchit sur elles et apporte une réponse aux défis qu'elles lui opposent, l'homme crée sa culture et fait l'histoire." » (Ampleman et al., 1987, p.291)

La prise de conscience permet de franchir certaines limites internes jusqu'alors incomprises. Ce procédé réflexif d'apparence personnelle s'insère dans un mécanisme d'entraide partagée et acceptée (Ampleman et al., 1987) où autrui devient un élément de co-construction dans une recherche de solutions personnelle (Freire, 1974). Pour amener à ce processus, Freire (2018) mentionne deux éléments essentiels et cumulés : le premier que les individus parlent la même langue. Le deuxième que ses mêmes individus soient impliqués dans un processus défini³⁶. L'autre devient un déclencheur dans la prise de conscience révélant un aspect éducatif (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017).

Pour développer de manière propice ce processus, il faut qu'au préalable l'individu ait expérimenté certaines pratiques sociales afin « [...] de mieux comprendre la réalité socioculturelle qui détermine leur existence et leur fournit, par le biais de la *praxis*, la capacité de transformer cette réalité. » (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017, p.11)

³⁵ De par son combat politique, Paulo Freire emploie le terme d'oppressé afin de désigner les individus soumis à l'autorité, et d'opresseurs pour les individus détenant un pouvoir certain.

³⁶ Le débat est un exemple de processus où chaque individu parle et réfléchisse à la fois.

Processus réflexif et opératoire sur le monde produit conjointement entre les êtres humains dans leur action de transformation de ce monde et d'eux-mêmes, l'interaction incessante pratique-théorie-pratique-etc. impose l'éclairage qu'apportent les savoirs scientifiques comme modes de lecture critique et distanciée de la pratique qui oblige son auteur à objectiver et à comprendre son agir pour mieux l'adapter. » (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017, p.14)

La *praxis* est un élément fondamental dans la pédagogie dialogique freirienne. Pour Freire, (1974), la *praxis* est un élément du processus de conscientisation, permettant de comprendre et de recréer le monde environnant. Ce dépassement de la simple expérience pure permet de développer un questionnement plus profond, en s'aidant des connaissances d'autrui. Cette réalité environnante regorgeant de connaissances « [...] est aussi le processus qui vise à fournir à l'être humain la possibilité de se découvrir en réfléchissant sur sa propre existence. » (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017, p.11)

Selon Freire (1974), une fois le processus de conscientisation engagé, il faut passer par quatre étapes afin de garantir son succès : la première nécessite que l'individu soit lié à sa réalité et doit être en mesure d'établir un dialogue avec autrui³⁷. La deuxième nécessite que l'individu lie ses connaissances avec son objet qui lui sert de pont dans ce processus. La troisième initie l'individu dans un dialogue avec son monde social. La quatrième invite les protagonistes à définir un objectif. La conscientisation est un processus dialectique recalibrant l'individu sur lui-même et modifiant sa manière de concevoir.

Pour Freire (1974), il faut préciser que ces étapes fonctionnent en deux temps, la première étant la *conscience transitive* qui résume l'immédiat quand l'individu ne sait comment réagir et n'utilise que ses émotions primaires comme réponse. La deuxième est la *conscience critique* où la communication devient le moteur de l'interaction. Ce dialogue donne lieu à l'analyse de la situation permettant d'initier une réflexion personnelle sur un problème (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017). Lorsque ce deuxième temps se produit, il crée une « [...] reconnaissance mutuelle – par le dialogue – [qui] est la seule possibilité de résoudre les conflits dans le respect de la liberté humaine. Elle dépasse de la sorte les différentes formes de confrontation dialectique [...] qui toutes conduisent à la négation de l'humanité d'autrui : la suppression d'autrui par sa mise à mort ; la rupture, la séparation ou l'exclusion sociale [...]. » (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017, p.12). Un dialogue construit réinstaura le contact où la peur, les équivoques et la force

³⁷ Soit entre un pair, une autorité ou un oppresseur, détenteur d'un pouvoir (Freire, 1974, 2018)

imposée n'ont plus leur place. Ce dialogue avec l'autorité, possédant le savoir et le pouvoir, est possible à mesure où la considération augmente mutuellement et que les opinions disparaissent (Freire, 1974).

4.5.2. La coopération moteur de la conscientisation

Conscientiser crée une dynamique où les individus coopèrent pour résoudre un problème (Freire, 1974). Au moyen du dialogue, ils participent mutuellement de manière non-intrusive dans l'élaboration d'un point de vue différencié. L'autre n'est pas intrusif, il se place comme co-créateur du moment où se développe une prise de conscience interne et personnelle (Teixeira, 2013, Freire, 2018). Selon Piaget (1967), « la prise de conscience part, de façon générale, des résultats de l'acte, achevés ou en voie de construction [...] où l'adaptation est en voie de s'effectuer et donne prise à des contrôles variés à cause des erreurs ou des désadaptations possibles. » (p.49) Pour le psychologue, la prise de conscience ne peut s'établir qu'en coopérant ou en ignorant la contrainte. L'auteur définit la coopération comme un échange entre plusieurs individus partageant les principes d'égalité et de réciprocité. L'autre devient un participant de ce processus tout en maintenant sa position de points d'ancrage social. Pour Piaget (1932), la coopération est présente durant tout le processus de conscientisation. L'individu est l'acteur de sa propre remise en question et autrui, en y participant et en le confrontant à la réalité environnante, les amènera à un dialogue constitutif intégrant de nouvelles connaissances. Certaines situations semblent démontrer que l'autorité, au moyen de stratégies d'adoucissements, peut réduire cette image et ainsi favoriser le développement de la coopération (Fedi, 2008).

La coopération et la conscientisation se complètent. Ceci démontre qu'employer une contrainte dans un processus dialogique amène inexorablement à une tentative avortée d'élévation de la conscience propre, servant de motifs à l'insubordination oubliant que « [...] l'essentiel étant de faire comprendre au coupable en quoi son action est mauvaise [...]. » (Piaget, 1932, p.184)

5. Méthode

Dans ce chapitre, je proposerai d'expliciter ma méthodologie au travers de mes choix. Ce chapitre reviendra sur la manière qui m'a amené à rencontrer mes participants. Puis, je reviendrai sur certaines difficultés auxquelles j'ai été confronté durant l'élaboration de cette recherche.

5.1. Des contacts successifs

Sans détour, et ce afin de mener cette recherche, il fallut prendre contact avec diverses personnes provenant de milieux différents. Cette prospection s'est déroulée en plusieurs phases distinctes : dans un premier temps, j'ai questionné mon entourage ayant des connexions avec les milieux carcéraux. Un contact dans une association venant en aide à des jeunes en difficulté m'a amené à une première rencontre. Puis, par effet boule de neige (Krackhardt & Porter, 1986), j'ai pu établir un petit réseau désirent volontairement me rencontrer. Ces diverses rencontres ne demandaient pas d'accords spécifiques³⁸.

Dans un second temps, je me suis adressé, avec l'autorisation de ma directrice de mémoire, aux instances policières et judiciaires du canton de Neuchâtel. Dans cette demande, je leur ai demandé l'autorisation de contacter et de mener des entretiens avec des collaborateurs travaillant au sein du processus des mineurs. Très rapidement, les deux instances ont répondu favorablement à ma demande. Ma surprise étant d'autant plus grande car elles avaient préalablement mené une sélection auprès de leurs collaborateurs désirent participer à ma recherche.

5.2. Une logique et des choix

Pendant mes recherches, j'ai réalisé comment cette procédure était secrète. En effet, toute demande d'observation dans un tribunal nécessite inévitablement une demande administrative officielle. Pour contrer ce manque d'observation, mes entretiens ont été utilisés à ce titre : soulever des questions en rapport avec leur expérience judiciaire, m'expliquer en détails

³⁸ Seuls l'accord de participation et certaines autorisations du représentant légal étaient nécessaires.

certains éléments marquants pendant leurs entretiens avec les autorités judiciaires et m'expliquer leur vision de la justice pénale des mineurs.

Mes entretiens ne pouvant revêtir qu'une seule forme, j'ai opté de les scinder en quatre phases : premièrement, tous ces entretiens ont débuté par des questions en lien avec leur parcours de vie (Rosenthal, 2007). Cette première démarche était nécessaire car elle m'a permis de créer un premier contact dialogique, facilitant par la suite nos échanges. Dans un deuxième temps, l'entretien d'experts s'est avéré important (Meuser & Nagel, 2009) car tous les participants connaissaient de manière active le thème de ma recherche. Dans un troisième temps, certaines de mes questions se sont inspirées sur le modèle des entretiens centrés sur un problème (Witzel & Reiter, 2012). Cette stratégie m'a permis de comprendre leur point de vue de la justice pénale des mineurs. Pour terminer ces entretiens, je leur ai laissé la possibilité de s'exprimer (Duchesne, 2000). Ma grille d'entretien se structure en mind-map³⁹. Cette structure est selon moi très utile car elle permet de passer d'un registre à l'autre sans rompre le fil de la conversation.

5.3. Les acteurs de la scène

Cette phase décrira les participants de cette recherche. Pour simplifier la lecture et garantir l'anonymat, chaque participant sera notifié d'une lettre et d'un chiffre : *M* pour mineurs ; *P* pour police et force de l'ordre et *J* pour juges.

5.3.1. M1

M1 a 29 ans. Il vit à Neuchâtel depuis ses 3 ans. M1 a eu une scolarité normale jusqu'à ses 15 ans. M1 est entré dans le processus judiciaire dès ses 14 ans. Il mesure 1,90m environ. À cet âge, l'école ne l'intéressait pas. Il préférerait sortir avec ses amis. Rapidement, il a consommé de l'alcool, puis des stupéfiants. M1 est passé à de très nombreuses reprises devant les juges des mineurs. M1 a pris du recul sur ce passé, mais ne l'oublie pas. Il veut aujourd'hui venir en aide à ces jeunes qui comme lui sont perdus. M1 a débuté un apprentissage dans cette perspective.

³⁹ Voir chapitre 11 : annexes, exemple de grilles d'entretien.

5.3.2. M2

M2 a 16 ans. Il est grand pour son âge. Il vit depuis toujours en Suisse. M2 est passionné par les jeux vidéo. Il apprécie particulièrement les jeux de guerre et de violence. Il apprécie flâner avec sa bande. M2 est charmeur. M2 n'aime pas l'école et accumule beaucoup d'absences. Il a terminé sa fin de scolarité avec mention. M2 n'a eu à faire à la justice qu'une seule fois. Il a été jugé pour port d'armes à feu et mise en danger de la vie d'autrui. Il a été condamné à payer une amende. Il a appris à esquiver les contrôles de police et continue d'aller s'entraîner au tir en toute discrétion.

5.3.3. M3

M3 a 17 ans. Il apprécie l'école. Son papa est d'une grande sévérité. Pour lui, l'école est très importante. M3 est actuellement en attente de sa convocation pour son audience auprès du juge. Il est accusé d'avoir participé à une rixe ayant causé des lésions corporelles graves à deux individus.

5.3.4. P4

P4 vient d'intégrer la brigade de proximité. C'est un tout jeune policier sorti de l'école de police. Il apprécie la proximité avec la population. Il possède une vision moderne de la délinquance juvénile. P4 est optimiste. Pour lui, le dialogue avec les jeunes est essentiel. Il permet de dénouer certaines affaires délicates.

5.3.5. P5

P5 n'a pas voulu donner son âge exact. Il possède une carrure très imposante. Du haut de ses deux mètres, il ne flanche jamais et ne laisse paraître aucune émotion. Sur le terrain, il impose ses règles. Il démarre au quart de tour. Il est strict mais juste. Il emploie la manière forte lorsque la situation l'oblige. Il est à la fois dur et compatissant.

5.3.6. P6

P6 est une femme policière à la Julie Lescaut. C'est un concours de circonstances qui l'ont amené à embrasser la fonction de policière. Spécialiste des interrogatoires de mineurs, elle se positionne comme un atout au sein dans sa brigade. Elle est impassible. Le mensonge est son déclencheur. Son rôle consiste à compiler des informations pouvant servir à la conclusion d'une enquête.

5.3.7. J7

J7 a environ 50 ans. Il est un des juges du tribunal pénal des mineurs. Il possède un regard paternaliste sur certaines affaires et moins dans d'autres. C'est lui le patron dans sa salle d'audience. C'est lui le décisionnaire dans le mécanisme de judiciarisation.

5.3.8. J8

J8 est une juge. J8 est une femme de caractère. Elle affectionne son travail, gage d'aventures et de nouveauté. J8 est une juge qui n'apprécie pas l'injustice ou les mauvaises justices. Elle ne tolère pas qu'une procédure soit expéditive. Elle est consciente de pouvoir transfigurer un parcours.

5.4. Difficultés éthiques

Cette partie sera consacrée aux difficultés auxquelles j'ai été confronté durant cette recherche. La première partie concernera mes interrogations relatives à ma méthode. La deuxième partie approfondira la question de l'autorité du chercheur sur le participant. La dernière partie développera l'idée des émotions partagées lors d'un entretien.

