



HAL
open science

”Suis moi et tu seras autonome!” Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF.

Maxime Vanhoenacker

► To cite this version:

Maxime Vanhoenacker. ”Suis moi et tu seras autonome!” Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF.. *Anthropologie sociale et ethnologie*. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), 2012. Français. NNT: . tel-00862668

HAL Id: tel-00862668

<https://theses.hal.science/tel-00862668>

Submitted on 18 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE

en vue de l'obtention du doctorat en anthropologie sociale et ethnologie

délivré par l'École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS

École doctorale de Sciences Sociales, n°286

Présentée et soutenue par Maxime VANHOENACKER

le 10 décembre 2012

« Suis-moi et tu seras autonome ! »

Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF

Directrice de thèse : Mme Catherine NEVEU



Jury :

M. Daniel CEFAÏ, Directeur d'Études, EHESS, Paris

M. Francis LEBON, Maître de Conférences, Université Paris-Est, Créteil

Mme Anne MUXEL, Directrice de Recherche, CEVIPOF, Paris

Mme Catherine NEVEU, Directrice de Recherche, EHESS, Paris - Directrice de thèse

Mme Laurence OSSIPOW, Professeure, Haute École de Travail Social, Genève – Rapporteur

M. Yves POURCHER, Professeur des Universités, Institut d'Études Politiques de Toulouse

M. Frédéric SAWICKI, Professeur des Universités, Université Paris I Panthéon Sorbonne - Rapporteur

École des Hautes Études en Sciences Sociales
Institut Universitaire d'Anthropologie du Contemporain (IIAC) -UMR 8177
Transformations Radicales des Mondes Contemporains (TRAM)
190 avenue de France - 75013 Paris

École des Hautes Études en Sciences Sociales - EHESS

THESE de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie

« Suis-moi et tu seras autonome ! »

Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF

Maxime VANHOENACKER

Directrice de thèse : Catherine NEVEU

Illustration de couverture : Lord Baden-Powell, *Éclaireurs. Un manuel pour former de bons citoyens en leur apprenant à vivre en plein air*, 1939, 9^{ème} édition (traduction de l'anglais *Scouting for Boys*, 1908), Paris : Delachaux et Niestlé, p.128

A Nejma, pour l'ensemble de son œuvre ;

à Tarek, pour ses rappels au bon ordre des choses :

« J'espère qu'une thèse c'est pas pour les enfants parce que, pffff, c'est long !

Tu crois que c'est drôle un papa qui fait toujours de la thèse ?! » ;

à Anir, pour les traductions dans sa langue occitane et ses sourires confiants...

Remerciements :

Merci, Catherine, de m'avoir pris pour apprenti dans ce compagnonnage, je suis heureux d'avoir essuyé les plâtres...

Merci à Nejma, Tarek et Anir pour l'infaillible et inépuisable soutien au quotidien, à Alice et Anne-Françoise pour leurs patientes relectures et leur disponibilité, à Maude, Marc et Ariane pour leur présence et leurs encouragements, à Liliane et toute la famille Haji-Dupont pour ces mêmes raisons, et toute l'intendance qui a suivi.

Ceci n'est pas une thèse sur les *éclés* mais c'est une recherche au milieu des *éclés*. Elle eut été impossible sans la confiance de mes ami(e)s, qui m'ont autorisé cette intrusion parfois pesante dans des engagements que nous avons en commun : merci aux *éclés de Villeneuve* (et apparentés) d'hier et d'aujourd'hui. Et, parmi eux, je partage ce travail avec celles et ceux qui m'ont accompagné dans la traduction d'une expérience sensible, celle du « camp » et de « l'éduc' pop », dans les questions incongrues des sciences sociales ; avec celles et ceux qui m'ont permis d'user leurs oreilles pendant des heures pour m'assurer que les intrigues mises en scène étaient bien celles des *éclés* ; avec vous toutes et tous qui avez participé et co-produit ce travail ethnologique : Fahdi, Kevin, Manu, Marie, Topo, Christine, Nizar, Calao, Niko, Yannou, Florie, Simon, la famille Ringot, la smala Waegh, Héron, Julien, Baptiste, Guanaco... et tous les glaudes, les frangins et frangines dont les noms mériteraient de figurer ici.

J'ai arpenté ce parcours initiatique d'ethnologue en étant membre du *groupe de Villeneuve*, j'y ai découvert en chemin ce qu'étaient les Éclaireuses et Éclaireurs de France et le scoutisme laïque. Je dédie cette thèse à la mémoire d'Izard Moqueur, grand-père républicain. Je suis sincèrement reconnaissant envers les militants EEDF et les *anciens* qui ont pour rude tâche de faire perdurer cette utopie éducative, grâce à la magie pédagogique qu'on lui connaît et en dépit de ses impasses, ses paradoxes et ses zones d'ombre : Jean-Pierre Lavabre, Nadine Tétron, Jean-Amand Declerck, Jean-Claude Vanhoutte, Jacques Delobel, Willy Longueville, Bernard Lefevre (pour la carte de citoyen de Bécours), Dominique Girard, Henri-Pierre Debord, les membres de l'Observatoire de la laïcité et de la lutte contre les discriminations, les membres du comité scientifique du colloque du

centenaire... Merci d'avoir fait une place au regard inquisiteur de celui qui se détache de l'urgence et se réfugie hors du monde *éclé* pour suivre des pistes qui laissent parfois pantois... Merci enfin à Eric, un ancien *éclé* qui, le premier, m'a assuré de l'intérêt d'y consacrer une thèse.

Merci à Nicolas Palluau, historien du scoutisme et des EEDF, pour ses recherches aussi rigoureuses qu'engagées, qui furent un véritable aiguillon pour cette ethnologie de la *citoyenneté-aux-éclés*. Merci aussi à Jean-Jacques Gauthé et Héloïse Duché, pour leurs points de vue de chercheurs, respectivement Scout et Guide de France et Éclaireuse Unioniste, qui m'ont préservé de trop de sectarisme laïque.

Enfin, à l'origine de ce projet de recherche, il y avait le désir de s'éloigner des arcanes universitaires parce que c'était, pensais-je, une condition pour plonger sans retenue dans un monde indigène à sonder de part en part. Une fois pris dans les remous et tourments du terrain, les pontons de la recherche universitaire sont venus à manquer cruellement : pas de séminaire des doctorants à Argeliers, pas de labo dans le Minervois et une distance pesante que sont venus combler, outre Catherine, quelques chercheuses et chercheurs, généreux de leur temps, sans qui ce parcours ne serait pas en passe de devenir une thèse de doctorat d'anthropologie sociale et d'ethnologie. Merci à Nicolas Benvegna, John Clarke, Anne Muxel pour leur critiques et leurs encouragements, ainsi qu'à tous ceux qui, à des degrés et pour des fortunes diverses, ont témoigné d'un intérêt pour ce travail : F.Haegel et G.Garcia, J.Ion, M.Abélés, F.Lebon et E.De Lescure, I.Chupin, C.Crespy, L.Berger et le département de recherche du Musée du Quai Branly.

Je n'oublie pas non plus B.Villalba et M.Hastings qui n'ont fait que leur travail d'enseignant mais qui, de mon point de vue d'élève, ont balisé les chemins de la rigueur méthodologique et des dimensions symboliques du politique.

Mercé a los amics de Lo Cigal, qui m'ont encouragé à aller jusqu'au bout, macarel !

