

Du jugement subi au jugement autonome : penser la reconstruction du jugement chez des mineurs placés sous-main de justice.

Axelle BESNARD, Enseignante de philosophie en maison d'arrêt, de lettres modernes au lycée et de culture générale en enseignement supérieur

Cet article analyse comment la pratique philosophique, conduite auprès de mineurs placés sous-main de justice, favorise la reconstruction d'un jugement autonome. Mené au sein d'une Unité Éducative d'Hébergement Collectif (UEHC) en région parisienne, ce travail révèle que l'atelier de philosophie peut transformer un jugement subi — produit du regard social et intériorisé — en un jugement réfléchi, nourri par l'échange et la mise à distance critique propre à la philosophie. En articulant théorie et observation, il met en évidence des transformations repérables : émergence d'une parole réflexive, déplacement du rapport à soi et à la norme, naissance d'une pensée partagée. Ces micro-évolutions témoignent d'une émancipation intellectuelle possible, même dans un contexte institutionnel contraint.

1. Le jugement comme enjeu épistémique et anthropologique dans les dispositifs de contrainte

1.1. De la sanction à la compréhension : repenser le sens du jugement

Franklin D. Roosevelt a dit : « Les hommes ne sont pas prisonniers de leur destin, ils sont prisonniers de leur propre esprit. »

La prison est un lieu inventé par le législateur pour mettre temporairement à l'écart la personne soupçonnée d'un délit ou d'un crime, la maintenir à la disposition de la justice et protéger la société. Officiellement, elle doit remplir trois fonctions : surveiller, punir et réinsérer. Pourtant, deux détenus sur trois récidivent dans les cinq ans suivant leur libération. Alors, la prison a-t-elle manqué sa vocation ?

Depuis toujours, la justice m'interpelle. C'est ce qui m'a conduit, dès mes études de sciences politiques et de lettres, à pousser la porte des tribunaux : un stage auprès du président de la cour d'assises à Saintes, une immersion dans un cabinet d'avocat à Poitiers, des cours de criminologie suivis en Angleterre à Lancaster, puis un service civique au sein de la gendarmerie en Sarthe. Je voulais comprendre ce qui se joue dans l'acte de juger, dans la transgression de la loi, et dans ces existences que la société met à distance.

Souhaitant transmettre ce que je comprends, j'ai entrepris par la suite un master MEEF en sciences politiques et sociales, puis un master en lettres et humanités, parcours recherche et enseignement à l'université de Rennes. Mon mémoire, *L'écriture réhabilitatrice dans la désistance*, penser les mots pour panser les maux, explore la puissance introspective et transformatrice de l'écriture en prison : comment écrire, et surtout s'écrire, permet de réordonner le chaos intérieur, de donner sens à l'expérience carcérale et de reconquérir une identité autre que celle de criminel. Avec des détenus devenus écrivains,

tels Khaled Miloudi et René Frégny, j'ai tenté de montrer que l'acte d'écrire peut devenir un acte de réhabilitation de soi — une manière d'être autre, d'être à nouveau sujet. Par son pouvoir introspectif et libérateur, l'écriture en prison espère contribuer à la réinsertion des détenus et à leur désistance, la sortie de la délinquance, répondant ainsi aux objectifs essentiels des institutions pénitentiaires : surveiller, punir, mais aussi et surtout réinsérer.

1.2. De l'écriture réhabilitatrice à la philosophie pratique : une recherche située entre justice et éducation

Pourtant, je demeurais insatisfaite. La déviance continuait de m'échapper. J'avais lu les écrits de Khaled Miloudi (*Les couleurs de l'ombre*, 2022) et de René Frégny (*Carnets de prison ou l'oubli des rivières*, 2019), parcouru leurs récits de vie, mais il me manquait l'essentiel : aller au cœur de ce qui les fonde. Je ne voulais plus analyser ce que l'écriture fait à ces trajectoires, mais ce qui fait que ces trajectoires existent.