5.4.1. La méthode

Il faut être prudent lorsqu'un regard est porté sur un groupe stéréotypé socialement. Avant de commencer ce genre de recherches, il faut veiller à ne pas tomber dans le piège de la simplicité. J'ai débuté par repenser la manière d'énoncer mes questions. Cette disposition préalable m'a

permis d'ajuster la manière d'aborder certains sujets sensibles. La gestuelle et les regards ont été redéfinis afin de ne pas devenir des éléments parasites.

Dans un second niveau, j'ai amorcé le but de ma recherche et pourquoi ce groupe spécifique m'intéressait. Dès les premiers échanges, j'ai été d'une totale transparence, insistant longuement sur les éléments de confidentialité. Le groupe des mineurs a été particulièrement intéressé à la question de l'utilisation des données et du respect.

5.4.2. L'image

L'image est le deuxième point éthique que j'aimerais présenter. L'image a été pour moi un sujet de questionnement long et fastidieux. Initialement, je connaissais le public interviewé : un délinquant, un policier et un juge. Les participants ne me connaissaient pas, et ce malgré les indications préalables sur ma personne. Cette question a été une compagne pendant toute la durée de mes entretiens. Nombreuses questions se sont bousculées au fil des rencontres : est-ce que l'emploi du terme de délinquant est une affirmation ? Aborder l'aspect de la brutalité policière est nécessaire ou insultante ? Ces questions auraient pu altérer l'image du chercheur amenant à des raisonnements tronqués.

5.4.3. Le ressenti et les émotions

Les émotions ressenties sont le troisième thème que j'aimerais aborder. Un entretien ne peut jamais être prédit à l'avance. Aborder un sujet ou entamer un dialogue doit nécessairement faire l'objet d'une réflexion. Les thèmes avancés dans cette recherche nécessitaient cette réflexion car ils entamaient des registres particulièrement sensibles. Cette recherche m'a amené à réfléchir sur l'impact émotionnel de mes questions, aux ressentis des participants après l'entretien. Mon travail ne s'est pas arrêté à ces simples interrogations et je me suis questionné sur l'impact qu'avait ces conversations sur ma perception.

6. Récolte des données

Mes données ont été collectées au moyen d'entretiens enregistrés. En utilisant un dictaphone, j'ai pu enregistrer l'intégralité des entretiens. Au moyen d'un cahier papier, j'ai noté certaines émotions et moments clefs de l'entretien. Une fois réalisées, je les ai stockées sur un serveur personnel privé, en veillant à bien les sécuriser.

Avant la retranscription, j'ai réalisé une écoute attentive de tous mes entretiens en notant les moments charnières. J'ai réalisé ensuite une retranscription des entretiens avec les participants mineurs. J'ai opté pour les sigles suivants :

Système utilisé pour la retranscription

(())	commentaire
[début de chevauchement
]	fin de chevauchement
xxx	segment non identifiable
—	mot accentué
(.)	pause courte
(..)	pause moyenne
(...)	pause longue

Anonymisation

Éléments suivants afin de faciliter la lecture :

R : Pour le chercheur

M, P, J : Pour la personne interviewée participant à cette étude

J'ai retranscrit les entretiens avec les mineurs pour trier les thèmes récurrents. Puis, je les ai utilisés pour hiérarchiser les entretiens avec les professionnels. Ce procédé m'a permis de faire resurgir des positions et points de vue pour chaque groupe. Pour terminer cette étape, je me suis employé à utiliser un balayage par mots-clefs pour affiner et réduire ma sélection.

7. Analyse des résultats

Ce chapitre reviendra sur les résultats obtenus lors des entretiens. Il sera scindé en deux parties : la première analysera le point de vue de chaque groupe au moyen des thèmes préalablement sélectionnés. La deuxième se consacrera à l'analyse du récit d'un participant et de son expérience. Afin de répondre à ma question de recherche j'ai choisi de la subdiviser en deux sous-questions qui apporteront des éléments de réponse à ma question principale. La première sous-question correspondant à la première partie de ce chapitre expliquera : « *la justice pénale des mineurs est-elle un processus éducatif, et si oui, comment ?* » Elle reviendra sur les différences de perception et de ressentis des participants face à la justice pénale. Ma deuxième sous-question relative à ma deuxième partie répondra à la question suivante : « *les processus de la justice pénale des mineurs favorisent-ils la conscientisation chez les jeunes délinquants ?* » Celle-ci inspectera la perspective d'intégration éducative du cadre judiciaire au sein du processus de prise de conscience.

7.1. Première partie

L'analyse préalable des entretiens des mineurs me permet de faire ressortir trois thèmes majeurs : la justice, l'éducation et l'incompréhension. Cette structure abordera le point de vue différencié de chaque groupe au moyen des témoignages récoltés. Pour comprendre les processus en jeu, certains témoignages seront mis en présence afin de percevoir les moments d'incompréhension vécus par les jeunes, policiers et juges.

7.1.1. Justice

La justice est le sujet revenant le plus régulièrement et cela n'a rien d'anodin. En effet, la plupart des questions posées sont en lien avec ce thème. La justice est omniprésente régissant les comportements de chacun, mais aussi dictant les processus et moyen d'action des professionnels. La justice porte diverses connotations, comme le rapporte Piaget (1932). En effet, sous l'effet d'une morale collective, l'enfant apprend durant son développement que certains agissements sont proscrits. De cet apprentissage naît un sentiment de culpabilité. Ce ressentiment est alors accentué par le groupe. Ce mécanisme doit leur permettre de prendre conscience que l'acte qui a été commis est désapprouvé moralement et l'inciter à ne plus recommencer. Dans ce penchant, la justice possède un carquois éducatif relevant d'une

intention de former des individus respectueux et conscients des règles sociales. Toutefois, le ressentiment et l'appréhension peuvent altérer les bonnes intentions éducatives de ce processus. La justice relève également d'une position sociale. Elle se définit comme l'autorité possédant le pouvoir d'instruire et de sanctionner tout acte commis qui franchit les règles de droit en vigueur (Zermatten, 2004). Cette position la dote d'une image sociale autoritaire en inadéquation avec le caractère éducatif à instituer.

7.1.1.1. *Justice juste et comprise ou sentiment d'injustice autoritaire*

Justice juste ou injuste ? Ce premier point d'analyse se consacre à déterminer si l'action judiciaire est perçue comme juste et nécessaire ou injuste et autoritaire. M1 et M2 témoignent d'une expérience vécue face à l'autorité. Dans ces extraits, la justice applique une éducation relative effacée par un aspect d'autorité concret :

M1 : « J'ai toujours eu l'impression que j'étais là pour me faire punir. Les policiers m'engeulaient en me disant de me tenir à carreaux, de suivre finalement les ordres. Même le juge m'a dit que si je ne me tenais pas tranquille, il avait le pouvoir de me faire entendre raison. »

Ce témoignage parle de deux échanges avec la police puis avec le juge. On remarque directement le ton utilisé par les protagonistes de la justice. C'est un dialogue autoritaire et affirmé basé sur un rapport de forces et de pouvoir. Ce sont les forces de l'ordre et le juge qui détiennent la possibilité de punir. Dans un échange, M1 dit se faire « engueuler ». Ce ressentiment est très fort et l'emploi de ce terme également. « *Se faire engueuler* » est porteur d'une image de rabaissement et d'affirmation autoritaire. En effet, ce terme est communément utilisé dans le langage courant pour définir la réprimande d'un parent vis-à-vis de son enfant. En somme, *engueuler* une personne est une manière éducative sociale reconnue pour déclencher une réflexion sur un acte qui a été commis. Cependant, dans la situation où le cadre est déjà autoritaire de par son lieu⁴⁰, la perception du langage entraîne blocages et incompréhension engendrant un sentiment d'injustice.

⁴⁰ Être dans une salle d'interrogatoire en présence de policiers ou dans un tribunal face à un juge.

M2 relègue cette connotation de manière métaphorique :

M2 : « Le juge m'a dit que j'avais dorénavant une épée de Damoclès sur la tête, qu'à la moindre erreur, il n'hésiterait pas à m'envoyer en prison. »

M2 témoigne d'une relation stressante et autoritaire résultant de ce rapport avec la justice. Il corrobore les dires de M1 sur l'atmosphère autoritaire caractérisant le rapport avec le juge. Le terme « *épée de Damoclès* » est significatif. En effet, il relate un terme qui correspond à une pression que peut imposer une autorité sur un individu et ce dans l'intention de modifier un comportement (Freire, 1974). Dans cet exemple, l'« *épée de Damoclès* » est utilisée comme métaphore pour mettre en garde frontalement le jeune et imposer cette autorité.

Ce processus autoritaire conduit à créer un environnement peu attractif et déplaisant. Cette phase est utilisée par la justice pour amener le mineur à repenser son acte. En effet, si, au cours de l'apprentissage, une expérience demeure négative, l'inconscient tentera de l'éviter⁴¹ (Piaget, 1932). Cette position éducative est toutefois évincée par l'emploi d'un surplus d'autorité comme le mentionne M1 et M2.

Il se peut que ce mécanisme répressif aille au-delà créant un amalgame de ressentiments négatifs. Dans cette mesure, le stress, par exemple, est un facteur influençant la perception et la cognition (Queloz, 1987 ; Lenzi & Milburn, 2015). Cette situation est perçue comme « oppressante » par les participants mineurs. Cette connotation crée un schéma mental, voire un raccourci liant sentiment de justice à autorité oppressante. Cette sensation est une caractéristique de l'autorité exigée et appliquée (Freire, 2018). Le détenteur de l'autorité revendique cet agissement afin de maintenir un ordre, voire une stabilité⁴². Cette volonté peut amener le stress ressenti à un isolement individuel s'avérant bénéfique. Toutefois, il peut créer un effet contraire et amener le jeune en situation de non-compréhension (Piaget, 1932). De plus, cette phase peut être vecteur d'accélérateur de conflits entre l'autorité et le jeune (Jeamment & Sarthou-Lajus, 2008). Sous cet effet, l'adolescent ne comprend pas cette réprimande verbale et la ressent comme une incompréhension découlant sur un sentiment de dévalorisation d'image

⁴¹ L'exemple donné par Piaget (1932) démontre ce procédé. En effet, si un jeune est pris en train de tricher à une évaluation, il sera sommairement réprimandé selon les us et coutumes. De cette expérience naîtra une mobilisation inconsciente suffisamment importante pour ne plus réitérer cette expérience négative.

⁴² Par analogie, la stabilité signifie d'adopter un comportement non répréhensible.

personnelle (Dollinger, 2010) et entraînant une rupture dialogique (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017; Freire, 1974).

Il faut repréciser que le stress dans ce processus amène à emprunter deux chemins : le premier étant celui de l'acceptation, qui initie un sentiment de compréhension envers la justice et le deuxième celui de la révolte, qui met en lumière les mécanismes du sentiment d'injustice. Dans le premier, l'individu se mobilise pour s'extraire de ce rapport inconfortable. Il se conforme aux attentes et accepte ce qui est dit afin de retrouver une situation moins stressante et incertaine (Bassinot, 2011 ; Benjeddour, 2018, Freire, 2018). Le deuxième amène à une scission des rapports dialogiques, comme le témoigne M1 :

M1 : « Quand le juge m'a parlé, il m'a dit maintenant faut arrêter tes conneries, sinon tu pourrais avoir de gros problèmes. Il m'a parlé vraiment comme à un gamin et en plus il ne me connaissait pas. Après il m'a proposé de dire un truc, franchement, j'étais déjà stressé de ouf et lui voulait m'entendre. Il m'a mis la pression.

R : « Et qu'as-tu fait ? »

M1 : « Ben je l'ai regardé, du genre cause toujours, tu vois. Et j'ai souri. Ça ne l'a pas fait rire, mais après je me suis dit, va s'y, cause, de toute manière après c'est fini. »

Dans ce témoignage, M1 expose son regard et son ressenti face à une imposition verbale autoritaire. Cet exemple illustre le passage du deuxième chemin, celui de la révolte et de l'injustice. M1 ne se confond plus d'une acceptation, mais arbore une provocation rompant les images renvoyées réciproquement.

Ces extraits démontrent que l'application d'une éducation par la force, voire par des tentatives de bousculement ne fonctionnent pas chez M1 et M2. Au contraire, cette manière de procéder accentue le sentiment d'injustice amenant à une rupture du lien entre la conscience raisonnée et l'apprentissage (Freire, 2018). Ces expériences judiciaires amènent les deux protagonistes à accentuer leur côté déviant (Dollinger, 2010), les empêchant de comprendre les réelles intentions éducatives de la justice. Ainsi, quand la justice assoit son pouvoir sur l'individu, qui se sent alors dominé et rabaisé, la facette éducative disparaît amenant à une rupture et entraînant son lot d'incompréhension et de révoltes (Dollinger, 2010). Le deuxième extrait de M1 témoigne qu'une utilisation d'un dialogue frontal autoritaire peut entraîner

l'agacement des deux parties renforçant l'incompréhension mutuelle et mobilisant un sentiment d'injustice (Piaget, 1932).