Merci à tous les éducateurs populaires ; aux pédagogues du feu de camp, du grand jeu, de l'*explo* et des clopes derrière les tentes ; à ces chants par lesquels on devient autonome mais que je n'ai pas su raconter dans la thèse, parce qu'ils raisonnent sans cesse et sont indomptables : « Qui donc était cet

homme ? », « Les archers du roi », « Bella ciao », « La blanche hermine », « Nuits et brouillards »,
« La ligne Hollworth »...

Table des matières

Introduction.....	13
Préambule.....	14
Ce que la citoyenneté-aux-éclés peut dire de la citoyenneté.....	20
Ethnographie et ethnologie de la citoyenneté-aux-éclés	29
Chapitre 1 - Être éclé à Villeneuve en 2006.....	37
1.1 - C'est la rentrée, mais « le groupe est mort ».....	38
1.2 - Qui prend la place du chef ?.....	45
1.3 - Faire partie de la famille éclée à Villeneuve.....	57
1.4 - Le contrôle adulte d'une société de jeunes	65
1.5 - Le camp et les autres rites d'initiation aux éclés	77
Conclusion du chapitre 1 : Être éclé à Villeneuve ? C'est initier les enfants.....	90
Chapitre 2 - Construire la citoyenneté-aux-éclés en objet ethnographique	92
Introduction du chapitre 2.....	93
2.1 - Ethnographie et appartenance au groupe d'interconnaissance.....	94
2.2 - L'intimité culturelle comme ressource pour l'ethnographie de la citoyenneté ordinaire.....	102
2.3 - Vers une problématisation : la citoyenneté-aux-éclés comme mot-clé d'une culture	111
Conclusion du chapitre 2 : Rendre possible une ethnographie de la citoyenneté-aux-éclés.....	122
Chapitre 3 - Fragments de citoyenneté dans l'ordinaire du groupe local	126
Introduction du chapitre 3.....	127
3.1 - Écocitoyenneté et engagement.....	128
3.2 - L'écocitoyenneté dans la règle d'or, un filon ?.....	133
3.3 - Des usages différenciés de la citoyenneté selon le degré de formation des cadres.....	138
3.4 - Écrire la citoyenneté des éclés plutôt que la dire.....	143
3.5 - Généraliser les hypothèses naissantes au delà du groupe de Villeneuve ?.....	149

Conclusion du chapitre 3 : La citoyenneté dans le flot d'un discours adulte sur un mouvement de jeunes.....	161
Chapitre 4 - Les cercles d'initiés à la citoyenneté des EEDF.....	168
Introduction du chapitre 4	169
4.1 - Un centenaire qui réactive le conflit des anciens et des modernes	172
4.2 - La formation des citoyens comme recette d'unification du mouvement ?.....	181
4.3 - « Avoir le cursus complet pour savoir de quoi on parle » : les carrières des éducateurs à la citoyenneté	194
4.4 - « Ne réfléchis pas trop, viens et fais avec moi ! ».....	200
4.5 - La question, c'est comment (ce n'est pas pourquoi) !.....	205
Conclusion du chapitre 4 : La citoyenneté des éclés est un bien symbolique.....	210
Chapitre 5 - Inscrire le groupe local dans ses cadres de signification : comment comprendre la citoyenneté-aux-éclés ?	213
Introduction du chapitre 5.....	214
5.1 - Pister la citoyenneté au delà du groupe local et maintenir l'ethnographie dans l'intimité culturelle	215
5.2 - Citoyenneté et position de classe moyenne.....	226
5.3 - La circulation des engagements dans l'espace et le temps jusqu'à Villeneuve d'Ascq, 1978	239
5.4 - La citoyenneté comme mot-clé d'une histoire sociale qui structure le mouvement EEDF.....	252
Conclusion du chapitre 5 : La citoyenneté comme structure collective des engagements militants	265
Chapitre 6 - « Nous bâtissons une cité fière ». La citoyenneté, le pouvoir, la puissance publique	275
Introduction du chapitre 6.....	276

6.1 - Conseils et engagements, les rites de citoyenneté aux EEDF.....	278
6.2 - Incarner l'ordre social dans des rites et des parcours éclés exemplaires de citoyenneté.....	298
6.3 - Le pouvoir de la citoyenneté : « nous sommes les boy-scouts de l'Éducation Nationale ! »	312
6.4 - Évolution historique des significations de la citoyenneté dans le mouvement Éclaireur...	326
Conclusion du chapitre 6 : Citoyenneté, nationalisme quotidien et projets politiques.....	364
Conclusion générale : « On nous a appris à construire des cabanes en bois mais on ne nous a pas dit qu'on pouvait habiter dedans! ».....	377
La citoyenneté comme symbole d'un ordre instable : « les éclés, c'est pas la vraie vie ! »	384
BIBLIOGRAPHIE.....	409
ANNEXES.....	419
Annexe 1 : Portrait de l'association	420
Annexe 2 : Projet éducatif et statuts des EEDF.....	421
Annexe 3 : L'idéal laïque des EEDF.....	423
Annexe 4 : Petits propos sur la laïcité	426
Annexe 5 : Les missions du comité scientifique du colloque du centenaire	428
Annexe 6 : Présentation de la Convention Pluriannuelle d'Objectifs (CPO) avec le Ministère de l'Éducation Nationale	429
Annexe 7 : Le livre des brevets	432
LEXIQUE.....	433
Résumé de la thèse :	440

Introduction

Préambule

Vous saurez que vous êtes sur la bonne voie quand vous vous entendrez dire que vous vous fourvoyez.

Becker, 2004 : 156

Novembre 2009. A l'occasion d'une brève présentation de la recherche en cours, lors du 8e forum du CCIG (Centre on Citizenship, Identities and Governance) (Vanhoenacker, 2009), je propose aux quelques personnes composant l'assistance de laisser de côté la notion de citoyenneté pour lui préférer celles d'autorité, de pouvoir ou d'émancipation pour mener des recherches empiriques sur cet objet en France. Les membres du *groupe éclé*¹ restaient alors muets quant à la citoyenneté : les données recueillies depuis 2006 ne consignaient que bien peu de mentions spontanées de ce terme. La citoyenneté, c'était l'arlésienne : omniprésente dans les disputes des scientifiques du politique mais ne se montrant jamais dans le quotidien d'un groupe d'interconnaissance comme les *éclés*, qui porte pourtant l'ambition d'être un mouvement d'éducation à la citoyenneté. Face à cette vacuité empirique, je me tournais vers la littérature scientifique prolixe sur l'objet « citoyenneté » pour faire exister cette recherche. Confronté à l'angoisse de l'impossible saisie empirique de la citoyenneté dans le quotidien des *éclés*, je cherchais ainsi à construire par défaut l'hypothèse qui conduirait la suite de la recherche. Dans un article se proposant de dresser les perspectives des études sur la citoyenneté (« an agenda for citizenship studies »), Egin et Turner (2007) argumentent sur la nécessité de dépasser l'approche marshallienne (la citoyenneté comme continuum de droits civils, politiques et sociaux) pour penser la citoyenneté comme acculturation prétendant établir une vertu civique et des valeurs démocratiques, au delà des particularismes des contextes stato-nationaux. L'investigation des citoyennetés nationales, rendue possible par la séparation des sujets et des citoyens - symptôme de modernité politique - était de longue date un enjeu majeur de la pensée politique, bien que longtemps dissimulé derrière d'illustres notions comme l'autorité, la liberté, l'État ou encore la loi.