Je suis alors devenue enquêtrice de personnalité, chargée d'éclairer le parcours des personnes mises en examen ou détenues. J'ai écouté, enquêté, écrit. J'ai parcouru les établissements de Fleury-Mérogis, Fresnes, Nanterre, Villepinte, Réau. J'y ai rencontré des meurtriers, des trafiquants, des braqueurs, des multirécidivistes. Mais surtout, j'y ai rencontré des hommes et des femmes bâillonnés par le jugement qu'ils portent en eux, sur eux, et sur ce qui les entoure. J'ai rencontré des hommes et des femmes dont l'esprit a toujours semblé plus enfermé que leur corps.

C'est là que j'ai compris ce que Franklin D. Roosevelt a exprimé : les hommes ne sont pas prisonniers de leur destin, mais de leur propre esprit. J'ai alors eu envie, non plus de penser les mots pour panser les maux par l'écriture, mais de les penser vraiment. D'y mettre de l'ordre, de l'objectivité, du recul, de la paix, de la sagesse, de la philosophie. Je me suis alors dit qu'il serait sans doute plus fécond de commencer en amont, auprès de jeunes dont la socialisation, au sens de l'incorporation progressive des dispositions sociales pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu, demeure encore en partie malléable (Bourdieu et Passeron, 1970). J'ai alors rejoint une Unité Éducative d'Hébergement Collectif (UEHC) en région parisienne, relevant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse.

2. Du jugement subi au jugement autonome : genèse d'une pensée critique en contexte institutionnel

2.1. Le poids du regard social et l'intériorisation du stigmat : fondements théoriques et empiriques

Si j'appréhendais la violence, la masculinité, la hiérarchie du plus dur, du plus tacite, très vite, ce qui m'a interpellé, a été finalement le poids du jugement. Les jeunes rencontrés à l'UEHC sont enfermés dans un réseau de jugements. Ils le sont d'abord par les institutions judiciaires qui les ont placées, ensuite par une société qui reconduit leur image à travers le prisme du soupçon et du stigmat, mais aussi et surtout par eux-mêmes, intériorisés. Ils disent d'eux qu'ils sont des « cas perdus », « des mecs foutus », des « bons à rien ».

Ce jugement multiple agit comme une assignation. Les jeunes ne sont plus perçus — ni même perçus par eux-mêmes — comme des sujets de pensée, mais comme des objets de gestion, des dossiers à suivre, des risques à contenir. En effet, Foucault (1975) a montré que les institutions éducatives et pénales produisent des « vérités » sur les individus qu’elles observent. Bourdieu (1979) a analysé cette intériorisation du regard extérieur comme une domination symbolique : le sujet finit par se définir selon la norme qui l’évalue. À l’UEHC, cette domination se traduit par un langage défensif, des réponses brèves, parfois ironiques.

J’ai très vite réalisé que ces jeunes jugés par les juges, jugés par la société, jugés par leur entourage, jugés par eux-mêmes, sont étiquetés, catégorisés, enfermés. Ils sont déviants, criminels, délinquants. Mais peuvent-ils être, à la manière de Khaled Miloudi et René Frégny, autre chose que ce que leur acte leur assigne ? Peuvent-ils être quelqu’un d’autre qu’un braqueur, un voleur, un délinquant ou un criminel ? Existe-t-il vraiment des déviants, des criminels, des délinquants ? Ou bien des déviations, des crimes, des délits ?

Autrement dit, ce sont moins les actes qui enferment durablement que le regard social qui transforme un fait en identité. La transgression devient une étiquette, et l’individu finit par se confondre avec ce qu’il a fait. L’identité se confond avec l’acte.

Les premiers ateliers de philosophie ont révélé cette empreinte. La parole servait à se défendre plus qu’à penser, les jeunes avaient des « rôles » à tenir. Ils devaient être les plus durs, les plus violents, les plus rebelles, ceux qui réagissent avant de réfléchir, qui ne cessent de juger que par des pré-jugés.