7.1.1.2. Une justice correctionnelle et autoritaire ou éducative ?

P5 : « *Quand tu commets une grosse connerie, c'est normal que nous, policiers, on intervienne. Faut dire qu'une société sans justice n'existe pas. C'est d'ailleurs notre job, garantir une certaine stabilité et sécurité dans les rues.* »

La justice est nécessaire selon P5. Elle est même essentielle et légitime car « *une société sans justice n'existe pas.* » Le but de la justice est de garantir une stabilité, autrement dit, faire en sorte que chaque individu respecte les règles établies. De cette manière, la justice légitime son penchant correctionnel pour atteindre son but et l'utilisation de la force autoritaire peut se déculpabiliser :

R : « *Est-ce qu'au cours de votre carrière, cela vous est arrivé d'employer la force pour vous faire respecter ?* »

P5 : « *Tout policier est une fois confronté à cette situation. C'est vrai que j'en impose. Il m'est alors facile de faire baisser les tensions, si vous voyez ce que je veux dire. Après, il m'est arrivé de retenir des individus par la force, mais c'est assez rare.* »

R : « *À l'encontre de jeunes également ?* »

P5 : « *Faut voir certains jeunes. Quelques fois, on fait face à des armoires à glace et c'est vrai que dans ces situations, c'est la loi du plus fort qui fait qu'ils vont vous respecter ou non. Pour certains, c'est la seule chose qui comprene.* »

« [...] *la loi du plus fort qui fait qu'ils vont vous respecter [...].* » Cet extrait exemplifie de manière concrète la pensée de P5. Dans ce point de vue, la stabilité de l'ordre social prime et doit être garantie par la justice. L'emploi de la force coercitive par la justice se légitime par ce but. Dans les rencontres où la loi du plus fort prime, une domination transpose l'échange où chacun déploie sa force comme moyen de communication. De cette confrontation naît inévitablement la rupture (Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017). Les agissements de l'un sont perçus comme une agression de l'autre et vice-versa. Le dialogue est délaissé au détriment de la force. La justice endosse alors un rôle autoritaire. Pourtant, tous ne partagent pas le même regard :

P4 : « Pour moi, la police est une affaire de rapprochement. On doit être présent pour maintenir l'ordre mais aussi pour entretenir ce lien social. Il faut qu'on se fasse respecter, mais y a le respect, vous voyez, le respect et le respect imposé par la force. »

R : « Et cela amène au même résultat ? »

P4 : « Ce n'est pas aussi simple. Certaines personnes, enfin les anciennes générations, pensent que la police doit être forte et docile afin de les protéger, c'est l'idée, vous voyez ! Après, à l'école de police, on nous apprend à être dans la subtilité, d'être social, mais pas trop. De se faire respecter, mais pas de nous imposer. Faire appliquer les lois sans muscler les rapports. »

R : « Et pour les jeunes ? »

P4 : « Bon, moi je suis jeune (rire), donc je peux me mettre facilement à leur place, du coup, ils me prennent un peu comme leur pote qui vient un peu les embêter. Mais ils savent très bien que s'ils commettent un délit, je devrais faire mon travail. Ça ils l'ont bien intégré. »

Pour P4, la profession de policier est subtile. Selon sa vision, il faut adopter à la fois, un comportement compréhensif tout en ne dérogeant pas sur le principe d'autorité. En somme, cela se résume à être à l'écoute et à appliquer, d'une certaine manière, l'ordre. Le témoignage de P5 est plus nuancé dans l'approche que doit avoir la fonction de policier. Ce regard prend tout son sens, lorsque P4 emploie le terme de « pote » pour décrire la relation avec les jeunes. Ce lexique n'est aucunement anodin. Dans cette disposition, l'image d'autorité est laissée au second plan laissant champ libre à l'action dialectique partagée. Le policier n'est plus seulement gardien de l'ordre, mais se place comme garant et créateur d'un lien social (Piaget, 1967 ; Freire, 1974). Dans cet esprit, la justice se place dans une dynamique positive la positionnant au rang de justice éducative. En somme, l'autorité veille au maintien de l'ordre par sa position sociale tout en veillant à ne pas imposer son image d'autorité.

R : « Alors quand vous devez arrêter un jeune que vous connaissez, que se passe-t-il ? »

P4 : « Ça dépend, vraiment des situations. Mais dans toutes les situations, il y a du respect. Pour certains, moins que d'autres, par exemple, ils s'énervent, mais ne m'insultent jamais. On peut dire qu'ils acceptent leur sort et savent que je vais les écouter. Ça sera plus facile après, pendant les interrogatoires. Ils vont être davantage dans l'écoute que dans l'agression. »

Le respect, c'est ce qu'évoque P4. L'autorité n'est plus crainte, mais écoute. Ce processus induit que chacun se positionne avec un respect mutuel qui veille à garantir l'ordre et permet de démarrer un rapport dialogique construit (Freire, 2018). La force et la contrainte sont alors bannies de cette interaction.

7.1.1.3. *Un jugement approprié*

Au rang de la justice, le juge se place tout en haut de ce dispositif. Il est l'autorité décisionnaire du champ judiciaire. Le juge alterne sa position, c'est-à-dire d'autorité et d'éducateur, en fonction des situations auxquelles il est confronté :

J7 : « On se place comme des épouvantails. On doit faire peur, c'est normal, c'est cela qui peut garantir qu'un jeune ne fasse plus de bêtises. Les menaces des peines de prison ou de savoir qu'ils devront payer de lourdes amendes peuvent les dissuader. Après, ça marche, pour d'autres, pas du tout. »

R. « Et pourquoi pour les autres cette stratégie ne fonctionne pas ? »

J7 : « C'est comme les corbeaux, quand ils ont compris que finalement l'épouvantail ne fait pas aussi peur qu'il ne paraît, cela n'est plus un motif de dissuasion. Il faudra que je trouve d'autres solutions. »

Pour J7, la fonction de la justice doit servir d'épouvantail, c'est-à-dire créer une image mentale de méfiance et de peur⁴³. L'épouvantail sert communément à éloigner les corbeaux pour protéger les champs et garantir une meilleure récolte. Dans cette métaphore, il faut comprendre que la justice veille à dissuader les individus à saccager la société. Cette vision rejoint celle de P4 et P5 dans l'utilité de la justice comme défenseur de la stabilité sociale.

Dans ce rapport, « l'épouvantail » porte une connotation d'oppression car il est imposé et nécessaire, légitimant l'emploi de méthodes coercitives. Cependant, lorsque cela ne fonctionne pas, J7 doit employer d'autres solutions. La manière de procéder peut être qualifiée de stratégie de tâtonnement : si sa décision ne fonctionne pas, c'est-à-dire que le mineur continue de reproduire des actes répréhensibles, J7 tentera une autre décision ceci jusqu'à trouver la bonne formule. Cette stratégie peut conduire à une judiciarisation caractérisée, de telle sorte que le mineur transforme les cours de justice en jeu d'expériences (Einaudi, 2014). La dérive

⁴³ C'est aspect corrobore les récits de M1 et M2.

autoritaire peut également prendre l'ascendant sur les choix et mesures à mettre en place. Plus le jeune se verra confronter à la justice, plus sa sanction s'avèrera sévère car pour reprendre la métaphore de J7 : les mineurs récidivistes seront ces corbeaux apprivoisés judiciairement et ne craignant plus l'image effrayante de la justice. Ce passage constitue un cap essentiel dans la compréhension de l'autorité au sein de la justice pénale des mineurs. En effet, la force autoritaire est employée pour amener le jeune à éprouver une expérience inconfortable lui permettant de prendre conscience de son acte. L'emploi d'une justice autoritaire dans ce processus se voit devenir légitime.

Cependant, tous ne sont pas en accord avec ces principes et propose une vision différente de la justice :

J8 : « Nous, juges, on se doit d'apporter des solutions. Ces jeunes souvent sont effrayés par ce qui leur arrive. On doit prendre le temps, leur expliquer certaines choses, certaines fois par la force, j'en conçois. Mais c'est avant tout pour leur bien. »

Dans ce bref extrait, J8 se place dans une caractéristique éducative. Son discours est pourvu d'aspects positifs : *solutions, souvent effrayés, prendre le temps, expliquer*. Dans ces termes, l'emploi de la force se voit nécessaire dans certaines situations. Dans cette position, J8 émet l'hypothèse que son rôle est davantage orienté vers un caractère éducatif. La justice n'est pas simplement là pour veiller à la stabilité sociale, ou rendre un jugement, pour bien de construire un dialogue fondateur dans la position éducative que la justice désire atteindre.

7.1.1.4. Une vision distincte de l'autorité judiciaire

Ces analyses d'extraits font ressortir une vision différente entre les mineurs et les professionnels de la justice. Pour les mineurs interrogés, la justice est autoritaire dans son fonctionnement. Ils la conçoivent comme un modèle oppressif et punitif. La manière d'interagir avec les mineurs provoque des incompréhensions, intensifiant le ressentiment d'injustice perçu par les mineurs.

La vision policière est moins tranchée. Pour certains, l'utilisation de la force se voit légitimée par les objectifs à atteindre. L'autorité devient moteur d'une éducation spécifique et légitime. Dans une conversation basée sur cette notion, c'est celui qui sera le plus fort qui dominera. L'autorité est aménagée en une image forte et solide, afin de discréditer et d'inhiber les

intentions de commettre un méfait. Par contre, pour d'autres, l'autorité doit transiter au second plan. Le dialogue doit être privilégié. L'autorité se positionne en lien social amenant aux rapprochements, tout en minimisant les passages anxiogènes. L'autorité est présente à chaque stade de la procédure sans y être affirmé frontalement.

7.1.2. Éducation

L'art. 2, al. 1 du Code Pénal des mineurs dit la chose suivante : « La protection et l'éducation du mineur sont déterminantes dans l'application de la présente loi. » L'éducation est une des missions clefs de la justice pénale des mineurs. Toute la procédure judiciaire est orientée sur cette base. Son but est d'initier un changement de comportement chez le mineur afin qu'il puisse respecter à l'avenir les règles sociales (Dollinger, 2010). En somme, le passage devant la police et le juge doit induire chez le mineur, un changement.

7.1.2.1. *Se former afin de mieux comprendre les situations*

Pour comprendre un environnement, il faut préalablement l'étudier. Cet accroissement de connaissances peut se structurer de manières pratique et théorique. Plus un individu acquière de connaissances, plus il est capable de raisonner et de comprendre les mécanismes qui y sont rattachés. Se perfectionner se voit essentiel dans ce domaine :

P4 : « Lors de notre formation de policier, on n'a pas de cours sur les jeunes. On nous explique comment nous devons nous comporter ou qu'est-ce qu'on risque légalement si on use de la force par exemple. »

R : « D'accord. Donc lors de votre formation de policier, on ne vous explique pas, au moyen d'exemples, comment un enfant se développe ? »

P4 : « Pas du tout. C'est clairement le terrain qui va nous permettre d'apprendre tout ça. C'est vrai que des notions pourraient être utiles dans certaines situations. »

R : « Donc vous apprenez lors de votre formation le but de vos interventions ? »

P4 : « Oui. On apprend des protocoles d'actions par exemple. »

R : « Et au sujet des jeunes ? »

P4 : « On doit veiller à leur faire comprendre que leur comportement n'est pas autorisé. A instaurer un respect comme je l'ai précédemment. »

P4 explique que lors de sa formation professionnelle, le thème du développement de l'enfant n'est pas abordé. Il mentionne même que l'idée d'instruire des notions sur le sujet peut être un plus dans la compréhension de certaines situations. P6 va également dans ce sens :

P6 : « Je tiens mes connaissances des jeunes grâce aux études que j'ai faites avant de m'engager à la police. C'est vrai que ça m'aide énormément, notamment lorsque je mène un interrogatoire. J'arrive très rapidement à comprendre pourquoi certains jeunes se sont retrouvés ici. »

Ce principe émet l'hypothèse que l'expérience et la pratique accroissent les compétences de compréhension et d'adaptation des policiers. Pour établir une vision éducative, formations et formations continues sont essentielles pour assurer aux professionnels un outillage d'excellence (Dard, 2016). P4 révèle que se former est nécessaire pour être apte à comprendre toutes les situations. De plus, ils ont la charge d'amener le mineur à comprendre que leur comportement n'est pas adéquat. Finalement, ce dispositif policier doit instituer le début de la remise en question du mineur, être le déclencheur d'un mouvement éducatif.