« Investigating citizenship had been an inherent concern of political thought for centuries (wrapped, as it were, within more illustrious terms such as authority, freedom, state, law, right, and obligation) » (Egin et Turner , 2007 : 6)

Théoriquement, il était donc possible de revenir à cet état antérieur, avant que la citoyenneté ne devienne un concept saturé de sens et empiriquement insondable, en lui substituant des notions *a*

1 Tous les mots ou locutions en italiques dans le texte renvoient au termes indigènes utilisés par les membres du groupe dans les activités routinières. Ces éléments sont repris et présentés dans un lexique en fin de document.

priori plus propices au travail de terrain ; les questions d'autorité ou de pouvoir permettraient à la fois de positionner la recherche sur des objets classiques de l'anthropologie politique (Balandier, 2004 ; Abélès et Jeudy, 1997) et d'exploiter plus sereinement un matériau empirique dense. Se distancier de cette notion pour l'analyse empirique rejoignait également, me semblait-il alors, tout un ensemble de travaux critiques en sciences sociales qui voient dans la citoyenneté un cheval de Troie normatif imposant soit la centralité de l'État dans la fabrique des relations sociales (Béneï, 2005 ; Balibar, 2001) soit son association exclusive à une haute culture nationale (Gellner, 1989 ; Bouamama, 1997 ; Lorcerie, 1994). Ce biais normatif est particulièrement présent dans la construction académique française de la citoyenneté (Neveu, 2005, 2009 ; Carrel, 2007), alors, pour y soustraire les terrains contemporains menés en France, il suffirait de remiser simplement cette notion au placard. Voilà ce à quoi j'invite les quelques participants au forum en conclusion de cette présentation du cas d'un groupe de scouts laïques en France. J'espère en retour des réactions propices à l'avancée de la recherche, d'autant que cette pirouette rhétorique s'exécute en présence d'un des auteurs du premier article mentionné (Engin Isin était alors directeur du CCIG) et de Catherine Neveu, ma directrice de thèse (disons plutôt que ma présence au forum était la conséquence de la sienne). Tous deux, pensais-je, partageant une partie du raisonnement, pourraient abonder dans le sens de la proposition et valider ainsi une direction pour une recherche qui naviguait, alors, à vue. Les collègues britanniques préfèrent, avec élégance, me relancer sur l'étrangeté que constitue un tel terrain : *a secular group of scout, how odd !* Quant à ma directrice, en dépit de toute sa bienveillance et de son indéfectible soutien d'un bout à l'autre de ce compagnonnage que fut la thèse, elle me dit simplement, « je ne crois pas que ce soit une bonne idée... ».

Décembre 2010. Je réitère ma proposition d'éviction du terme de citoyenneté quelques mois plus tard. Les conditions sont bien différentes, je me trouve au sein d'un comité piloté par des cadres éclaireurs en vue d'organiser un colloque pour le centenaire du mouvement des Éclaireuses et Éclaireurs de France (EEDF) en 2011. Dans les travaux de ce comité, les militants parlent à tue-tête de citoyenneté : le titre du colloque se construit autour de « l'éveil de la jeunesse à la citoyenneté », l'association EEDF veut « former des citoyens utiles, actifs et engagés », les activités de scoutisme débordent de « projets citoyens » et lorsqu'on les passe en revue pour en sélectionner certaines à présenter en public, des cadres adultes de cette société de jeunes sont à même de dire « là : il y a de la citoyenneté ! » au sujet d'un festival organisé par des *respons* ou au regard d'un projet de solidarité

internationale monté par un *clan aîné*... Puisque l'objectif est de diffuser un appel à contribution à une large audience, en vue de constituer le programme du colloque, je propose de remplacer le terme de citoyenneté par un synonyme qu'il nous reste à trouver, arguant notamment du fait que les jeunes adultes militants, les *respons*, que l'on aimerait voir témoigner au colloque, pourraient être inhibés par ce mot savant et qu'ils auraient le plus grand mal à l'associer spontanément à leurs pratiques de scoutisme. Là encore, malgré les relations d'amitié partagées avec les membres du comité ma suggestion est vouée aux gémonies. Je viens de transgresser à nouveau une norme dans la communication ordinaire. Cette fois les réactions sont plus véhémentes, la civilité d'une réunion de militants associatifs ne s'embarrassant pas de la bienséance académique. Le « non » est ferme et définitif, « on ne va tout de même pas tout remettre en question à chaque fois ! ». Un *ancien* me vient alors en aide. Certes on ne va pas effacer « la citoyenneté » de nos tablettes mais, pour être sûr d'être bien compris, on peut s'interroger : « quelle est la finalité pour nous [mouvement EEDF] de faire l'éducation à la citoyenneté ? », et un autre *ancien*, présidant aux travaux du comité, de répondre : « c'est faire l'homme de demain ! ». Fermez le ban.

Novembre 2011. Il était maladroit de suggérer l'abandon de la notion de citoyenneté lors d'un forum au CCIG, centre de recherche dont la citoyenneté est une des fondations académiques, invité de surcroît par l'entremise d'une chercheuse dont la spécialité est l'anthropologie de la citoyenneté (Neveu, 2005). Il est tout aussi incongru d'inviter des cadres associatifs à s'asseoir sur un terme qui condense l'idéal éducatif du mouvement depuis sa création en 1911 :

« L'association vise à former des citoyens qui connaissent et aiment leur pays, qui sont conscients des problèmes sociaux et attachés à les résoudre. L'association ne sépare pas ce devoir civique de la lutte pour libérer l'homme et la femme de tout asservissement. Elle s'efforce de promouvoir la nécessaire entente entre les peuples par la pratique de la fraternité entre tous les jeunes de tous les pays et s'engage à lutter contre toute forme de racisme » (Statuts de l'association EEDF, titre 1.4).

Cette ethnographie de l'éducation à la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF s'est heurtée à l'impossibilité de trouver une définition du concept de citoyenneté opérante pour l'analyse du matériau empirique, c'est-à-dire capable de faire dialoguer les données collectées avec un paradigme scientifique stabilisé. Était-ce le symptôme des impasses de la relation d'enquête dont je faisais l'expérience ou un effet propre à cet objet de recherche ? En novembre 2011, le colloque du centenaire des EEDF a lieu à l'Unesco, sous le titre « L'éducation à la citoyenneté au XXI^e siècle :

quel rôle du scoutisme laïque ? ». A la tribune du premier symposium, « Éduquer à la citoyenneté : laïcité et démocratie », Catherine Neveu, invitée en sa qualité d'anthropologue, spécialiste des questions de citoyenneté, prend son tour de parole :

(...) Oui, la plupart des projets de citoyenneté relèvent d'une volonté de maintien de l'ordre, notamment de maintien de l'ordre des classes populaires. (...) Dès les origines, le projet des moralistes de la Troisième République était de créer un nouvel ordre, par l'école, qui leur permettrait de fabriquer des citoyens conformes au projet républicain, en l'occurrence des citoyens capables d'autonomie mais soucieux du collectif. (...) Dans ce projet la violence était prescrite, la grève était prescrite, les classes sociales n'étaient pas en lutte mais en solidarité, (...) une certaine conception de ce que devait être « la bonne vie en société ». Mais tous les projets d'éducation à la citoyenneté ne sont pas des projets étatiques, des projets de gouvernement (...), alors peut-être que le projet des EEDF fait partie de cela, mais en même temps il a aussi des liens spécifiques avec l'État, et notamment l'éducation nationale (...). Si l'éducation populaire est une création continue, la citoyenneté aussi. Il n'y a pas d'essence immuable dans le temps et dans l'espace, c'est une fabrique constante (...). C'est qui est sûr c'est que la notion de citoyenneté dans le contexte français porte un poids normatif énorme, ce qui fait qu'elle est dans beaucoup d'endroits et pour beaucoup de personnes parfaitement inutilisable (...) Il y a un tas de pratiques ordinaires, de pratiques discrètes qu'on ne repère pas forcément (...) comme des moments et des espaces de pratiques citoyennes. (...) La citoyenneté, c'est aussi la vérification constante, la mise à l'épreuve de la promesse de l'égalité.