2.2. L’éveil du discernement : de la doxa à la mise à distance réflexive

Pour tenter d’agir sur cette parole jugeante, sur ce jugement subi, mimétique, hérité - qui reproduit la doxa, l’opinion dominante, il fallait le distinguer du jugement autonome, pensé, argumenté - qui se construit dans la confrontation à d’autres points de vue. Pour Kant, rappelons-le, juger consiste à s’extraire des dogmes et des automatismes afin de créer ses propres critères dans des situations inédites (Kant, 1790/2000). Pour Hannah Arendt, juger implique de penser dans la pluralité, de se mettre à la place d’autrui, d’élargir son point de vue, exercer sa liberté dans l’espace commun (Arendt, 1982). Ces approches ont été enrichies par des travaux qui mettent en lumière les dimensions relationnelles et contextuelles du jugement, en soulignant l’importance de l’attention à autrui, de la responsabilité et du souci du particulier dans l’élaboration d’une décision juste (Gilligan, 1982 ; Held, 2006).

Mais comment s’extraire des dogmes, des automatismes, créer ses propres critères dans des situations inédites, penser dans la pluralité, se mettre à la place d’autrui, élargir son point de vue, exercer sa liberté dans l’espace commun, chez des jeunes pour qui le dogme est la vérité, les automatismes la sécurité, la pluralité un ennemi, autrui un enfer sartrien, et la liberté empêchée ?

Malgré le poids de ce jugement, dès les premières séances, quelque chose s’est déplacé. L’absence d’évaluation, le cadre sécurisant et la confiance instaurée ont fait émerger d’autres formes de parole. Pour ces jeunes, « la philo c’est pour les fous ». J’ai donc posé trois principes structurants pour le cadre

de l'atelier : la sincérité, le respect et le doute. La sincérité consiste à ne pas dire ce que l'on croit devoir penser, mais à penser réellement ce que l'on dit. Le respect implique de juger les idées et non les personnes. Le doute, enfin, autorise chacun à questionner ses certitudes et à changer d'avis. Nous avons construit ensemble une définition de la philosophie : comme celle d'aimer comprendre, chercher à penser mieux, expérimenter des idées, avec sagesse. Les jeunes ont découvert qu'ils peuvent penser sans être jugés. La parole a cessé d'être une arme, pour devenir un outil de pensée. Les jeunes ont ainsi appris à philosopher.

3. L'atelier philosophique comme espace de subjectivation et d'émancipation intellectuelle

3.1. Les conditions de possibilité de la pensée : instaurer un cadre réflexif dans l'instabilité

L'atelier de philosophie a été mené une fois par semaine pour une durée d'une heure et demie, au sein de l'Unité Educative d'Hébergement Collectif (UEHC), auprès d'un groupe de six à dix adolescents placés sous-main de justice, selon les présences et les contraintes institutionnelles.

L'UEHC a constitué un espace de discontinuité : fugues, convocations judiciaires, tensions, départs. À plusieurs reprises, l'atelier a été un théâtre de l'identité sociale, plus qu'un espace de pensée. Il s'agissait d'un lieu contraint, où les présences fluctuent d'une séance à l'autre, happées par les convocations judiciaires ou les absences imprévues. Où la salle, baptisée « PS4 », nous installe face à un écran géant que les jeunes fixent, déjà tournés vers l'attente du jeu vidéo qui viendra après. Où les cris résonnent sans cesse – ces mots jetés pour exister, pour dominer, pour couvrir le silence. Où la colère, parfois, prend les traits de la haine, tapie dans l'ombre, prête à surgir. Où la méfiance guette dans chaque regard, où la peur du ridicule impose des rôles à tenir. Où l'odeur de la drogue s'imprègne aux murs, où la fatigue s'ancre dans les corps, où le contact est interdit, et parfois même le regard, aussi.

Pourtant, chaque semaine, les règles de sincérité, de respect et de doute se sont ancrées ; certains jeunes les ont même rappelées eux-mêmes : « On juge pas les gens, seulement les idées ! ». Le cadre a commencé à opérer lors d'un atelier lorsque l'un d'eux a interrompu le groupe : « Attends, faut expliquer pourquoi tu dis ça ». La discussion s'est alors déplacée : elle n'était plus une juxtaposition d'opinions ou une confrontation de positions identitaires, mais une enquête collective sur les raisons, les justifications, les fondements mêmes de ce qui était avancé.