7.1.2.2. L'instruction de l'autorité judiciaire

La profession de juge des mineurs opérant à Neuchâtel est spécifique :

J7 : « Pour être juge des mineurs, on passe par la voie normale : bachelor, master en droit. On peut aussi faire le doctorat, mais ce n'est pas une obligation. Après on fait nos années de stage pour passer l'examen aux barreaux. Pour terminer avocat. Après si on a de la chance et que l'on ait l'envie, on postule dès qu'une place se libère au poste de juge. Et après on devient juge. La spécificité à Neuchâtel c'est d'être à la fois juge des adultes et juge des mineurs. »

R : « Donc pendant votre cursus, il n'est pas demandé d'avoir des connaissances en éducation par exemple ? »

J7 : « L'éducation ? »

R : « L'éducation au sens de connaissances approfondies sur le développement à l'adolescence par exemple. »

J7 : « Pas du tout. C'est pour ça, qu'en tant que juge, on peut s'entourer de personnes compétentes, par exemple, des psychiatres. Cela me permet de comprendre où en est ce jeune. »

R : « De cette manière, votre décision a une portée éducative ? »

J7 : « Effectivement. J'ai toujours espoir qu'ils apprendront quelque chose de cette expérience. Peut-être gagner en maturité. »

Ces témoignages montrent une certaine réalité incombant aux fonctions de la justice des mineurs de Neuchâtel. La vision de J7 sur sa définition de l'éducation est intéressante. En effet, pour P7, l'aspect éducatif se forme lorsque l'objectif est atteint. Ce sont alors les résultats qui définissent l'aspect éducatif de la procédure : si l'objectif est atteint, la procédure devient éducative. J7 de par sa fonction importante, garde un espoir que ses décisions seront acceptées et utilisées. Un autre témoignage va dans la même direction :

R : « Donc votre rôle s'apparente à une fonction d'éducatrice décisionnaire ? »

J8 : « (rire) Oui on peut le dire comme ça. C'est vrai, j'apprécie quand certains jeunes me disent : « Madame, j'ai compris. » Cela me rassure et je me dis que j'ai bien fait mon travail. Au final, on s'attache à certains, on aimerait pouvoir les voir, mais après, c'est le jeu. Si on ne les voit plus, c'est qu'on a réussi dans un sens. Vous savez, je réfléchis souvent à la sanction, qu'est-ce que je vais lui dire, le pourquoi et comment. À cet instant, ce n'est plus la juge mais une mère qui réfléchit. Je me dis, si je devais être sa mère, qu'est-ce que je lui dirais et surtout qu'est-ce que je pourrais mettre en œuvre pour pouvoir l'aider. »

Dans cet exemple, J8 explique sa manière de procéder dans certaines affaires. Il est dit que pour certaines situations « [...] ce n'est plus la juge, mais une mère qui réfléchit. » Cet exemple montre comment J8 confirme ses décisions. Finalement, elle ne recherche pas dans ses connaissances théoriques mais élabore des stratégies éducatives au moyen de son expérience de vie de mère. L'expérience de la vie et celle de juge lui permettent de réfléchir aux solutions à amener pour aider ce jeune. Pour les professionnels, l'éducation intervient pour aider les jeunes à se remettre sur le droit chemin. Des cours spécifiques pourraient devenir un moyen d'approfondir certaines notions afin d'être mieux armés à l'avenir.

7.1.2.3. *L'éducation est subie*

Les professionnels choisissent de se former ; les jeunes, eux, subissent.

R : Très bien. Et du coup, toute cette expérience t'a finalement appris des choses ?

M1 : Franchement, en prison, j'ai vraiment rien appris, simplement à faire plus de conneries et à apprendre à ne pas se faire choper. La seule chose positive que j'ai retenue c'est que j'étais mauvais et qu'eux non. Et que quoi que je dise, quoi que je fasse, de toute manière ils seront tous contre moi.

R : Mais certaines personnes t'ont soutenu et compris pendant ces années ?

M1 : Oui, on peut dire ça. C'est vrai qu'il y a eu des policiers sympas, mais après, ils me disaient : bon moi je n'ai aucun pouvoir, simplement je vais essayer d'adoucir mon rapport pour t'aider un peu. Alors après je me retrouvais devant le juge et c'était la même chanson. Monsieur, nous avons essayé ceci avec vous, cela, etc. Je n'ai d'autres choix que de vous condamner à 10 jours en établissement fermé. Tu vois, même pendant les audiences, le juge me disait : oui Monsieur, faut évoluer maintenant, faut commencer à vous questionner sur votre attitude. Donc en gros, c'était moi le problème ((rire)) et qu'il allait mon montrer le bon chemin à prendre. J'étais conscient de ce que je faisais, ce n'était pas ça le problème, mais face à une personne qui de t'enfonce, ça me rendait très en colère. Je pleurais après, mais jamais pendant. Je ne voulais pas qu'il puisse se dire, maintenant je l'ai eu.

Le témoignage de M1 montre la dure réalité lorsque l'autorité impose ses choix. Dans ce rapport cristallisé par des antécédents névrosés et incompris, la communication se voit perturbée (Piaget, 1967 ; Freire, 1974). M1 explique ce rapport conflictuel qu'il cultive avec l'autorité. Pour M1, le problème vient de cette incompréhension mutuelle, une sorte de non-volonté de faire le premier pas. En somme, l'imposition par la force d'une direction à prendre n'est pas pour M1 impossible. Selon ce passage, le rapport dialectique ne peut que s'élargir à mesure où l'autorité impose de manière répétée sa domination (Freire, 1974). De plus, mettre en exergue les problèmes d'attitude du jeune, engendre un renforcement négatif de soi, amenant à accroître son image de délinquant (Dollinger, 2010). Ce passage montre le conflit d'incompréhension naissant entre deux forces campant sur leurs positions. Un mécanisme grandissant se met en route, le jeune devant se soustraire à l'autorité judiciaire. Celui-ci refusant d'accepter l'aide fournie par cette autorité. S'ensuit un agacement des institutions élevant toujours plus haut ses sanctions, autrement dit, affirmant de manière répétée et soutenue son autorité (Freire, 1974). Une rupture s'établira progressivement entre le jeune et les autorités judiciaires, pour terminer par un déchirement total entre le jeune et la société. Une alternative peut amener à autre processus :

R : « Et qu'est-ce que tu peux tirer de ton expérience devant la police, le juge, ton parcours judiciaire ? »

M2 : « Honnêtement, je sais maintenant qu'il y a une loi qui m'interdit de faire ce que je veux, par exemple, porter une arme. Je me disais que si les militaires pouvaient, pourquoi pas moi. Ça c'est vrai. Après, ils ont été cool, ils m'ont mis une amende comme sanction. C'est ma mère qui a payée, après peut être qu'ils pensaient que ma mère allait me mettre la tête en 4. Je ne sais pas. Maintenant, je fais gaffe et j'essaye de prendre un max de précaution, en prenant des armes factices le plus souvent. »

Dans ce témoignage, la sanction édictée par les autorités judiciaires n'a eu qu'un effet négligeable sur les habitudes de ce jeune. En effet, comme le révèlent Queloz (1987) et Zermatten (2004), l'amende n'a qu'une portée minimale sur le jeune, car souvent, cela incombe aux parents de payer. Outre cet aspect, cet extrait montre l'aspect éducateur que la justice peut revêtir. En effet, le jeune voit ses connaissances s'élargir en apprenant que le port d'arme peut être considéré comme un délit. Cet extrait ne rentre pas dans les détails du déroulement de la procédure, ni dans la manière dont les faits ont été abordés. Toutefois, M2 ressort avec une compréhension agrandie (Piaget, 1932), certes n'ayant eu que très peu d'effets sur son comportement, mais l'ayant rendu attentif à la portée de son acte.

7.1.3. Incompréhension

L'incompréhension se définit comme d'un rapport entre deux ou plusieurs individus contraignant à devoir s'entendre par contrainte (Piaget, 1932 ; 1964). En somme, lorsqu'un individu exerce une certaine pression ou autorité sur autrui, l'autre ne peut comprendre la totalité de ce qui est dit. L'incompréhension est alors une variable empêchant, dans un premier temps, de coconstruire un rapport dialectique (Freire, 1974), et dans un deuxième, d'empêcher l'accès à une remise en question de soi (Piaget, 1932).

7.1.3.1. Incompris puis compris

M1 : Dès le début, de ma vie judiciaire, on ne m'a jamais compris. On m'a tout de suite jugé pour ce que j'étais, parce que j'étais étranger. Après, bon on s'endurcit, tu vois, on commence à comprendre les rouages et c'est vrai, je ne suis pas du tout bête, mais ça c'est la réalité. J'ai plus de copain, bon maintenant je ne les vois plus tu vois, mais à l'époque on causait et ils me disaient : les keufs ont rien pigé, ou tu vois devant le juge, il voulait que je cause, mais malek. Après moi, j'étais hyper timide à l'époque et c'est vrai que de me retrouver là en plein milieu c'est assez intimidant. Ben non, le juge me regarde, vous avez un truc à dire, bah j'étais très stressé, incapable de causer tu vois. Pis voilà, après il m'a dit je ne sais plus quoi et je suis sorti. Après ça a duré pendant des années, toujours là même chose. On me met des mesures, parce que je donne l'impression de m'en foutre. Je vais dans des foyers. Mais vraiment, moi je n'étais pas comme eux, tu vois. J'avais les pieds sur terre. Après, j'avais quelques fois des bonnes surprises. Je tombais sur des policiers super compatissant, ça m'a fait comprendre certaines choses, mais après des gros bras, genre Rocky, qui me hurlaient presque aux oreilles. Je me suis dit que ça ne servait à rien, c'était même dévalorisant.

R : Et quel a été le moment déclencheur pour toi ?

M1 : Franchement, ça été long. À 24 ans, je suis retrouvé devant une juge des mineurs, parce que j'étais jugé comme un mineur parce que j'avais fait un truc 4 ans avant tu vois, là une juge, l'air de rien. Elle a pris une chaise et est venue à côté de moi. Tu vois, il y avait tout le monde qui était là genre : mais qu'est-ce qu'elle fait ? Un truc pas normal (rire). Elle s'est assise à côté de moi, et m'a dit un truc que je n'oublierais jamais : regarde devant toi, qu'est-ce que tu vois ? J'avais peur tu vois même à 24 ans. Je n'ai rien dit. Elle me regarde, me tapote l'épaule et me redit : ne me regarde pas moi, regarde devant toi et dis-moi ce que tu vois ? Je regarde devant moi et je lui dis, une estrade. Elle rigole, et là je me suis dit elle se fout de moi. Elle me regarde à nouveau me sort comme ça tu sais : tu vois que tu arrives à voir devant toi. Maintenant, on va arrêter de regarder ce qu'il y a en arrière, on va avancer. J'ai compris, vraiment que ça n'a pas été facile pour toi, mais maintenant ça va aller. À ce moment-là, j'ai compris, ça a fait comme un électrochoc. Je me suis dit : c'est la première fois qu'on me comprenait vraiment, qu'on ne fait pas semblant. Et franchement, je me suis dit : maintenant, j'arrête les conneries. Depuis ce jour-là, je lui envoie toutes les années, à la date de mon audience, une carte de remerciements.

M1 est un habitué de la justice depuis ses 14 ans. Dans ce témoignage, M1 livre ses ressentis au cours de son long voyage judiciaire. Il commence par une phrase portée en significations : « *Dès le début, de ma vie judiciaire, on ne m'a jamais compris.* » Cette phrase prend tout son sens dans le récit qu'il nous livre. Depuis de longues années, confronté aux forces de l'ordre, aux juges, il s'est retranché derrière une carapace à laquelle personne ne pouvait avoir accès. Malgré les essais des autorités, personne ne laissait à penser des souffrances qu'il éprouvait. Lors de ses recherches, Dollinger (2010) avait elle aussi fait ressortir cet élément comme un renforcement interne face à l'image négative que renvoie un délinquant socialement. Elle ajoute

que déposer une étiquette négative (Becker, 2003) procure un sentiment légitime à franchir toujours plus loin les limites. M1 met aussi en avant l'incompréhension des mesures qui lui ont été appliquées. Pour lui, ce n'était aucunement légitime. Dans ce rapport d'incompréhension, les autorités judiciaires mettaient en place des sanctions pensant servir à M1. Celles-ci étaient imposées. Dans ce rapport, Piaget (1932) explique que pour arriver à changer les esprits, une des manières d'y arriver, est de passer par une coopération. Inévitablement, celle-ci ne peut fonctionner si une source d'autorité est présente. Cette imposition ne pouvait mener qu'à une incompréhension de la part du jeune, car jugée inapproprié. Par la suite, M1 s'est trouvé confronté à des policiers empathiques. Cependant, le soufflé est vite retombé. M1 savait que l'autorité décisionnaire restait le juge. Le périple judiciaire de M1 s'est terminé par une prise de conscience, un virage à 180°. En effet, M1 révèle la situation qui lui a ouvert les yeux. M1 se trouvait à nouveau face à la justice. Arrivé devant la juge, il resta bouche close. La juge a décidé de changer les protocoles judiciaires en se déplaçant vers M1. Ce n'était donc plus une juge devant un jeune, mais deux personnes côte à côte. Elle lui a simplement fait comprendre que son passé devait maintenant rester derrière lui afin qu'il puisse avancer. Elle est même allée plus loin, en lui disant : *on va avancer.* » Cette démarche met en avant les principes mêmes de la collaboration. Supprimant tous éléments d'autorité, la coopération peut amener un individu à prendre conscience à lui-même des faits l'entourant. Ce principe élabore ainsi une coconstruction permettant aux individus de s'ouvrir à d'autres perspectives (Piaget, 1932). Dans ce mécanisme, la juge et M1 coopèrent en vue d'une création vers une nouvelle direction. Grâce à cet échange, M1 a pu briser la carapace qu'il s'était créée, lui permettant d'entendre et d'accepter les conseils prodigués par la juge (Freire, 1974).