Le débat s'organise avec les autres intervenants du symposium, autour d'exemples concrets de pratiques qui ne sont pas estampillées « citoyennes », puis au sujet de la nécessaire réflexion sur le pouvoir, corollaire du projet d'émancipation des jeunes contenu dans l'ambition d'éducation à la citoyenneté. Henri Pena-Ruiz, philosophe spécialiste de la laïcité, prend à son tour la parole. Son intervention commence par une mise en garde : il ne faut pas confondre les « valeureuses initiatives de la société civile » qui proposent « une pédagogie de la citoyenneté » avec « la question politique du pouvoir ». Ces actions associatives ne pourront jamais tenir lieu de « politique structurelle au niveau étatique », il faut se garder de la vision néolibérale qui reporte le désengagement de l'État sur la société civile, comme l'a fait Mme Thatcher en son temps puis M Sarkozy alors. « La question du pouvoir politique et de l'État est entièrement posée, il s'agit de savoir au nom de quel intérêt ce pouvoir est détenu ». Après quelques minutes, il répond directement à l'intervention de Catherine Neveu.

Je ne suis pas, comme ma collègue de l'EHESS, relativiste en matière de définition de la citoyenneté. La citoyenneté signifie, aujourd'hui comme il y a un siècle, et comme en 1789, la

participation active de l'homme promu comme citoyen aux affaires de la Cité et à leur régulation politique. Cette définition n'a pas pris une ride ! Même si après, on peut repérer des fluctuations du champ social, ne brouillons pas les cartes, car le relativisme aujourd'hui est aussi facteur de démobilisation ! Comment voulez-vous que quelqu'un s'engage dans la citoyenneté si on commence par lui dire que la citoyenneté n'a jamais de définition fixe ?! Il ne va pas embrasser un fantôme ! La citoyenneté, c'est le droit de regard sur la politique dont le peuple est le plus souvent victime, c'est le peuple qui s'affirme comme étant capable de se donner à lui-même sa propre loi comme le disait Rousseau dans le Contrat Social. Cette définition n'est pas relative, il faut rappeler les fondamentaux de la citoyenneté démocratique qui fait que le peuple est souverain et qu'il ne reçoit pas sa loi d'un autre. (...) Réaffirmer la valeurs des solidarités actives dans la société civile : vive le Secours Populaire, vive les Restos du Cœur, vive le Droit Au Logement, c'est très bien. Mais les responsables des ces organisations valeureuses disent eux-mêmes que jamais ils ne pourront tenir lieu de justice sociale et de politique redistributive. N'oublions jamais ces deux niveaux, parce que c'est comme ça que nous construirons une lucidité militante et active !

Les quelques centaines de personnes assises dans la salle, jusque là silencieuses, applaudissent soudainement, saluant avec émotion cette envolée tribunitienne. Certes, il est probable que parmi le public, composé à majorité des militants *éclés* (jeunes adultes, cadres avancés dans la *carrière* ou *anciens*) mais aussi de militants et représentants d'autres mouvements d'éducation populaire et de scoutisme, certains aient été gênés par la tonalité politique du discours, puisque l'affirmation de positions politiques clivantes est contraire à l'idéal d'unité et de fraternité scoute. Il n'en demeure pas moins paradoxal que ce morceau de catéchisme républicain, qui dépoussière une idole bi-centenaire pour la donner à embrasser à une jeunesse lucide et militante, provoque une telle émotion collective auprès de pédagogues attachés à l'autonomie critique. Là réside l'espace de la recherche : chez les *éclés*, la citoyenneté est avant tout une croyance indigène dont la portée symbolique a pour fonction de célébrer en public l'ordre dans lequel existe ce mouvement associatif. Le titre choisi pour la thèse, « Suis moi et tu seras autonome », paraphrase le fil conducteur qui s'est progressivement dessiné au fil d'une expérience de terrain de près de cinq années : il s'agit du paradoxe de l'éducation du souverain qui transparait d'un projet d'éducation à la citoyenneté par lequel les cadres adultes d'un mouvement de scoutisme et d'éducation populaire encadrent les voies de l'émancipation des enfants et des jeunes qui leurs sont confiés. Ce titre est aussi une référence à l'impérative mise en perspective historique des données issues de la

monographie du groupe local. « Aide moi à devenir autonome », voici le credo pédagogique de Maria Montessori lorsqu'elle fonde la Maison des enfants à Rome en 1907. La même année, Baden Powell organise un camp de jeunes garçons sur l'île de Brownsea au Royaume-Uni; de cette expérience formalisée dans un des livres les plus diffusés au monde, *Scouting for Boys*, va naître le scoutisme. Baden-Powell et Montessori se citeront mutuellement dans leurs écrits, célébrant dans une prétendue continuité pédagogique l'alliance provisoire des contraires. Elle, issue de la bourgeoisie éclairée italienne, sera la première femme médecin de son pays ; ses travaux pionniers avancent une pédagogie dans laquelle le maître s'efface derrière des outils conçus pour un usage autonome de la part des enfants. Lui, militaire de l'armée impériale, devenu Lord Baden Powell, portera de son vivant le développement d'un mouvement scout fermement patriotique (et pacifique), et dont la vocation d'éducation morale et spirituelle sera sans cesse réaffirmée dans une pédagogie subtile du plein-air et de la vie en petites équipes. La citoyenneté des EEDF est le produit historique des évolutions pédagogiques d'un mouvement né aux marges conservatrices de la République, aux ambitions élitistes, et progressivement investi par des pédagogues de l'éducation nouvelle adhérant à la promesse républicaine d'émancipation par l'éducation.

Ce que la *citoyenneté-aux-éclés* peut dire de la citoyenneté

J'ai dit plus haut que les étudiants – et d'autres – parlent souvent d' « utiliser » telle ou telle approche théorique - « je pense utiliser Durkheim » - comme si ce choix restait parfaitement ouvert. Mais en réalité, au moment de commencer à rédiger, il sont déjà fait bien des choix de détail, apparemment insignifiants, qui ont radicalement circonscrit leurs options en ce qui concerne l'approche théorique.