En effet, la parole s'est progressivement reconfigurée. Un participant, jusque-là engagé dans une prise de parole spontanée et interruptive, a suspendu son intervention pour attendre son tour. Un autre, habituellement en retrait, s'est avancé dans l'échange en formulant une demande de parole discrète mais explicite. Les regards se sont alors stabilisés sur le locuteur, et le rythme des échanges s'est ralenti. Un silence s'est instauré, non comme une rupture de la communication, mais comme un temps d'élaboration collective de la pensée, un temps nécessaire pour penser ce qui venait d'être dit. Ces micro-déplacements — d'abord perceptibles dans les postures corporelles et les modalités d'entrée dans

la parole — ont rendu visibles les effets du cadre : la discussion s'est constituée en espace de régulation partagée, dans lequel chacun ajustait sa parole à celle des autres et à l'exigence d'argumentation. Même dans un cadre institutionnel contraint, l'atelier philosophique a alors rendu possible une forme de puissance d'agir par la pensée. Il ne s'agissait plus de « tenir son rôle », mais de construire ensemble, de chercher ensemble, de philosopher ensemble, pour approcher, ne serait-ce qu'un instant, ce que nous appelions « tendre vers la sagesse ».

3.2. De la parole mimétique à la parole critique : phénoménologie des microtransformations

Philosopher, c'est rompre avec la doxa, ces opinions reçues qui paraissent aller de soi. Au début des ateliers, chaque jeune semblait solidement campé dans un rôle : le dur qui provoque, le rebelle qui refuse, le clown qui détourne, celui qui parle fort pour ne pas penser. Lors de la première séance, certains ne prenaient la parole que pour choquer ou pour couper l'autre par un rire, une insulte, une moquerie. Lorsque la question « Qu'est-ce que la liberté ? » a été posée, un participant a répondu sans hésiter : « Être libre, c'est faire ce que je veux, point », avant d'éclater de rire et d'interrompre la prise de parole d'un autre par une moquerie appuyée. Ce rire n'était pas anodin : il fonctionnait comme un mécanisme de protection contre l'exposition de soi, empêchant toute mise en question de l'énoncé produit. La parole se donnait alors comme évidence, non comme hypothèse, et la discussion se refermait aussitôt qu'elle s'ouvrait.

D'autres jeunes mobilisaient des stratégies similaires d'évitement de la pensée, en recourant à l'insulte, à la dérision ou à la disqualification du cadre. Chaque tentative de problématisation : « Est-ce que la liberté a des limites ? » — était interrompue par des remarques telles que « c'est des trucs de profs » ou « ça sert à rien de réfléchir à ça ». Ces réactions traduisaient moins un refus de penser qu'une impossibilité provisoire à s'autoriser à le faire : la réflexion était associée à l'école, à l'évaluation, donc au jugement subi. Penser revenait à se rendre vulnérable dans un espace où la vulnérabilité est immédiatement sanctionnée.

Ces postures ne relevaient pas seulement de l'attitude ou de la provocation ponctuelle : elles semblaient alors indissociables de ceux qui les endossaient, comme un véritable langage de survie dans un environnement où la parole sert d'abord à se protéger. Chaque prise de parole était imprégnée d'un jugement subi et intériorisé, immédiatement reconduit dans le discours : « c'est nul », « ça sert à rien », « de toute façon on est là pour ça ». Ces énoncés, répétés de séance en séance, ne visaient pas à décrire une situation, mais à la clore ; ils fonctionnaient comme des verdicts anticipés, empêchant toute mise en question possible. Avant même de penser, les jeunes jouaient ce que le regard social et institutionnel attendait d'eux : l'indifférence, le rejet, l'échec programmé.

Dans ce régime de parole, le rôle précédait le sujet. La provocation, le refus ou la dérision n'étaient pas des obstacles accidentels à la pensée, mais des dispositifs de défense incorporés, destinés à éviter l'exposition de soi qu'implique toute élaboration réflexive. Penser, ici, revenait à rompre avec une identité protectrice, à suspendre une posture qui faisait office de rempart contre le jugement. L'opinion