7.1.3.2. *Écoute, fais et comprends !*

R : « *Donc tu m'as dit précédemment que tu n'étais pas coupable ?* »

M3 : « *Oui exactement. Je me suis retrouvé là, au milieu de gens qui avaient des barres de fer, des chaînes, etc. Après, je me suis retrouvé au milieu alors c'est vrai, je me suis défendu, ça je suis entièrement d'accord, mais voilà, j'avais rien demandé à personne.* »

R : « *Et comment s'est passé la rencontre avec la police ?* »

M3 : « *J'ai d'abord été un peu sonné par un coup. Après la police est arrivée et plusieurs ont réussi à s'enfuir. Moi, je me tenais contre le mur et là un policier est venu me mettre les menottes, genre j'étais un criminel. J'ai hurlé comme quoi c'était pas moi que j'avais rien fait, bah ils ne m'ont pas cru. Bon après j'étais un peu recouvert de sang, donc je comprends. Mais direct, ils m'ont mis dans l'auto et je suis allé au commissariat. Une fois là-bas, je me suis retrouvé avec mon père et deux policiers dans la même salle. Mon père n'était pas très content, mais voilà. J'ai dit aux policiers que je n'avais rien fait. Ils ne m'ont pas cru un instant insistant qu'ils avaient des preuves comme quoi j'avais participé. Honnêtement, ça m'a mis hors de moi. J'étais vraiment sincère et eux m'ont simplement dit, vous savez si vous n'admettez pas, le juge sera plus dur avec vous. Vos copains, eux, sont en train d'avouer. Alors je leur ai dit que ce n'était pas mes copains que je n'en connaissais pas un et que je n'avais fait que de me défendre. Après ils ont retourné ça contre moi en me disant que j'avais fait alors quelque chose et donc qu'avant, quand je leur disais que je n'avais rien fait, je mentais. Après ça, je n'ai plus rien dit. Franchement, me traiter de menteur, ils ne m'ont pas cru une seconde. Mais maintenant, j'ai pris un avocat, parce que j'ai appris qu'un jeune avait eu un truc assez grave. Mon père m'a dit qu'il me croyait et donc qu'il me soutenait. C'est ça que je ne comprends pas, quand tu dis la vérité et qu'en face de toi, ils ne veulent pas comprendre.* »

Dans cet exemple, M3 raconte l'aventure qui l'a amenée devant les tribunaux. M3 s'est retrouvé dans le processus judiciaire après une rixe qui a mal tournée. Il se trouve actuellement en attente de jugement. M3 raconte qu'il passait dans la rue quand deux groupes de jeunes ont commencé à se violenter. M3 témoigne qu'il n'avait rien à faire avec ces groupes et qu'il était au mauvais endroit au mauvais moment. A la suite de cela, la police est venue afin de mettre un terme à cette rixe. Plusieurs individus ont réussi à s'enfuir mais M3 s'est fait rattraper par la police. Lors de l'interrogatoire, M3, accompagné de son papa, s'est retrouvé face à deux policiers ne voulant pas croire sa version. M3 s'est donc retrouvé affublé de termes qui ne le qualifiait aucunement. Outre l'attitude des policiers, ce que je trouve intéressant dans ce récit, c'est le retournement de situation : « *Ils ne m'ont pas cru un instant insistant qu'ils avaient des preuves comme quoi j'avais participé. [...] Après ils ont retourné ça contre moi en me disant que j'avais*

fait alors quelque chose et donc qu'avant, quand je leur disais que je n'avais rien fait, je mentais. » Ce rapport montre une situation d'incompréhension sous contrainte (Piaget, 1932), exerçant alors une pression d'autorité (Piaget, 1928). Cette situation complexe repose sur des appréciations de valeurs caractérisées par le rôle porté par l'autorité. Le but avant tout de la police, c'est de mener des enquêtes de sorte à récolter des informations sur les coupables des infractions pour les transmettre ensuite au juge. Dans cet échange, un ton frontal est employé par les autorités, premièrement en tentant une action éducative, sous la coupelle de la menace d'avoir un juge plus sévère, deuxième en le traitant de menteur. Ces démarches montrent le degré d'incompréhension des deux partis. Pour le jeune, l'incompréhension de ne pas comprendre la situation car selon lui, il est innocent. Il ne comprend pas pourquoi les policiers se montrent aussi frontal envers lui. Ce mécanisme amène alors à la création de la colère envers l'autorité policière, voire même les acteurs du processus judiciaire (Dollinger, 2010). Pour les policiers, il y a une incompréhension du comportement de l'adolescent. Pour eux, dans cet exemple, le jeune est coupable, il doit donc passer aux aveux. Cependant, martelant qu'il est innocent, cela provoque chez les policiers un énervement, car selon leur point de vue, le jeune se moque d'eux, voire ment honteusement. Ce rapport amène alors à une coupure ne pouvant amener à la compréhension mutuelle balayant la création commune d'un discours (Piaget, 1928, 1932).

7.1.4. Une portée éducative

Après avoir sélectionné et analysé les thèmes, je peux répondre à ma première question qui je le rappelle est la suivante : *Est-ce que la justice pénale des mineurs possède une portée éducative ?* Dans un premier temps, je répondrais par citer une phrase de P4 : « [...] *ça dépend, vraiment des situations.* » En effet, l'aspect éducatif dépend de la situation, j'irais même plus loin en indiquant qu'il faudrait préciser les termes mêmes de l'éducation. En effet, la forme de l'éducation peut être multiple et s'interpréter de manière très différente. Si le but est d'amener l'adolescent à s'inscrire dans un champ éducatif tel que Piaget l'a défini, c'est-à-dire d'initier un jeune à réfléchir par lui-même lui permettant d'améliorer ses connaissances cognitives et sociales ou, d'appliquer un enseignement de manière coercitive l'obligeant sans explications pertinentes à accepter l'apport qui lui est fait. Cette éducation peut amener une forme de renforcement de caractère, rendant le jeune plus docile, mais en contrevenant moins coopératif.

Il me semble alors que cette question doit être répondue en deux temps, premièrement la justice pénale des mineurs se veut être éducative car elle va enrichir, de manière positive ou non, l'expérience du jeune. Dans ce sens, je peux dire qu'elle possède une connotation éducative. Deuxièmement, l'éducation peut être un élément déclencheur de perspectives, comme pour le cas de M1. Cette forme d'éducation-coopération-conscientisation suggère un penchant d'ouverture et de compréhension, amenant par la même occasion le jeune à accepter les jugements et les positions de la justice.

7.2. Deuxième partie

Dans ce chapitre, je présenterai la deuxième partie de mon analyse. J'ai choisi de me consacrer à la trajectoire de M1. En effet, durant son parcours judiciaire, il a vécu des moments d'incompréhension, de rancœur et d'autorité. Toutefois, une rencontre dans le cadre judiciaire lui a permis de prendre conscience de son passé pour forger un nouvel avenir. Cette analyse me permettra d'éclaircir certains mécanismes renforçant cette rupture sociale et faire resurgir les éléments amenant à la conscientisation.

7.2.1. Il faut commencer par le commencement

M1 : « [...] J'ai commencé très jeune, vers 13 ans. J'ai commencé mes premiers cambriolages. Après j'ai continué avec des vols aggravés. Au final c'était pour manger, parce que mes parents n'avaient vraiment pas d'argent. Et à 17 ans j'étais vraiment connu comme le loup blanc. Et finalement, comme j'étais mineur, les autorités intervenaient, mais par le biais de sanctions, des amendes. Et les premières, ce sont mes parents qui les ont payées. Et après j'ai commencé à voler pour payer moi aussi, pour leur montrer aussi que je pouvais. Après ça, ils ont vu que rien ne marchait, alors ils m'ont mis dans un foyer fermé. Et là c'était vraiment du n'importe quoi, comme la prison finalement, comme on voit dans les films. La violence était décuplée, et les réflexions aussi. Je ne dis pas que je suis plus intelligent, mais je comprends assez vite les choses. Et finalement, en parlant avec les psychologues et les psys de là, ils ont vite compris que je n'avais pas ma place là-bas.

Au final, j'ai compris qu'ils devaient respecter certaines lois. Et j'ai joué avec ces lois pour me faire sortir de là. Une fois, juste avant de partir, j'ai dit à un psy ben écoutez si je dois atteindre à ma vie pour vous montrer, ben je vais le faire. Et au final il m'a entendu et le juge a été obligé de me libérer. Et il me l'a dit ça ((le juge)) : ça m'embête, mais je suis obligé de vous libérer, parce que la structure ne veut plus de vous et ne savent pas quoi faire de vous. Les autres structures disaient que ma situation n'était pas assez grave. Donc, dans ma logique et mon discours j'étais cohérent. [...] Les psys les appelaient ((les jeunes à fort caractère comme M1)) : ceux qui n'ont aucune chance de s'en sortir...

Et voilà, au final il m'a clairement dit que ça l'embêtait que je sorte, mais _____ aucune structure veut de vous donc [...]. Mais intérieurement, j'allais très très mal. Et voilà, personne ne me prenait en charge et personne ne voulait rien savoir de moi. »

M1 raconte son expérience dans l'escalade de la criminalité juvénile. Comme Queloz & Bütikofer Repond (2002) l'ont mentionné, une sanction doit être bénéfique à mesure où elle sert à une remise en question. Dans ce témoignage, M1 dit bien que dans les premiers temps, les amendes n'ont pas eu l'effet désiré par la justice pénale. Au contraire, cela l'a amené à commettre davantage de méfaits. La vision de M1 est donc intéressante car elle se situe en échos

avec les perspectives de Dollinger (2010)⁴⁴. Dans le cas de M1, l'image qu'il renvoyait à ses parents étaient très important au point de commettre d'autres délits pour payer ne pas les affaiblir économiquement. De plus, ce lien l'a amené à devoir assumer ses actions. Ce faisant, même en les assumant, son image de délinquant s'est amplifiée au fur et à mesure des délits commis et des rencontres avec la justice (Boeger, 2011).

7.2.2. L'incompréhension face à l'autorité

Le parcours de M1 l'a amené à rencontrer de nombreux professionnels et vivre de nombreuses situations. À certains moments, les professionnels ne le comprenaient pas et M1 ne les comprenait également pas. La justice ne trouvant pas la bonne solution pour M1, elle a décidé de le laisser sortir. Pourtant M1 était bien conscient de son inconfort, il savait qu'il n'allait pas bien. Face à ces incompréhensions, les deux partis se sont trouvés démunis de solutions, préférèrent renoncer à toutes nouvelles mesures.

M1 : « [...] Après, je me rappelle un événement avec un policier, il était très imposant et son collègue me regardait derrière son bureau. Il était très insistant. Il voulait avant toute chose que je lui dise ce que j'avais fait. Ben là, je n'ai rien dit tu vois, car je me sentais vraiment agresser. Et voilà, j'ai attendu. Ça a duré 5h l'histoire. Il m'a même dit : tu vois, si tu avais fait ça a mon petit frère, je t'aurai cassé la gueule. Honnêtement, il pensait à quoi lui. Il n'avait pas réfléchi à ce qu'il me disait, c'était sur le coup de l'énervement, je pense, mais bon voilà, j'ai continué à lui tenir tête. Au final, j'ai parlé de choses que j'avais fait, et je ne comprenais pas, tu vois. Il voulait un truc précis, mais je ne comprenais pas, alors il s'énervait encore plus tu vois. Et au final, ils m'ont laissé sortir et j'ai été à nouveau convoqué devant le juge. Alors là, je me suis senti vraiment comme vainqueur à ce moment-là. Bon après voilà, j'ai été convoqué par le juge et il m'a seulement mis un avertissement, sans finalement prendre le temps de m'expliquer. En sortant, je me suis dit : c'est ça qu'il faut que je fasse, c'est finalement ça qu'ils attendent. »

Pour Piaget (1967), l'individu ne peut prendre conscience d'une chose qu'en éludant les notions d'autorité et de position hiérarchique. Dans ce passage, M1 était considéré comme un délinquant confirmé, son image étant stigmatisée et rabaissée par les échecs institutionnels à répétition. De plus, il se sentait totalement délaissé. Face à lui, des professionnels revendiquant leur autorité par les titres ou leur fonction.

⁴⁴ La culture sociale se base sur un certain nombre de jugements évaluatifs. Dans cette perspective, la notion de délinquance juvénile s'associe à des connotations négatives. Pour pallier ce stéréotype, le comportement ou certaines actions devront être améliorées afin que l'image négative s'estompe.