Becker, 2004 : 143

La littérature scientifique a accompagné le retour en force de la citoyenneté dans les discours politiques depuis les années 1980 (de la « crise de la citoyenneté » aux stages de citoyenneté auxquels s'exposent les contrevenantes à la loi de 2010 sur l'interdiction du port du voile intégral). Selon leur localisation, les chercheurs ont mobilisé la citoyenneté comme construction étayant différents argumentaires : défendre un modèle national mis à mal par l'effritement du compromis d'Etat-providence (Rosanvallon, 1999 ; Schnapper, 2000), analyser la permanence d'une norme dominante de participation politique (le vote comme exercice de la souveraineté politique des citoyens, Badie et Perrineau, 2000), dénoncer au contraire un modèle figé de citoyenneté qui suppose une homogénéité culturelle et passe outre les promesses non tenues d'égalité républicaine (Balibar, 2001 ; Balibar et Wallerstein, 1997 ; Bouamama, 1997 ; Lorcerie, 1994), ou, encore, suite à l'instauration d'une citoyenneté européenne dans le Traité de Maastricht, proposer de reconsidérer le lien entre citoyenneté et appartenance nationale à partir de la construction communautaire (Wiener, 1998 ; Strudel, 2000 ; Ferry, 1997). Leca (1991) déplore que les études sur la citoyenneté européenne modélisent souvent des formes théoriques de citoyenneté (dénationalisée, figée depuis 1789, nouvelle, plurielle...) bien éloignées des catégories de l'entendement politique quotidiennes. La difficulté à restituer, dans le langage sociologique, la manière dont le problème se pose dans le monde social tient peut-être aux démarches de recherche qui s'appuient, de manière déductive, sur une définition de la citoyenneté enfermant l'objet dans les limites du lien juridique relevant de ce terme et dans des formes de participation exclusivement centrées sur le moment électoral (Mariot, 2010). Les travaux visant à l'élaboration d'une théorie de la citoyenneté, comme à son étude empirique, doivent ainsi, logiquement, proposer une théorie de l'État et poser la question de l'obligation de loyauté, « le consentement à l'obligation est-il possible pour tous ? (Leca, 1983 in Duchesne, 1997), d'où une certaine obsession normative. Pour Turner (1990), le concept de citoyenneté est mouvant et en transformation permanente car, précisément, les scientifiques du

politique ne disposent pas de l'appareil conceptuel pour exprimer l'idée d'appartenance globale (global membership). En miroir de ces approches essentiellement théoriques, les sciences sociales du politique produisent peu de travaux empiriques sur l'objet « citoyenneté » (Neveu, 2005 ; Neveu et Gagné, 2009 ; Duchesne, 1997 ; Mariot, 2010 ; Carrel, 2007, Constant, 1998). Les travaux de Leca (1991, 1992), qui constituent une référence communément mobilisée par les politistes qui s'aventurent sur ce terrain, invitent pourtant à ouvrir plus largement cette perspective empirique.

« Les conceptions [de la nationalité et de la citoyenneté] sont socialement et politiquement fabriquées (...). [L]es problèmes soulevés ne sont donc pas seulement des problèmes de théorie normative ou logique, ils dépendent de la façon dont s'est constitué le capital cognitif disponible dans une société ; à ce titre ils sont ouverts à l'enquête empirique » (Leca, 1991 : 162).

D'un point de vue global, les travaux sur la citoyenneté envisagent ses dimensions proprement symboliques, sans pour autant en faire l'axe principal de leur recherche. Les usages de la citoyenneté comme ressource cognitive dans la compétition ou la communication politique, autour de dispositifs de politiques publiques notamment (les discours gouvernementaux de citoyenneté, voir par exemple Clarke, 2009), sont souvent d'une nature incantatoire et polysémique qui engage à la fois « un vague usage d'appartenance à une collectivité à géométrie variable » (Constant, 1998) et une injonction à la mobilisation collective ; « [t]ous espèrent ainsi éveiller l'attention de leur public et le pousser à réagir, à se mobiliser » (Duchesne, 1997 : 13). La figure du citoyen mobilisé pour participer aux affaires collectives (la vie de la cité) sous-tend des prescriptions morales quant au rapport entre culture et politique : par la citoyenneté, le sujet politique est individuellement projeté sur la scène collective légitime : « Le citoyen semble souvent s'orienter vers une conception individualiste où le niveau légitime d'existence de l'être humain est le niveau individuel et non l'appartenance à un collectif. La citoyenneté apparaît alors comme un effort de l'individu sur lui-même pour accepter la dimension collective de l'existence humaine » (Badie et Perrineau, 2000 : 22). Les prescriptions morales sont inhérentes à la citoyenneté. Ainsi, cette dimension se retrouve jusqu'aux travaux centrés sur les procédures techniques d'exercice de la citoyenneté. Dans sa thèse de sociologie des sciences et techniques, Benvegna (2011) décrit avec clarté et exhaustivité comment, dans les procédures de démocratie dialogique (forums, débats publics en ligne...), une morale du désintéressement, de la diversité (ouverture de la participation) et de la neutralité, ainsi qu'un « mythe de la base » (grassroot), perdurent jusque dans les formes les plus récentes des dispositifs de participation (sur le modèle des conférences de citoyens).

En tant que concept scientifique, la citoyenneté est saturée par la multitude de travaux lui étant consacrés ; pourquoi dès lors ajouter sa contribution à cette profusion de littérature et de communication dont elle fait l'objet en France (Duchesne, 1997 ; Carrel, 2007 ; Céfai, 2007 ; Constant, 1998) comme en Grande-Bretagne (Clarke, 2011) depuis trois décennies ? Clarke répond à partir de la situation britannique. L'intérêt florissant pour la citoyenneté et son association tous azimuts à d'autres concepts (citoyenneté environnementale, urbaine, sexuelle, post-nationale, de la société civile...) témoigne des zones de turbulence que traverse une notion à prendre comme un objet de lutte, un mot-clé (keyword, Williams, 1983) plutôt que comme un concept scientifique :

« It [citizenship] is certainly not merely an academic concept. It circulates widely, is claimed and much sought after, and is the subject of never ending attempts to revive, reform or reinvent it. It certainly does not lead a quiet life and this sense of turbulence is a key part of what draws us to the word. It acts as an urgent political and intellectual point of connection. » (Clarke, Coll, Dagnino, Neveu, 2013 : 8).

Mener une ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* à son point d'arrivée, c'est donc apporter, par induction, un matériau empirique dans les débats académiques. Outre le biais de la théorie politique déjà évoqué, la science politique, héritière des sciences juridiques, appréhende généralement la citoyenneté essentiellement comme un ensemble de droits et de devoirs attachés au statut de citoyen. Aux *éclés*, il est question d'une citoyenneté partagée par des enfants, des jeunes et des adultes engagés dans un mouvement de jeunesse et d'éducation populaire. L'objet de la recherche n'est donc pas enfermé dans les limites d'un statut de citoyen borné aux conditions juridiques de nationalité et de majorité, ni dans la pratique institutionnelle publique, les *éclés* étant une association de droit privé. Il ne l'est pas plus dans d'autres limites propres à certaines études pionnières sur la citoyenneté « vue d'en bas » ou « du point de vue des gouvernés » (Carrel, 2007). La citoyenneté telle qu'elle existe dans le quotidien du scoutisme laïque n'est pas simplement la traduction d'un lien hiérarchique entre acteurs et publics.