n'était donc pas seulement une croyance non interrogée ; elle était une manière d'être au monde, un mode de présence dans le groupe, qui rendait la pensée critique non seulement difficile, mais risquée. Ainsi, la doxa ne se manifestait pas seulement dans le contenu des propos, mais dans leur fonction même : parler ne servait pas encore à chercher, mais à tenir. Avant de philosopher, il me fallait donc comprendre d'où je partais, quel était réellement le poids du jugement chez ces jeunes et quel allait être le travail à mener durant ces ateliers. Je leur ai alors proposé l'atelier de « l'île idéale ». Les jeunes devaient imaginer une société à créer sur une île : en nommant 5 droits, 5 devoirs. Très vite, l'exercice a viré à la surenchère : D'un côté, des règles absurdes ou provocatrices : « droit de tout fumer », « nuit sur la plage dénudée ». De l'autre, un excès d'autorité caricaturale : peines de prison, taxes. L'enjeu était pour eux de savoir qui allait mettre les droits et les devoirs les plus drôles, les plus choquants, les plus déviants. Plutôt que d'interrompre, je demande : « Pouvez-vous justifier vos règles ? » Le ton change. Le groupe débat : — « Si tout est permis, à quoi servent les lois ? » — « Si on interdit de fumer, pourquoi autoriser la chicha ? » Peu à peu, le jeu se transforme en réflexion. Cette bascule illustre ce que Goffman (1975) nommait la « mise en scène de soi ». Sous le regard des pairs, chacun joue un rôle ; mais lorsque le cadre devient philosophique, le rôle se fissure et laisse place au sujet. Derrière la provocation surgit la pensée, derrière le rire, le questionnement.

Les jeunes ont découvert que philosopher, c'est penser contre soi-même. Lors des premières séances, les échanges se résumaient souvent à des réactions immédiates — « moi aussi », « c'est nul » — lancées pour suivre le groupe ou clore la discussion. Puis, peu à peu, ces réflexes se sont effacés par le cadre de l'atelier et la dynamique du groupe. Lors d'un débat sur la liberté, l'un d'eux a commencé par dire « c'est trop facile de mettre la faute sur les autres », avant de se reprendre : « en fait, on a quand même des choix ». Un autre, jusque-là silencieux, a demandé : « mais comment tu sais ça ? ».

À mesure que les séances avançaient, la manière de parler changeait nettement. Les jeunes ne réagissaient plus immédiatement : ils prenaient le temps de chercher leurs mots, s'arrêtaient, revenaient sur ce qu'ils venaient de dire. Lors d'un débat sur la liberté, Léo a d'abord répété : « Moi je suis pas libre. Ici je suis pas libre, dehors je suis pas libre. » Interrogé sur les raisons de cette affirmation, il a répondu : « Parce que je peux pas faire ce que je veux, y a des règles. » Puis, en cherchant un contre-exemple à ma demande, il s'est arrêté : « Chez ma mère... ah non, là-bas aussi y a des règles... donc en fait je suis jamais libre ? » Ce silence, suivi d'une reformulation, marque un premier déplacement : l'idée n'est plus simplement affirmée, elle devient un problème à examiner.

Ces silences ont ensuite pris une place nouvelle dans les échanges. Ils ne signalaient plus un refus de participer, mais un temps de recherche. Après une relance sur le rôle des lois, Léo a repris : « Les lois nous empêchent d'être libres, c'est sûr. Mais si on les enlève, c'est le chaos... donc faut les accepter. C'est peut-être là qu'elle est la liberté. » L'argument s'est construit sous les yeux du groupe, à partir d'un arrêt, puis d'un raisonnement en deux temps. La parole ne servait plus à occuper une place, mais à tester une idée. Un même mouvement a été observé chez Ayoub. Après avoir affirmé : « Fumer, c'est la liberté », il est revenu sur son propos quelques minutes plus tard, grâce à la discussion collective : « En fait, les addictions, ça rend pas libre. Au début tu choisis, mais après tu peux plus. » Pour la première fois, il a

accepté de modifier son point de vue devant les autres. Là encore, la parole a changé de fonction : elle n'était plus un réflexe, mais un outil pour penser.