Ce rapport qu'entretient M1 avec ces policiers dans cet exemple illustre les échanges sous l'effet d'une contrainte comme le mentionne Piaget (1932). En effet, lorsqu'un individu entre dans un processus dialogique sous l'effet d'une autorité imposante, c'est-à-dire dictant de manière ferme ses attentions, cela engendre un effondrement du lien pourtant nécessaire aux échanges verbaux (Freire, 1974). L'attitude de l'individu se sentant opprimé, devient la soumission et l'acceptation non-volontaire engendrant incompréhensions, tensions et colère. M1 explique très bien ce procédé lors de l'échange avec les policiers. En effet, M1 lui tenait tête car il ne comprenait pas ce qui était attendu de lui. Au fur et à mesure, il s'est soumis au policier. Toutefois, son incompréhension demeurait, nourrissant la vision négative déjà établie de la justice. Au final, cet extrait montre comment, sous l'effet d'une contrainte, un individu réussit à se protéger face à des rencontres autoritaires.

7.2.3. Vers une justice éducative

Dans sa directive première, la justice pénale des mineurs se doit de veiller à la protection et à l'éducation du jeune⁴⁵. Elle doit apporter des solutions éducatives permettant au jeune de prendre conscience de son acte afin qu'il ne récidive pas. Pour M1, certaines situations judiciaires pourraient être davantage explicitées afin de mieux les comprendre :

M1 : « Avec le recul, c'est vrai qu'il ne faut pas enlever les sanctions, où plutôt je dirais que le juge devrait demander au jeune ce qu'il penserait lui de la sanction. Finalement, demander d'abord l'avis au jeune, par exemple, quand tu fais un cambriolage, tu demandes au jeune, ben voilà, tu as fait ça ok. Quelles seraient la sanction à appliquer selon toi ? qui pourrais t'aider. Un truc du genre. Après, surtout ça je pense, il faudrait des explications claires et systématiques. Tu vois, la justice pense que l'angoisse va faire en sorte de t'apprendre, finalement comme le sujet de ta recherche, de conscientiser l'acte que tu as commis. Je pense qu'ils sont un peu dans l'erreur tu vois. Ils pensent vraiment que ces moments, par exemple dans l'audition, de faire les bonhommes, mais la peur va faire en sorte que tu ouvres les yeux, mais pas du tout. La peur après tu vas essayer de ne plus l'avoir, parce que tu vas connaître la procédure. Après je ne dis pas qu'elle ne doit pas être supprimée, mais plutôt pas être au centre du truc. Il faudrait plutôt un accompagnement pour vraiment comprendre. »

M1 décrit son expérience vécue avec le système judiciaire, notamment au sujet du stress développé pendant la procédure. M1 raconte que certaines situations ne peuvent qu'engendrer

⁴⁵ Pour rappel : Art. 2, al. 1 DPMIn : « La protection et l'éducation du mineur sont déterminantes dans l'application de la présente loi. »

de l'incompréhension et éliminer les aspects éducatifs (Luther, 1931, p.30). Pour M1, la peur n'affecte que très peu le processus de prise de conscience mais une communication claire permet une meilleure compréhension. En effet, dans son discours, M1 révèle qu'à plusieurs reprises les professionnels de la procédure judiciaire lui ont donné des explications mais que cela n'était pas un automatisme.

Pour M1, la notion de sévérité au sein de ce rapport entre le jeune et l'autorité ne doit pas disparaître. Ainsi, plutôt que de l'imposer, il faudrait la placer au second plan pour permettre au dialogue d'être au cœur de cette interaction. Une collaboration avec les autorités permettrait peut-être de mieux appréhender la sanction et donc de mieux la comprendre.

Afin qu'une conscience, c'est-à-dire d'être en mesure de remettre en question certains présupposés ou connaissances, puisse se développer, il faut que les relations et les échanges dialogiques entre individus soient déchargés de toute autorité (Piaget, 1967). Selon Fedi (2008), l'individu doit être un acteur actif dans un processus afin de favoriser sa compréhension et que cette participation ne peut se faire sous l'effet d'une pression autoritaire.

Luther (1931, p.30) souligne que certains moments de la procédure judiciaire sont sensibles⁴⁶. Pendant ces périodes, il faut éviter que l'autorité n'accroisse le jugement d'appréciation car cela porterait préjudice à la dimension éducative de la procédure :

M1 : Du coup, là toi, tu me comprends, je pense que tu as dû avoir ton lot d'emmerdes aussi en étant plus jeune. Du coup, quand tu comprends et que tu agis en ayant compris c'est vraiment top et ça améliore la situation, même un tout petit peu, c'est déjà ça. Par contre, quand tu es jugé, tu as le ressentiment d'être oppressé, ben ___ c'est un accélérateur de la violence. Au lieu d'être sincère, tu ne l'es pas, et le jeune le voit et ressent ça comme un manque de respect, et se dit : ben voilà, encore un autre qui va me faire des sermons.

Dans cette dimension, le jugement peut amener à ressentir un sentiment d'impuissance amenant le jeune à la révolte (Jeammet & Sarthou-Lajus, 2008). Lorsque un jugement appréciatif est utilisé par un professionnel judiciaire, il peut accentuer cette image négative du mineur délinquant l'incitant à la renforcer (Dollinger & Schabdach, 2013). Cette appréciation négative peut être ressentie comme une dévalorisation de la personne elle-même rompant ainsi les

⁴⁶ Il cite notamment la rencontre entre le juge et le mineur incriminé.

chances d'un lien dialogique éducatif (Freire, 2018). Un jugement négatif peut être également perçu comme une attaque directe engendrant son lot de réactions (Piaget, 1932).

Pour éviter cette expérience négative, le mineur peut soit se conformer aux exigences de l'autorité ou devenir réfractaire à toutes décisions ou tentatives de dialogues (Freire, 1974). Dans le cas de M1, ce caractère autoritaire ressenti s'est traduit par une accélération de la violence l'amenant à endosser un comportement de plus en plus hors normes sociales.

7.2.4. Justice autoritaire devient justice accompagnatrice

Le témoignage suivant revient sur une rencontre qui lui a permis de prendre conscience de la nécessité de changer de comportement pour pouvoir avancer :

M1 : « [...] Et je m'en suis sorti grâce à ça à ce mixte entre dureté et humanité. Et ça a pris du temps, mais j'ai compris après que certaines personnes étaient vraiment très humaines et que je pouvais me reposer, si on veut bien, sur elles, de temps en temps. [...] ((Au moment de l'audience auprès de la juge)) Elle a pris une chaise et est venue à côté de moi. Tu vois, il y avait tout le monde qui était là genre : mais qu'est-ce qu'elle fait ? Un truc pas normal (rire). Elle s'est assise à côté de moi, et m'a dit un truc que je n'oublierais jamais : regarde devant toi, qu'est-ce que tu vois ? J'avais peur tu vois même à 24 ans. Je n'ai rien dit. Elle me regarde, me tapote l'épaule et me redit : ne me regarde pas moi, regarde devant toi et dis-moi ce que tu vois ? Je regarde devant moi et je lui dis, une estrade. Elle rigole, et là je me suis dit elle se fout de moi. Elle me regarde à nouveau me sort comme ça tu sais : tu vois que tu arrives à voir devant toi. Maintenant, on va arrêter de regarder ce qu'il y a en arrière, on va avancer. J'ai compris, [...]. »

« J'ai compris, [...] » Durant sa progression criminelle, M1 s'est créé une image stéréotypée de la justice. Il connaissait le système et pouvait se préparer psychologiquement aux échanges autoritaires à affronter. Cependant, dans cette rencontre, la notion d'autorité imposée était au second plan. La juge a volontairement effacé le caractère d'autorité qui lui était affublé. De cette manière, ce n'était plus un échange où une autorité impose une vision, mais un dialogue entre deux individus. De plus, elle ne s'est pas que contenter de discuter, elle a tissé un nouveau lien avec M1 pour l'amener vers une démarche coopérative.

Ce passage illustre qu'une coopération véritable peut se créer entre une autorité judiciaire et un délinquant. En effet, le dialogue amène *n* individus à converser sur un sujet. Au fur et à mesure qu'ils discutent, la connaissance partagée s'agrandit et permet d'initier une compréhension d'un

nouveau niveau de connaissances supérieur (Piaget, 1932). Si une autorité est présente dans ce rapport, autrement dit, si un individu ordonne de parler d'un sujet ou dicte une mesure à prendre, la cocréation ne pourra s'établir.

Le jeune peut, par lui-même débiter un processus de compréhension personnelle (Fedi, 2008), l'amenant à conscientiser son état afin de trouver des solutions lui permettant de se sortir de sa situation (Freire, 1974). C'est au moyen d'autrui que ce processus réflexif peut s'engager (Ampleman et al., 1987). Ces solutions ne sont alors pas essentiellement personnelles, mais coconstruites avec l'autorité. Celle-ci acquiert une fonction d'autorité éducative par la raison (Piaget, 1967). La perception autoritaire n'est plus employée comme moyen de coercition ou d'apprentissage forcé, mais comme un processus de raisonnement conscient.

7.2.5. Se comprendre pour comprendre

Enfin, pour permettre une prise de conscience et ainsi espérer que le jeune sera en mesure de ne plus se mettre en danger par ses agissements, il faut qu'un lien conscient se tisse entre jeune et autorité. Je dirais même qu'une compréhension réciproque doit être au cœur de ce lien pour créer un environnement éducatif respecté et compris :

M1 : « Bien sûr. Il faut du temps pour qu'on comprenne. Ça ne va pas se faire en un jour tu vois. Il faut aussi que la procédure comprenne qu'il faut du temps et des personnes pour te donner l'envie de t'en sortir. Au final, si tu es correct avec moi, ben je le serais aussi. Finalement, la procédure elle est jugeante et rapide. Au lieu d'un peu moins rapide et humaine je dirais, mais pas trop. »

Pour M1, la compréhension mutuelle est essentielle dans le bon déroulement de la procédure. Une incompréhension partagée peut amener à des quiproquos provoquant son lot d'évènements parasites (Dollinger, 2010). Toutefois, être compris signifie d'être en mesure de se mettre à la place de l'autre (Melot, 1999) et donc d'entretenir un rapport respectueux permettant la mise en place de mesures efficaces.

Cette deuxième partie d'analyse me permet de répondre à ma deuxième question : *les processus de la justice pénale des mineurs favorisent-ils la conscientisation chez les jeunes délinquants ?*

La conscientisation se définit par le passage d'une vision retenue à une vision comprise, par une connaissance apprise à une connaissance comprise et par un acte réalisé à un acte critiqué

(Freire, 1974; Ampleman et al., 1987; Lenoir & Ornelas Lizardi, 2017). La justice pénale des mineurs a pour but d'amener un jeune délinquant à prendre conscience de son acte afin qu'il ne recommence plus d'actions contraires aux normes sociales. De ce fait, la procédure de la justice pénale des mineurs permet d'initier ce processus au moyen de mesures ou de sanctions proportionnées et imposées. Il est démontré que cette vision d'imposer un cadre stressant et autoritaire peut favoriser le mineur à se révolter, effaçant par la même occasion les aspirations éducatives voulues par la procédure judiciaire. Pour permettre de ne pas accentuer ce rapport conflictuel et de maximiser les chances de conscientisation chez les jeunes, la procédure devrait placer sa position autoritaire affirmée au second plan pour permettre de créer un environnement favorisant le dialogue.

8. Discussion

Cet avant-dernier chapitre sera consacré aux limites, aux améliorations ainsi qu'aux ouvertures possibles de ce travail. J'aborderai dans une première partie les différents problèmes auxquels j'ai été confronté. Puis, j'énumérerai certaines de mes préoccupations concernant mon sujet. Je terminerai par énoncer des idées d'amélioration concernant certains mécanismes de la procédure juvénile.

Ce travail de mémoire n'a pas été de tout repos. En effet, j'ai été confronté à quelques péripéties. Mon travail de recherche a très bien débuté, j'avais réussi à établir un rythme très soutenu afin de rendre mon travail dans les délais que je m'étais fixé. Après une recherche de participants infructueuses et certaines demandes refusées, j'ai décidé de changer mon approche. J'ai commencé par me rapprocher de personnes connaissant le domaine qui m'intéressait. Puis, par effet boule de neige, j'ai réussi à établir des contacts me permettant de démarrer mes entretiens. Après une dizaine d'entretiens, une annonce allait chambouler mes plans initiaux : dès le lundi 16 mars, l'intégralité du sol suisse entrât en quarantaine. L'épidémie du Covid-19 avait pris une telle importance que l'état d'alerte avait été mis en place. Cette crise sanitaire a eu un impact direct sur mon travail, car je me trouvais, à ce moment-là sans connexion internet et sans moyen de régler le problème. Quelques jours plus tard, un petit voyage à l'hôpital m'ordonnait d'éviter tout contact et de me mettre en quarantaine pendant 14 jours. Le temps passa, mes idées et mon inspiration décidèrent de revenir de vacances et mon travail put reprendre sa route.