Cette recherche suit alors le nécessaire décentrement du regard ethnographique, invité à faire un pas de côté par rapport aux formes institutionnelles du politique pour penser la citoyenneté comme activité proprement politique et non plus comme norme de participation conventionnelle ou de loyauté politique (Neveu, 2005). Cependant, prétendre à une portée théorique absolument originale résulterait d'une défaillance de mémoire ou d'une méconnaissance de tout ce qui a été écrit (Becker, 2004). Les travaux en sciences sociales du politique, comme en sciences de l'éducation, ont largement révélé des usages de la citoyenneté propres aux espaces éducatifs. La citoyenneté est convoquée de longue date en ce qui concerne l'établissement de la morale républicaine à l'école (Déloye, 1994 ; 2007) et plus récemment comme mot de l'ordre scolaire (Martucelli et Barrère, 1998 ; Barrère et Sembel, 2002). En parallèle, alors que la littérature française consacrée aux associations fait peu recours à la citoyenneté (préférant les notions d'engagement, d'expérience publique ou d'action associative), les travaux sur les mouvements d'éducation populaire sont prolixes quant à cette notion (Carrel, 2007). La figure tutélaire de Condorcet illustre cet héritage des Lumières revendiqué par l'éducation populaire (Chateigner, 2011) : l'émancipation par l'éducation fédère, au delà des EEDF, tout un ensemble de mouvements associatifs dans un « idéal éducationniste » (Poujol, 1981 ; Cacérés, 1985 ; Barthélémy, 2000 ; Ion, 2008). La *citoyenneté-aux-éclés* est donc à replacer dans l'inscription du mouvement au sein de la mouvance de l'éducation populaire, grande pourvoyeuse de discours indigènes de citoyenneté, aux frontières de l'académisme et du militantisme :

« Faut-il réactiver les mots Éducation Populaire ou élaborer un projet d'un autre nom ? Ce qu'il y a de sûr, c'est qu'il faut formuler un projet où la dimension de l'apprentissage de la citoyenneté ait un minimum de consistance. Cet apprentissage n'a aucun sens s'il n'est pas accompagné de la ferme résolution de réhabiliter la chose politique auprès des adultes et surtout auprès des jeunes qui n'entendent que trop que « les politiques sont tous des pourris » » (Poujol, 2000 : 23).

La citoyenneté est un champ de lutte dans lequel se joue la définition légitime, aux atours universels, de la relation entre le sujet politique (le citoyen) et sa communauté politique (le plus souvent l'État), par le biais d'une loyauté partagée à l'ordre établi (et notamment aux modalités admises de la participation) et d'un sentiment d'appartenance commune (généralement la culture nationale) à laquelle il convient de socialiser ceux appelés à devenir les citoyens (l'éducation à la citoyenneté). Les tensions autour de la fabrique de la *citoyenneté-aux-éclés* ne sont pas d'une nature incomparable aux querelles des citoyennetés théoriques des savants. La traduction est possible,

d'autant que les frontières entre ces deux mondes sont poreuses. La réception de l'intervention de Pena-Ruiz par les cadres adultes du mouvement lors d'un événement public (cf. le préambule à cette introduction) illustre la circulation du champ académique aux *éclés* et vice-versa. La position jacobine du philosophe, fantasmant une réalité du contrat social rousseauiste, enfermant la figure normative du citoyen dans sa stricte acceptation d'une souveraineté sur le politique étatique, est partagée par des militants *éclés*. Tout au long du compte rendu de la recherche, ceux-là défendent, en situation, l'association naturelle et exclusive de la laïcité des EEDF à la citoyenneté qui en constitue l'idéal éducatif, le refus de tout « communautarisme », l'école et les services publics comme pendant de leur engagement dans une association de droit privé... C'est principalement autour de l'école, et plus exactement autour de l'institutionnalisation du mouvement éclairer dans le champ post-scolaire, en tant qu'association complémentaire de l'école publique, que cette idéologie, et l'image de citoyenneté qui y est associée, se partagent.

Ce terrain illustre aussi le paradoxe d'une doxa républicaine qui évince les corps intermédiaires et les appartenances primaires de son modèle de citoyenneté. La figure du citoyen « à la française » serait caractérisée par un axiome individualiste et « un principe d'arrachement du citoyen à toutes ces caractéristiques, historiques, religieuses et sociales » (Schnapper, 2000 : 81). Dans cette acception nationale-républicaine, sont renvoyées dos-à-dos les critiques de ce modèle théorique de citoyenneté : les marxistes (qui pointent les inégalités socio-économiques incompatibles avec la promesse d'égalité politique et juridique), la pensée contre-révolutionnaire qui oppose le primat de l'appartenance communautaire à la revendication abstraite de la liberté, les développements récents de la pensée communautarienne voire même « la pensée sociologique, [qui] en prenant pour objet premier le social en tant que tel, a eu tendance à critiquer, le plus souvent implicitement, le caractère utopique de la citoyenneté » (Schnapper, 2000 : 93). Ces disputes théoriques existent en pratique au sein du mouvement éclairer. Ainsi, les *éclés* sont un mouvement communautaire au sens où les groupes locaux organisent une vie collective relativement autarcique et assise sur une forte interdépendance entre leurs membres, le tout prenant corps sur des territoires particuliers, impliquant des familles, appartenant à certains groupes sociaux, qui arrivent aux *éclés* par le bouche-à-oreille et les entre-soi. Pourtant, des cadres adultes, au *siège national* du mouvement, rappellent avec véhémence que les *éclés* ne sont « surtout pas communautaristes » mais qu'au contraire ils organisent un espace éducatif « laïque comme l'école publique ».

L'intérêt de l'entrée par le niveau méso du groupement associatif, collectif institué par la participation et la mobilisation volontaire d'individus dans un groupe intervenant dans la sphère publique (Barthélémy, 2000), est de rendre visibles les « disputes » autour de la citoyenneté. Le projet d'éducation à la citoyenneté des *éclés* implique une réponse à un problème public (accompagner la nécessité d'exo-socialisation en dehors du temps scolaire) qui fonde la position institutionnelle du mouvement et qui vise à s'imposer à tous ses membres, engagés plus ou moins volontaires dans des relations *hic et nunc* porteuses d'une idéologie politique et sociale. Cependant, si l'association acculture ses membres dont la présence se prolonge, l'engagement durable de ces derniers (la carrière aux *éclés*) et leurs prises de rôles dans une association au fonctionnement démocratique orientent à leur tour l'institutionnalisation du mouvement selon de nouveaux rapports de force (Sawicki, 2003). La citoyenneté des EEDF se dispute donc dans l'espace et le temps des engagements ; les *éclés* sont, en tant que mouvement associatif, un terrain propice pour aborder ce que la littérature sur le sujet minore : « le lien entre les figures de la citoyenneté, les formes de l'action collective et les modalités de l'engagement public » (Céfaï, 2007 : 716). Les cadres adultes *éclés*, ceux qui par leur position dans la carrière militante tentent d'unifier cette société de jeunes dans un discours de citoyenneté, partagent l'ambition de former des citoyens qui incarneront et perpétueront un ordre donné (« citoyens actifs et engagés », « responsables publics de demain »...). Pour paraphraser Clastres (1974), ces militants font des *éclés* une société (de jeunes) pour l'État.

Cependant, la mise en perspective historique des données monographiques impose de reconnaître la large évolution des significations de la citoyenneté comme mot-clé du mouvement éclairé depuis 1911. La *citoyenneté-aux-éclés* révèle la plasticité de son contenu : à l'origine, le mouvement voulait former « les meilleurs citoyens » à partir d'un recrutement de jeunes garçons issus de la bourgeoisie établie et par une pédagogie confiée à des officiers militaires qui consistait en l'exaltation patriotique. Un siècle plus tard, les jeunes filles et garçons qui organisent les parades de rue festives pour célébrer le centenaire de leur mouvement n'ont plus grand chose à voir avec les grandes manœuvres para-militaires de leurs aînés. Les significations, le contenu de la citoyenneté comme symbole, ont profondément évolué ; pas sa fonction : il s'agit toujours de célébrer l'unité du mouvement (contre les forces centripètes et des groupes locaux et des engagements individuels) et de la rendre publique, en défendant un certain ordre social au sein duquel les *éclés* existent dans l'arène publique de l'éducation non-scolaire. Le mouvement n'est pas un simple relais des processus étatiques de fabrication de citoyenneté. Les *éclés* participent, au sein de réseaux affinitaires

(mouvement d'éducation populaire, cadres de l'éducation nationale...), aux luttes pour l'imposition d'une haute culture et à la conquête des appareils d'État.