Philosopher est devenu une manière d'habiter son corps autrement et de reprendre place dans l'espace symbolique. Ces gestes, anodins en apparence, traduisent la réappropriation du droit de penser. Philosopher devient un acte d'existence : ils ne subissent plus le discours, ils le produisent. Ces micro-déplacements sont les premières traces d'un jugement en reconstruction. Ils ne sont ni spectaculaires ni définitifs, mais ils témoignent d'une parole qui s'émancipe de la doxa. Lipman (2003) rappelait que « penser par soi-même ne signifie pas penser seul ». Le collectif devient ici un appui, non une menace. La discussion philosophique apprend à confronter sans écraser, à douter sans se nier.

Pour Kant (2000), juger, c'est exercer sa raison sans autorité extérieure. Arendt (1978) parle de « penser sans garde-fou », c'est-à-dire se risquer à juger dans la pluralité. Dans l'atelier, ce risque devient apprentissage. La pensée collective, le désaccord fécond, la reformulation : autant de gestes de liberté intellectuelle qui préparent le terrain d'un jugement autonome. Ainsi se construit une autonomie intellectuelle fragile mais réelle : les jeunes cessent de se définir par leur passé pour se découvrir capables de juger par eux-mêmes.

En ce sens, les ateliers n'ont pas visé à faire dire le vrai, mais à rendre possible une parole qui ne soit plus entièrement héritée. Il ne s'agit pas de corriger des erreurs, mais de faire émerger des interrogations. Il ne s'agit pas de réhabiliter le jeune par un nouveau discours, mais de l'ouvrir à la possibilité de construire le sien. Ce déplacement est mince, fragile, parfois inabouti. Il peut être contredit dès la sortie de la salle, renversé par une injonction éducative, annulé par un conflit dans le groupe. Mais il a eu lieu.

Lorsque Eliott, capuche sur la tête, écouteurs aux oreilles et téléphone en main, a relevé la tête pour dire : « Le gars dont tu parles là, Rousseau, bah il s'appelle Jean-Jacques. » lui qui jugeait la philosophie inutile, acceptait d'entrer dans l'échange, de revendiquer le droit de savoir et de le partager. Lorsque Karim, le rebelle, a affirmé que se justifier par l'histoire familiale était « trop facile », lui qui n'avait cessé de répéter « si je suis ici c'est à cause de mon père que t'as vu en prison » Lorsque Eden est intervenu sérieusement dans la discussion, lui qui ne parlait que de stupéfiants, il acceptait d'ouvrir un autre espace de parole pour lui-même. Lorsque Léo, toujours dans l'humour, a pris part au débat pour distinguer liberté et contrainte — « être libre, c'est pas faire n'importe quoi, c'est choisir en sachant ce que ça fait » — il montrait qu'il était capable d'engager son intelligence dans la réflexion collective. Lorsque Ayoub, qui affirmait sa liberté à travers la drogue, a reconnu que « les addictions aussi, ça rend pas libre », il acceptait de montrer sa vulnérabilité devant le groupe, laissant tomber le masque de celui qui maîtrise. Lorsque Jason, après être parti en plein débat, est revenu et a dit : « Madame, c'est dur vos questions, elles me chauffent la tête, mais je sais que ça vaut le coup. J'irai juste jouer à la PS4 après pour déchauffer. », il acceptait de rester dans l'inconfort de la pensée.

4. Conclusion

Les résultats obtenus à l'UEHC montrent qu'il est possible, même dans un cadre contraint, d'ouvrir un espace de liberté intérieure. Les jeunes qui se taisaient parlent ; ceux qui parlaient pour dominer écoutent ; ceux qui répétaient commencent à penser.

Et si ces jeunes, perçus comme des « cas », des « risques », des « dossiers », « des mecs foutus », des « bons à rien », étaient avant tout des philosophes empêchés ? Des sujets en devenir, dont la pensée a été trop souvent disqualifiée avant même d'avoir pu naître ? Il ne s'agit pas d'idéaliser leur parole, ni de nier les difficultés structurelles. Mais de réaffirmer qu'à travers chaque tentative de penser autrement, quelque chose se joue : un possible se dégage, une voix se cherche, un jugement s'ébauche.