L'impact du Covid-19 n'a également pas facilité la recherche de solutions à mes interrogations. Depuis le début de ma recherche, j'ai réfléchi à plusieurs points, notamment celui du compte-rendu de mon travail aux autorités judiciaires. En effet, ce point est crucial dans mon raisonnement car ma recherche doit démontrer certains mécanismes régissant le domaine tout en garantissant confidentialité et respect des structures. Une question sous-jacente s'est greffée à ce raisonnement. Car malgré ces quelques points, j'ai dû réfléchir à la manière dont mon travail sera lu par les autorités. Mon travail n'a pas pour but de détruire la totalité des processus mis en place, mais plutôt de mettre en avant quelques points d'amélioration, voire de donner des idées pour de futures initiatives. Une autre limite de ce travail est celle de mon panel de participants. En effet, je n'ai pu qu'interviewer des jeunes qui ont ou avaient quelques antécédents avec la justice pénale des mineurs. Ces entretiens très riches m'ont tout de même amené vers la partie sensible de la justice, autrement dit, vers des éléments à retravailler ou à

repenser. Pour satisfaire ma curiosité, j'aurai fortement apprécié interviewer des jeunes par qui la justice a joué un rôle prédominant rapidement dans leur prise de conscience.

Lors de ma recherche, j'ai pu interviewer des jeunes en rupture sociale, des jeunes récidivistes, des professionnels expérimentés et novices du système judiciaire, des juges, des magistrats, etc. Au cours de ces rencontres, j'ai été impressionné par cette diversité environnante et cosmopolite. Chaque professionnel s'investit corps et âme dans sa profession, chaque jeune rencontré témoigne à cœur ouvert. Finalement, je peux relever que tout le monde, professionnels et jeunes, parle la même langue, mais que rare sont ceux qui se comprennent. En effet, j'ai remarqué qu'énormément de jeunes, voire des jeunes catégorisés de très difficile, parlent sans détour et comprennent certaines situations mais qu'ils se retrouvent dans un dynamisme coupant leur élan. Idem pour les professionnels qui ont l'impression de ne pas se faire comprendre par les jeunes. Ainsi, pour pallier ces situations et potentiellement améliorer les relations entre professionnels de la justice et jeunes, j'ai pensé à une solution simple et efficace. En effet, j'ai été surpris de constater qu'aucun des professionnels que j'ai interviewé n'avait reçu de formation poussée en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Ces cours, formations continues ou spécialisation policière permettraient d'appréhender certaines situations de manière plus pertinente. Cela faciliterait le travail des professionnels tout en garantissant un gain important dans le déroulement de la procédure : se comprendre, c'est avancer ensemble.

9. Conclusion

Cette dernière partie mettra un point final à cette recherche de mémoire. Dans cette conclusion, je reviendrai sur certains de mes résultats. Avant de la débiter, j'aimerais rappeler ma question de recherche : *comment amener un jeune à prendre conscience de son acte au cours du processus pénal des mineurs ?*

Chaque canton suisse se doit de respecter certaines règles émises par la Confédération suisse. Dans ce régime que l'on nomme fédéralisme, les cantons restent autonomes dans la manière d'appliquer et de gérer certains domaines. Chaque canton dispose de sa propre autorité pour assurer et appliquer son pouvoir judiciaire, ses plans éducatifs, son budget, etc. (Aubert, 1974 ; Soguel, 2006). Depuis le 1^{er} janvier 2007, la Suisse s'est dotée d'un nouveau Code Pénal des mineurs. Cette loi légifère tous les cantons, cependant, son application reste sous la supervision des cantons suisses (Queloz & Bütikofer Repond, 2002). Ce nouveau code introduit une nouvelle ligne directrice. En effet, il doit avant toute chose veiller à protéger et à éduquer. Ainsi, les décisions des juges doivent se formaliser à cette ligne de conduite, en d'autres termes, toutes décisions judiciaires à l'encontre d'un jeune doit avoir pour but de l'empêcher de récidiver ou/et de se mettre en danger (Zermatten, 2004). Dans ce processus judiciaire, le juge possède l'autorité d'ordonner une sanction ou/et une mesure (Viredaz, 2008). Les décisions judiciaires peuvent s'appliquer de trois manières : endosser une position protectrice et dans cette optique, privilégier l'intérêt de l'enfant. Puis, appliquer la justice de manière plus ferme et ce afin de faire reconnaître la culpabilité du jeune. La dernière prend le parti de la réparation, c'est-à-dire que la décision devra être en mesure de réparer les dommages commis par l'acte répréhensible (Zermatten, 2004). Malgré leur autonomie certaine, les juges sont eux-aussi confrontés à des pressions d'autres administratives et politiques, les contraignant à répondre à certaines revendications non-essentiels (Queloz & Bütikofer Repond, 2002).

De l'autre côté, dicté par des émotions pulsionnelles, se trouve le jeune adolescent en développement, rempli de liberté et désirant être reconnu socialement (Malrieu, 1996). Au fur et à mesure de ses expériences et de ses découvertes, il se retrouve confronté à une morale sociale l'empêchant d'obtenir cette liberté totale tant désirée. Cette morale le confronte à une certaine stigmatisation liée à son âge, à une réalité sociale maintenue par ses aînées mettant un frein à ses rêves et ses revendications (Dollinger, 2010). Ce moment charnière l'amène à repousser toujours plus loin ses actions afin de pouvoir ressentir cette liberté (Jeammet &

Sarthou-Lajus, 2008). Toutefois, certaines actions entraînent des conséquences et l'adolescent le comprend assez rapidement. Lorsqu'il franchit la ligne rouge, il s'engage dans une pente glissante où la connotation de délinquant lui sera affublée, amorçant alors ses premiers pas dans le processus de judiciarisation juvénile. Ce passage à l'acte n'est pas anodin et montre une certaine cohérence dans l'avènement social de l'adolescent. En se confrontant maladroitement aux règles, il revendique une part de sa personnalité l'amenant dans une phase de construction identitaire (Lacombe & Moulin, 2000). Un délinquant mineur se définit par trois niveaux cumulés : un acte répréhensible a été commis ; avoir moins de 18 ans et un désir de reconnaissance sociale. L'adolescent se retrouve alors dans une construction identitaire et sociale entre l'enfance et l'âges adulte (Laubenthal, & al., 2010).

Cette réunion entre l'autorité judiciaire et le mineur délinquant est un moment clef dans son développement cognitif et social car cela amène le jeune à revoir ses perceptions du monde et à se confronter aux normes sociales (Luther, 1931 ; Bouquin, 2007). Dans la justice pénale des mineurs, l'avènement d'une conscience personnelle et sociale et la propre remise en question du comportement du jeune sont l'objectif premier de la justice. Toutefois, l'envie de se sortir du cycle méfaits-audiences et conceptualiser ses propres actes ne sont pas garantis lors de la procédure, ce qui implique quelques fois l'application des sanctions et mesures fermes. Dans ce régime, l'autorité peut vite perdre de vue son plan éducatif au détriment de l'ordre et de la justice envoyant le jeune dans un conflit interne et externe toujours plus accentué (Bruel, 2013).

Pour créer une conscience personnelle et sociale chez un jeune, il faut l'amener à réfléchir sur son acte et non simplement le sanctionner (Piaget, 1932 ; Pelladeau & Pommier, 2014). Revendiquer une autorité, appliquer une autorité frontalement ou mobiliser une volonté supérieure affirmée lors d'un échange amènent inexorablement à une cascade d'incompréhensions et de colère (Ampleman & al., 1987). Ces ressentiments parasitent le processus recherché par les autorités judiciaires et amènent le jeune à réfuter toutes propositions d'aides. Cette escalade de l'ordre renforce par la même occasion les présupposés négatifs du jeune envers les autorités judiciaires bloquant toute future construction dialogique (Dollinger, 2010 ; Freire, 1974).

Ces éléments m'ont donc permis d'apprendre que la justice pénale des mineurs est complexe. Elle doit dans un même temps, concevoir un cadre stable et serein pour le jeune délinquant tout en satisfaisant la reconnaissance sociale par rapport à l'acte répréhensible. Elle doit donc jouer,

elle aussi, d'équilibriste entre un respect et une application des normes et le développement cognitif et social du jeune. La limite étant très réduite entre les deux, certains choix juridiques peuvent alors être mal perçus. Toutefois, la justice se doit, avant toutes questions politiques et morales et toutes revendications demeurées, de rester présente pour l'intérêt du jeune et ce afin de lui montrer le droit chemin.

Mes analyses m'ont permis de mettre en lumière certains processus : *le droit chemin se construit, il ne s'impose pas*. Cette recherche m'a permis d'entrer au cœur même de la procédure pénale des mineurs de Neuchâtel et d'y rencontrer ses acteurs : professionnels et jeunes. L'envie de la justice neuchâteloise d'être présente pour ces jeunes est présente et motivée. Toutefois, sa mise en pratique peut amener à l'incompréhension surtout lorsqu'elle est expéditive et dénuée de dialogue. Pour parfaire ce rapport, il faut que tous ces professionnels s'engagent dans une même démarche éducative. Il faut de la rigueur, mais en douceur. Une autorité est là pour veiller, mais pas pour marteler. Une justice se doit de cadrer, mais pas de murer.

Dans une perspective éducative, l'autorité détient au final une parcelle d'avenir et se doit de s'armer de connaissances afin de mener à bien tous les affrontements⁴⁷ futurs. Pour amener un jeune à conscientiser son acte et son être, il faut l'amener vers un dialogue entre lui-même et autrui et lui montrer les règles sociétales les plus fondamentales, en commençant par le respect mutuel. L'autorité se doit d'être un modèle, de délaisser ce mécanisme d'autorité imposée afin qu'elle aussi puisse s'ouvrir à la compréhension. Proposer un dialogue plutôt qu'imposer une règle.

Afin de répondre à ma question de recherche, je dirais qu'un jeune peut être amené à prendre conscience de son acte par un effet d'autorité. Dans ce premier cas, il ressentira une peur qui imposera un changement. Toutefois, la conscientisation peut elle aussi être amenée par un rapport dialectique coconstruit. Malgré la position d'autorité que possède la justice, elle a la possibilité de la placer au second plan permettant la création d'un lien avec le jeune afin de l'amener à regarder les choses différemment. Ce faisant, l'autorité se verra amener elle aussi dans une dimension de coéducation. Une éducation où l'autorité ne restera plus l'acteur

⁴⁷ Affrontements car il ne sera pas aisé, au premier abord, de construire un lien avec un jeune. Cela fonctionnera à mesure où le lien se créera.

principal mais deviendra réalisateur, et où le jeune deviendra l'acteur fondamental d'une nouvelle œuvre coréalisée. Je terminerai ce travail par citer une phrase de Jean Zermatten (2004, p.46) :

« Il n'y aura pas de réponse satisfaisante qui ne respecte pas les personnes (enfants, adolescents, parents), qui ne garantisse leurs droits et surtout qui oublie le sens. La loi a besoin d'une référence ; les magistrats ont besoin de connaître la mission ; les mineurs ont besoin d'avoir confiance ; et le public doit croire dans l'intervention de la justice. Où trouver le sens ? probablement dans le fait de croire que l'enfant porte en lui toutes les possibilités de changer et que son acte, même délinquant, n'est pas une fatalité. »

10. Bibliographie

Ampleman, G., Barnabé, J., Comeau, Y., & Doré, G. (1987). *Pratiques de conscientisation 2 : Logement, alphabétisation, féminisme, aide sociale, syndicalisme, santé, politique* (Collectif québécois d'édition populaire).

Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : D'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.

Aubert, J.-F. (1974). *Petite histoire constitutionnelle de la Suisse*.

Bassinot, J.-Y. (2011). La mesure judiciaire d'investigation éducative, du processus d'élaboration et d'accompagnement à la mise en œuvre de la mission investigation. *Les Cahiers Dynamiques*, 51(2), 25.

Batteau, V., & Dorier, J. L. (2018). L'enseignement des transformations géométriques à l'école primaire dans le cadre d'un dispositif de formation lesson study en Suisse romande. *Petit X*, (106), 5-38.

Becker, H. (2003). Labelling theory. *Key ideas in sociology*, 134-9.

Behrens, M. (2008). Les standards de formation, l'anneau de Moebius de l'école suisse ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 48, 127-136.

Benjeddour, A. (2018). L'assistance éducative en milieu ouvert : Objet de tension et de collaboration. *Empan*, 110(2), 119.

Boeger, A. (Éd.). (2011). *Jugendliche Intensivtäter : Interdisziplinäre Perspektiven* (1. Aufl). VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Bonny, Y. (2012). Introduction. Les institutions publiques au prisme de la pluralité. In Bonny, Y., Demailly, L. (Eds.). *L'institution plurielle*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaire du Septentrion, 9-36.

Botbol, M., Choquet, L. H., & Grousset, J. (2010). Éduquer et soigner les adolescents difficiles : La place de l'aide judiciaire contrainte dans le traitement des troubles des conduites. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 58(4), 224-233.

Bourquin, J. (2007). Le mineur de justice : Enfance coupable, enfance victime ?1. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, Hors-série, 129-140.

Brice, M. (2007). Jeunesse d'aujourd'hui et organisations de jeunesse de demain. *Pensée plurielle*, 14(1), 9-18.

Bruel, A. (2013). Le temps judiciaire. *Vie sociale*, 2(2), 87.

CDIP. (2011). L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) Commentaire, *Genèse et perspectives, Instruments* (p. 124).

Charman, T., & Baron-Cohen, S. (1992). Understanding drawings and beliefs: A further test of the metarepresentation theory of autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(6), 1105-1112.