Ainsi, ce qui d'ordinaire détourne le regard ethnographique des questions de citoyenneté est ici au cœur de l'objet en construction. Il est difficile d'envisager l'ethnologie de la citoyenneté du fait de la préexistence, en tant qu'objet scientifique, d'une citoyenneté excessivement normative et liée à l'État - et donc supposée inobservable au quotidien (« personne n'a jamais vu l'État »). L'éducation à la citoyenneté dans le mouvement éclairé est précisément un projet de socialisation de la jeunesse dans le cadre symbolique de la citoyenneté républicaine (en tant qu'association complémentaire de l'école). Prendre la citoyenneté pour objet ethnographique et la questionner chez les *éclés* offre à ne pas se détourner de ce lien central à l'État laïque.

« La prégnance au sein de la société et du champ académique en France des discours et des analyses réaffirmant de manière souvent incantatoire le caractère universaliste, égalitaire et individuel de la citoyenneté, affiché comme fondement du modèle français, est précisément ce qui devrait faire l'objet de toutes les attentions des anthropologues au lieu de les en détourner » (Neveu, 2009 : 29).

Parler de citoyenneté, c'est avancer une théorie du pouvoir et du consentement à ce pouvoir, d'où l'obsession normative et morale de la littérature consacrée au sujet. La citoyenneté en tant que bien symbolique s'échangeant dans un contexte culturel particulier est une croyance en acte : la loyauté politique et la participation de chacun prescrites dans un ordre donné. La croyance en la citoyenneté relève donc de l'intériorisation de l'ordre social ; les luttes autour de la définition de la citoyenneté légitime renvoient aux rapports de pouvoir entre groupes sociaux. L'ethnologie de la *citoyenneté-aux-éclés* questionne, à partir d'un cas particulier, l'imbrication des dimensions culturelles et politiques dans la citoyenneté ordinaire. Il ne s'agit pas de verser dans des abstractions théoriques neutralisantes mais de décrire, prosaïquement, ce qui est appelé « citoyenneté » dans le quotidien des *éclés*, ce qui en fait un idiome culturel et comment cela va de soi (ou non) dans les communications ordinaires ; c'est replacer la *citoyenneté-aux-éclés* dans une toile de significations – la culture du groupe (Geertz, 2003) qui lui donne un sens pour les indigènes autant qu'une signification en tant que document joué en public.

Il n'est pas question de réduire la démarche ethnographique à une investigation cantonnée à l'hypothétique totalité culturelle d'un micro-terrain. Au contraire, l'enjeu de l'anthropologie du politique est de compléter la vision positiviste d'un champ politique autonome par l'intérêt pour les pratiques et les relations de pouvoir plus ou moins formalisées (Balandier, 2004) et pour l'équation entre pouvoir, symbolique et culture. C'est une ambition problématique qui permet de ne pas opposer les croyances et les pratiques sociales indigènes aux normes et aux institutions juridiques mais d'ouvrir une réinterprétation mutuelle. La discipline s'est développée sur des terrains lointains, au contact de sociétés où l'absence de repères (« sans État », « exotiques », « archaïques ») aux yeux de l'observateur occidental l'entraînait à rechercher des lieux politiques encastés dans des relations de parenté (ramifications lignagères), des rituels et des univers symboliques, des croyances mises en scène, des particularismes communautaires (clientélisme...). Les ethnologues ont dépassé le grand partage qui les cantonnait à l'étude des sociétés lointaines, en mettant en avant l'essence du projet de l'anthropologie, « une tradition de problématique » (Lenclud, 1986) pour dépasser l'enfermement dans des objets (pourquoi le Zambèze et pas la Corrèze ? *Ibid.*) et des méthodes historiques. Au delà des différences de positionnement des anthropologues,

« [...] tous, à leur manière et dans leur langage, recherchent - à travers les institutions d'une société et les fonctions qu'elle leur assigne, à travers les règles qu'elle prescrit et les comportements qui y paraissent aller de soi, à travers les idées, les valeurs et les représentations du monde qui la rassemblent jusque dans ses conflits internes - de quelle singularité elle est porteuse par rapport à toutes les autres sociétés et donc en même temps par rapport à ce qui était pensable qu'elle soit et qu'elle n'est pas. Cette tradition problématique de la diversité des sociétés qu'ils sont seuls, semble t'il, à questionner si délibérément, si obstinément, les réunit en communauté » (Lenclud, 1986 : 148).

Considérant que l'objet premier de la discipline est l'observation directe et prolongée de cette singularité et de l'altérité qu'elle sous-tend, force est de concéder que la première altérité commence au plus près de l'ethnologue, elle n'est pas nécessairement ethnique ou nationale et peut être sociale, professionnelle ou résidentielle (Augé, 1997). La singularité de nos mondes contemporains ne peut se soustraire au projet ethnologique, elle cesse d'être un simple pôle de contrastes pour mesurer les écarts différentiels avec les sociétés lointaines pour devenir un terrain légitime d'investigation. En revenant logiquement sur les sociétés contemporaines, « l'anthropologie a mis en lumière l'universalité du lien politique » (Abélès et Jeudy, 1997 : 9). L'anthropologie du politique est venue

rejoindre des approches du politique portées sur la question des grammaires du pouvoir, de leur efficacité pratique et symbolique pour organiser « un peuple de croyants » dans des sociétés laïcisées où l'État est au cœur des croyances et des imaginaires politiques (Lagroye, 1997 ; Hastings, 2002). Le temps et l'espace de l'anthropologie du politique ont progressivement contribué à l'évolution des démarches empiriques des sciences sociales du politique. Le politique chez les anthropologues s'est invité sur des terrains lointains (les travaux pionniers d'anthropologie politique africaniste de Balandier dès les années 1950) puis sur des terrains contemporains, à partir des années 1960, en gardant longtemps une certaine distance et en cultivant une spécificité admise (études de minorités ou de communautés restreintes) maintenant les anthropologues dans les frontières de la localité et de la tradition. Dans ce partage implicite, l'anthropologie politique héritait des micro-terrains en périphérie, faisant la part belle aux pouvoirs autochtones (insularité). La temporalité de ces recherches s'inscrivait dans le prolongement de l'histoire ancestrale, en marge de la modernité, enfermant les anthropologues « dans le monde clos du village ou de l'agroville, dans le temps immobile de la répétition et des symboles du passé » (Abelès, 1992 : 8). En contribuant notamment à questionner l'historicité et les temporalités de pratiques politiques localisées sur des micro-terrains, l'ethnologie du politique a été reconnue comme apportant un point de vue indispensable sur les formes indigènes de pouvoir. La place faite à l'histoire serait la ligne du grand partage entre des ethnologues pris au piège d'un exotisme qui fige des sociétés lointaines dans l'atemporalité et les ethnologues du politique nécessairement confrontés à la question des origines et de l'évolution des pouvoirs qu'ils décrivent (Pourcher, 1997). L'enjeu d'une ethnologie politique de la citoyenneté du scoutisme laïque est donc aussi de comparer les données contemporaines à ce que les micro-historiens repèrent comme les « contemporanéités d'autrefois » (Bensa, 1996). Ce détour par la micro-histoire soulève l'enjeu partagé de faire jouer les niveaux de l'analyse, les échelles, pour saisir la citoyenneté à partir de ses niveaux de pertinence pratique, dans l'espace historique et le temps localisé d'un groupe de scouts laïques. Il est crucial de ne pas enfermer l'analyse dans le temps de la tradition ou dans un microcosme illusoire. Il s'agit de comprendre comment, à partir des pratiques *éclées*, l'évolution et la permanence d'usages de la citoyenneté comme symbole d'un ordre social permet de « penser la politique dans des situations où l'État prétend imposer la représentation dominante de celle-ci » (Bezerra, 2004 : 72).