La prison est souvent présentée comme un lieu de retrait, de neutralisation nécessaire. Mais elle devient trop fréquemment le lieu idéal de radicalisation de la haine. Quand un homme désaxé est gavé de son indignité, il ne demande pas mieux que d'accomplir son salut au nom d'une autre justice. Qu'aura généré la prison sinon un certain goût de la mort rédemptrice ? Oui, il faut arrêter la personne physiquement, la soustraire à son milieu, lui imposer un temps de retrait. Mais il faut surtout organiser autour d'elle une nouvelle sociabilité, pour qu'elle redevienne actrice de sa vie. La question n'est pas « Comment punir ? » mais « Comment n'être jamais ni violeur ni violé ? ».

Albert Camus écrivait : « La justice est à la fois une idée et une chaleur de l'âme. Sachons la prendre dans ce qu'elle a d'humain, sans la transformer en cette terrible passion abstraite qui a mutilé tant d'hommes. » Or, qu'est-ce que cette « chaleur de l'âme » sinon la possibilité, pour l'homme, de redevenir sujet de jugement plutôt qu'objet de gestion ? Là réside la vocation de la philosophie : offrir à ces jeunes, enfermés dans le poids du jugement, la possibilité d'un luxe intellectuel rare — celui de juger par eux-mêmes, de comprendre avant d'agir, et de tendre vers un acte libre, non plus dicté par la pulsion ou la fatalité sociale, mais éclairé par ce mouvement fragile et grandiose que l'on nomme sagesse.

Ces ateliers, menés dans un cadre contraint, montrent qu'un jeune peut cesser d'être simplement jugé pour redevenir sujet de jugement. Ils rappellent qu'au-delà des contraintes institutionnelles, des résistances individuelles et des limites de toute action éducative, il reste possible de créer, ne serait-ce qu'un instant, un espace où le jeune peut reprendre la parole, la penser, la partager, et ainsi se reconnaître comme sujet capable de juger par lui-même. Car philosopher, dans ce cadre, ce n'est pas devenir juge de soi ou des autres au sens pénal, mais se risquer à juger en conscience, à s'extraire des préjugés pour penser librement. Le jugement philosophique ne condamne pas : il interroge. Il ne tranche pas : il ouvre. Il ne pèse pas un passé, mais éclaire un possible.

Dans la continuité de Boris Cyrulnik qui affirmait que « c'est dans le noir qu'on espère la lumière, c'est dans la nuit qu'on écrit des soleils », je soutiens qu'il est dans l'épreuve du réel que s'ouvre la possibilité de penser, et que c'est dans la nuit de l'existence que la philosophie trouve sa nécessité. Christiane Taubira a dit « nos prisons sont pleines, mais vides de sens. » Oui, remplies parfois à 200% les prisons sont pleines. Pleines, mais vides. Franklin Roosevelt a dit « Les hommes ne sont pas prisonniers de leur

destin, ils sont prisonniers de leur propre esprit. » Alors qu'attendons-nous pour remplir les prisons, qu'elles soient de pierre ou d'esprit, qu'attendons-nous pour remplir les prisons de philosophie ?

Références

- Arendt, H. (1978). La vie de l'esprit (vol. 1 : Penser). Presses Universitaires de France.
- Arendt, H. (1982). Lectures on Kant's political philosophy (R. Beiner, Ed.). University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1979). La distinction : Critique sociale du jugement. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit.
- Camus, A. (1951). L'homme révolté. Gallimard.
- Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur. Odile Jacob.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir : Naissance de la prison. Gallimard.
- Frégny, R. (2019). Carnets de prison ou l'oubli des rivières. Gallimard.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Harvard University Press.
- Goffman, E. (1975). La mise en scène de la vie quotidienne (vol. 1). Éditions de Minuit.
- Held, V. (2006). The ethics of care: Personal, political, and global. Oxford University Press.
- Kant, I. (2000). Critique de la faculté de juger (A. Philonenko, Trad.). Vrin. (Ouvrage original publié en 1790)
- Lipman, M. (2003). Penser dans l'éducation (M. Sasseville, Trad.). De Boeck. (Ouvrage original publié en 1991)
- Miloudi, K. (2022). Les couleurs de l'ombre. Éditions des Équateurs.
- Roosevelt, F. D. (1939, April 15). Address on Pan American Day. The American Presidency Project. <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/address-pan-american-day>
- Taubira, C. (2016). Murmures à la jeunesse. Philippe Rey.