Christian, M., & Kott, S. (2009). Introduction. Sphère publique et sphère privée dans les sociétés socialistes. La mise à l'épreuve d'une dichotomie. *Histoire@politique*, (1), 1-1.

Compastie, J. P. (2017). Reconstruction de l'identité professionnelle et prise de risque lors d'une réorientation en prévention : le cas des chargés de prévention des risques professionnels (CPRP) dans les armées (Doctoral dissertation, Paris, CNAM).

Dard, P.-A. (2016). L'audition de l'enfant par la police en justice juvénile. In *Justice juvénile : les Fondamentaux*, 287-312.

Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Taylor & Francis.

Delfosse, C., & Madec, C. (2006). Les règles applicables au mineur dans les différentes phases du système judiciaire. *Journal du droit des jeunes*, 259(9), 26.

Dollinger, B. (2010). *Jugendkriminalität als Kulturkonflikt*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollinger, B., & Schabdach, M. (2013). *Jugendkriminalität*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Dongois, N. (2011). Commentaire des articles 162 à 167 et 177 CPP. *Commentaire Romand du Code de procédure pénale suisse, 1ère édition*.

Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit 'non-directif'. In Bachir, M. *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, Presses Universitaires de France, pp.9-30.

Einaudi, J. L. (2014). *Les mineurs délinquants*. Fayard.

Feder, F. (2001). Une figure du temps à l'adolescence : Le temps suspendu. *Revue française de psychanalyse*, 65(3), 795.

Fedi, L. (2008). Piaget et la conscience morale. Presses universitaires de France.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.

Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.

Heward, W. L., & Wood, C. L. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.

Humm, J. (2018). Von der juristisch angeordneten stationären Unterbringung in die Erwerbsarbeit : Defensive und Produktive Anpassungsleistungen – Zwei Fallbeispiele. *Soziale Passagen*, 10(2), 211-230.

Jeammet, P., & Sarthou-Lajus, N. (2008). *Les contradictions de l'adolescence*. 7, 12.

Krackhardt, D., & Porter, L. W. (1986). The snowball effect: Turnover embedded in communication networks. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 50.

Koudou, O. (2009). Développement et désistement du comportement délinquant chez l'adolescent ivoirien. *Criminologie*, 42(1), 247-266.

Kuhn, A. (2011). En Suisse, un droit pénal résolument protecteur. *Après-demain*, (3), 43-44.

Lacombe, P., & Moulin, C. (2000). Les mineurs délinquants, entre répression, médiatisation, sanction, éducation et responsabilisation... *Déviance et société*, 24(2), 167-186.

La Rosa, A. M. (2003). *Juridictions pénales internationales : la procédure et la preuve*. Graduate Institute Publications.

Laubenthal, K., Baier, H., & Nestler, N. (2010). *Jugendstrafrecht*. Springer Berlin Heidelberg.

Le Goff, A. (2008). Care, empathie et justice Un essai de problématisation. *Revue du MAUSS*, 32(2), 203.

Lenoir, Y., & Ornelas Lizardi, A. (2017). Le concept de situation existentielle chez Paulo Freire : Au cœur d'une pédagogie critique et émancipatoire. *Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)*, 34.

Lenzi, C., & Milburn, P. (2015). Les centres éducatifs fermés : De la clôture institutionnelle à l'espace éducatif. *Espaces et sociétés*, 162(3), 95.

Lévi-Strauss, C. (1973). Jean-Jacques Rousseau, fondateur des sciences de l'homme. *Anthropologie structurale deux*, 45-56.

Loi fédérale régissant la condition pénale des mineurs, consulté le 13 mai 2020 sur le site : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20031353/index.html>.

Loi fédérale sur la procédure pénale applicable aux mineurs, consulté le 13 mai 2020 sur le site : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20080702/index.html>.

Luther, F. (1931). Jugendpsychologie und Jugendstrafrechtspflege mit Vorschlägen zu Reformen im Jugendgerichtsverfahren und Jugendstrafvollzug. *Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*, 51(1).

Malrieu, P. 1996. La socialisation. *Encyclopédie Universalis.*, pp. 222-225.

Martin, M. J., & Soguel, N. (2004). 26 cantons suisses... 27 politiques budgétaires ou aucune? (No. 2/2004). IDHEAP.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). The expert interview and changes in knowledge production. In *Interviewing experts* (pp. 17-42). Palgrave Macmillan, London.

Melot, A. M. (1999). Développement cognitif et métacognitif : panorama d'un nouveau courant. *Enfance*, 52(3), 205-214.

Mucchielli, L. (2013). L'évolution de la délinquance des mineurs et de son traitement pénal. *Les cahiers dynamiques*, (1), 6-17.

Ne.ch. (2020). ne.ch le pouvoir judiciaire. Consulté le 16 août 2020 sur <https://www.ne.ch/autorites/PJNE/Pages/accueil.aspx>

Pelladeau, É., & Pommier, F. (2014). Le crime à l'adolescence. Statut de l'objet et régulation de l'excitation : Considérations à partir d'un cas clinique. *Bulletin de psychologie*, Numéro 531(3), 207.

Perelman, C. (1960). La règle de justice. *Dialectica*, 14(2/3), 230-238.

Perrenoud, P. (1995). La pédagogie à l'école des différences. *Paris: ESF*.

Piaget, J. (1928). Logique génétique et sociologie. *Presses Universitaires de France*, T. 105, 167-205.

Piaget, J. (1932). Chapitre III : La coopération et le développement de la notion de justice. In *Le jugement moral chez l'enfant*, 1, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1951). Pensée Egocentrique et Pensée Sociocentrique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 10, 34-49.

Piaget, J. (1967). La conscience. *L'aventure humaine: encyclopédie des sciences de l'homme*, 5, 1.

Piaget, J. (1997). *The moral judgement of the child*. Simon and Schuster.

Prévention suisse de la criminalité, consulté le 04 septembre 2020 sur <https://www.skppsc.ch/fr/sujets/violence/violence-juvenile/>

Queloz, N. (2005). Jeunes et délinquance. *Qui va dans le sens du thème «violence des jeunes*.

Queloz, N. (1987). Fonctionnement et décisions du système de justice pénale des mineurs : Le cas d'un canton Suisse. *Déviance et société*, 11(2), 133-152.

Queloz, N., & Bütikofer Repond, F. (2002). Évolution de la justice des mineurs en Suisse. *Déviance et Société*, 26(3), 315.

Rappard, W. E. (1951). De la centralisation en Suisse. *Revue française de science politique*, 1(1), 133-155.

Régnier, J. C. (2006). *Paulo Freire : La Pédagogie de l'Autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Editions Eres.

Ricoeur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Le Seuil.

Rosenthal, G. (2007). Biographical Research. In Seale, C. et al. (éds) : *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, 48-64.

Sartre, J. P., & Elkaïm-Sartre, A. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*.

Soguel, N. (2006). Coordination et décentralisation des règles budgétaires dans une structure fédéraliste. Le cas des cantons suisses. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, juin(1), 27-48.

Teixeira, M. (2013). Réussite scolaire et action dialogique selon Paulo Freire: la conscience de la propre capacité intellectuelle chez les élèves à risque de décrochage au secondaire. *Initio (hors-série)*, 1, 47-62.

Tulkens, H. (2003). Pourquoi le fédéralisme ? *Revue économique*, 54(3), 469-476.

Viredaz, B. (2008). Le droit pénal suisse des mineurs: la rigidité des limites de la minorité v. la souplesse de la prise en charge. *Retrieved August, 10, 2009*.

Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. Sage.

Zermatten, J. (2004). La prise en charge des mineurs délinquants : Quelques éclairages à partir des grands textes internationaux et d'exemples européens. *Revue de droit. Université de Sherbrooke*, 34(1), 3-45.

Zermatten, J. (2005). L'intérêt supérieur de l'enfant. *De l'Analyse Littérale à la Portée Philosophique, Working report*, 3-2003.

11. Annexes

Annexe 1 : Demande d'autorisation à la police Neuchâteloise



Julio Leo Rey
Route de Bertigny 9
1700 Fribourg

076.414.39.40
julioleorey@gmail.com

Police Neuchâteloise
Rue des poudrières 14
Case postale
2002 Neuchâtel
À l'attention du commandant Pascal Luthi

26.09.2019

Demande d'autorisation pour une recherche de Master

Cher Monsieur Luthi,

Je me permets de vous adresser cette demande suite à mon entretien téléphonique avec Mme Errassas, daté du 24.09.2019.

Je me nomme Julio Leo Rey et je suis actuellement en dernière année de Master à l'Université de Neuchâtel. Dans le cadre de ma formation, je dois entreprendre une recherche personnelle portant sur un sujet choisi.

Le thème de cette recherche est le parcours judiciaire des jeunes adultes ayant commis un acte délictueux. Je souhaiterais rencontrer les acteurs qu'un jeune rencontre pendant son parcours judiciaire. Cette recherche de Master ne recherche aucunement à établir de corrélations entre le passage à l'acte et l'action judiciaire, mais à regarder de manière précise, les outils et moyens que possède le système judiciaire pour répondre à ce besoin.

Annexe 2 : Demande d'autorisation au tribunal pénal des mineurs du canton de Neuchâtel



Julio Leo Rey
Route de Bertigny 9
1700 Fribourg

076.414.39.40
Julio.rey@unine.ch

Tribunal Régional du littoral et du Val-de-Travers
Case postale 36 Hôtel Judiciaire
Rue Louis-Favre 39
2017 Boudry

Objet : demande d'autorisation pour une recherche de Master en Psychologie-Education

Madame le juge, Monsieur le juge,

Dans le cadre de la fin de mon Master en sciences sociales, pilier Psychologie et Éducation, à l'Université de Neuchâtel, je dois réaliser un travail de mémoire.

Le thème que j'ai choisi pour ma recherche est l'expérience du parcours judiciaire de jeunes ayant commis un acte délictueux. Durant cette procédure, le jeune rencontre différents acteurs, notamment des policiers, un juge, voire un médiateur. Je souhaiterais récolter d'une part les impressions des jeunes, d'autre part celles des professionnels mettant en œuvre cette procédure. Ma recherche vise à comprendre comment la procédure pénale établie dans le canton de Neuchâtel peut (ou non) avoir une dimension éducative, favoriser la prise de conscience du jeune, ou minimiser le risque de récidive.

Par la présente, je me permets de vous demander s'il serait possible de vous rencontrer pour un entretien dans le cadre de ma recherche afin de récolter votre expérience de la procédure pénale appliquée aux mineurs dans le canton de Neuchâtel. Une durée de (trente minutes ? une heure ?) maximum est à prévoir. L'expérience croisée des jeunes et des professionnels fera l'objet d'un retour (évidemment anonymisé) aux participants à l'issue de ce travail, en juin 2020.

La recherche s'effectue sous la responsabilité pédagogique et scientifique de la Prof. Laure Kloetzer, Institut de Psychologie et Éducation, Université de Neuchâtel (Laure.Kloetzer@unine.ch). Je reste quant à moi à votre entière disposition pour toutes informations complémentaires, et vous remercie par avance de l'attention que vous porterez à ma demande.

Dans l'attente de votre retour, je vous adresse mes cordiales salutations.

Julio Leo Rey

Annexe 3 : Accord de participation pour l'intégralité des participants



Accord de participation

La personne soussignée, qui donne son accord, le fait dans le cadre du projet de recherche pour lequel sa participation a été sollicitée.

Le projet de recherche vise à comprendre comment la procédure pénale établie dans le canton de Neuchâtel peut avoir une dimension éducative et ainsi favoriser la prise de conscience du jeune et est mené par *M. Julio Leo Rey* sous la direction de la *Prof. Laure Kloetzer*.

La personne qui donne son accord consent à être interrogée, interviewée ou observée, en lien avec ledit projet. La personne qui accepte de participer à la recherche a été informée et a pris connaissance de ce qu'elle a le droit à tout moment d'interrompre sa participation. Ce droit court durant l'entretien ou l'observation. A son issue, les données sont transcrites sous une forme anonyme et deviennent de ce fait des données scientifiques.

De leur côté, l'auteur de la recherche s'engage à respecter la confidentialité de l'entretien, qui sera partagé seulement avec des membres de l'Institut.

Toute information écrite ou orale liée au cas de la personne concernée respecte l'anonymat, c'est-à-dire que son nom et toutes les informations permettant de la reconnaître seront rendues anonymes. Ils/elles s'engagent en outre à n'utiliser lesdites informations qu'à des fins de recherche liées à la recherche pour laquelle ces informations auront été recueillies et à respecter la protection des données.

Accord de participation

Par la présente, le/la soussigné-e autorise le chercheur susmentionné :

- à effectuer avec elle un entretien enregistré.
- à effectuer une observation filmée.
- à utiliser ces données pour les besoins de leur recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle, et conforme à la protection des données.
- à présenter les données ainsi recueillies et anonymisées à des étudiants (lors d'un cours ou d'un séminaire), ou à d'autres chercheurs de la discipline (durant un exposé à un congrès ou une conférence).

Nom, prénom : Lieu, date :

Signature :

Signature du chercheur :

Annexe 4 : Exemple de grille d'entretien