Ethnographie et ethnologie de la *citoyenneté-aux-éclés*

Ici, « réussir » veut dire exposer l'argumentation de manière si claire que le texte commence par énoncer ce qu'il démontre par la suite.

Becker, 2004 : 25

Cette thèse est une exploration ethnographique portant sur un objet - des pratiques indigènes de citoyenneté – dont la validité scientifique est à construire (Neveu et Gagné, 2009), voire serait impossible à atteindre (Mariot, 2010). Compte tenu de cet enjeu méthodologique, la construction de la réflexion suit la progressive construction de l'objet *citoyenneté-aux-éclés*, replacé dans les contingences du travail de terrain. Ce travail de recherche s'inscrit dans la vision consensuelle qui envisage la démarche de recherche selon un continuum : ethnographie, ethnologie et anthropologie (Lévi-Strauss, 1958 ; Abélès, 1996 ; Copans, 1996). L'ethnographie est la première phase de la recherche, elle correspond au travail de terrain puis à la description des données. Dans notre cas, il s'agit d'abord de la monographie du *groupe de Villeneuve* dont l'échelle réduite (micro-sociale) doit permettre à l'analyse de s'ancrer non pas sur un corps d'hypothèses préexistantes à vérifier, mais, par induction, sur les constructions indigènes des *éclés* :

« La force de la monographie réside précisément dans cette connaissance approfondie qui permet de tester un grand nombre d'interprétations. Aucune hypothèse ne doit donc être rejetée dès le départ : la mise au point des hypothèses et des catégories d'analyse, ainsi que la sélection des épisodes et des acteurs pertinents s'effectuent au cours de la recherche » (Sawicki, 2000 : 18).

Dans ce sens, le premier chapitre, « être *éclé* à Villeneuve en 2006 », est une description la plus dense possible du quotidien du *groupe de Villeneuve* qui vise à transcrire la texture sensible d'une telle expérience communautaire, tout en évacuant les possibles préjugés quant à la pratique du scoutisme chez les *éclés*. L'enjeu, complexe, est de transformer le visible en dicible (Laplantine, 1996) afin de présenter dans leur contexte les éléments empiriques qui vont étayer ensuite la compréhension de la *citoyenneté-aux-éclés*. Sans présupposer ce qui est ou non politique, la description inaugurale rappelle combien les concepts scientifiques de citoyenneté, culture ou pouvoir sont empiriquement contextualisés dans des relations affectives, des obligations morales et des relations de pouvoir propres au groupe observé. Ce premier chapitre raconte le quotidien du *groupe* en 2006, la difficulté de trouver parmi les *respons* un *chef de groupe* pour prendre la place

vacante comme symptôme de grande précarité d'un groupe qu'on ne veut pas voir « mourir », l'engagement moral de jeunes adultes, apprentis pédagogues, dans l'éducation d'un groupe d'enfants, parfois en opposition aux familles de ces derniers, les liens précaires avec la Mairie et l'ambiguïté d'appartenir à un mouvement national de scoutisme et d'éducation populaire tout en s'y sentant étranger. Ce premier chapitre a été remodelé au fur et à mesure que la démonstration s'est précisée autour de ses points saillants : les relations affectives et l'obligation morale de donner au groupe, l'autorité et le pouvoir local assis sur la compétence éducative et la participation à ce qui fait la mémoire collective, la difficulté d'être chef, le sentiment d'autarcie vis-à-vis de l'environnement social et institutionnel qui, pourtant contrôle ce qui se passe dans le groupe (familles, mouvement EEDF, municipalité et pouvoirs publics).

Le deuxième chapitre, « construire la *citoyenneté-aux-éclés* en objet ethnographique », aborde les conditions méthodologiques du travail de terrain et le nécessaire positionnement de la recherche qui en découle. C'est un travail exclusivement inductif, et bien que les difficultés de mener une telle démarche aient parfois conduit à rechercher une « bouée » théorique pour y accrocher d'indomptables données, les options théoriques prises par la recherche ont été radicalement circonscrites par les choix et les contingences du travail de terrain (Becker, 2004). Dans cette recherche sur les *éclés*, la relation d'enquête s'est construite autour d'un impératif : ne jamais introduire le terme de citoyenneté à proprement parler². Ce parti pris, chronophage, d'observer la citoyenneté *in situ*, dans ses conditions d'occurrence et de circulation, ses contextes discursifs, ses significations indigènes puis d'en suivre la circulation, est un élément central de la recherche, autant de l'objet en construction que des résultats proposés. Dans cette posture, les indigènes ne sont pas des « idiots culturels » (Clarke, 2009), et ce d'autant plus que le regard ethnographique se déploie au sein d'un groupe d'interconnaissance dont je partage l'intimité culturelle. Cette proximité a permis de s'assurer de la validité des données construites au regard du quotidien indigène, elle a également conduit à opérer à découvert en considérant les membres du groupe comme les seuls détenteurs du sens de la citoyenneté indigène. Seuls les usages que font les *éclés* du terme de « citoyenneté » sont considérés dans cette recherche comme des occurrences de la citoyenneté indigène : la *citoyenneté-aux-éclés*. Il est nécessaire de tendre vers « l'objectivation participante » qui détaille à la fois la nature des mes liens au *groupe éclé* et le cheminement qui m'a conduit à

2 L'anecdote décrite dans le préambule de cette introduction n'invalide pas ce choix, je ne faisais que relancer un terme dont il avait été fait usage en situation.

travailler sur la citoyenneté des *éclés* en tant qu'ethnologue. Le risque d'une telle intimité est de demeurer dans « ce qui va de soi » sans pouvoir s'étonner des formes les plus routinières de la culture du groupe observé. L'anthropologie des mondes contemporains est revenue sur certains mythes fondateurs de la discipline, notamment celui de la séparation radicale entre observateur et observé (Augé, 1997), ouvrant la voie à la position défendue ici. Enquêter en terrain connu peut être une ressource méthodologique précieuse. La maîtrise, naturelle, de la langue vernaculaire et l'inscription personnelle dans les formes routinières de communication sont une ressource pour l'induction, pour ne pas importer de catégories étrangères sauf à souhaiter le faire (pour rendre publique l'analyse notamment). Le double statut d'indigène et d'observateur participant offre la possibilité de saisir les effets provoqués par le passage du statut de membre du groupe à celui d'ethnologue hanté par des questions incongrues. Cette intimité partagée est enfin un garde-fou contre la réduction de la complexité du groupe en d'abusives généralisations (idéaux-types ou catégories de classement des types d'engagement par exemple), ce rapport privilégié au groupe permet de rester attaché à ce qui fait sens ou intrigue du point de vue indigène. La singularité de cette recherche trouve dans le projet interprétatif de Geertz ses principales bases théoriques.

Les données monographiques sont reprises dans le troisième chapitre en se concentrant sur la description des « fragments de citoyenneté ordinaire dans le groupe local ». Ce chapitre fait l'inventaire des occurrences de l'idiome « citoyenneté » dans les propos en situation, les entretiens collectifs ou individuels, les différents récits mais aussi les documents écrits qui circulent dans le groupe. Mobilisées en un lieu et un moment précis, ces occurrences, souvent anecdotiques, de la *citoyenneté-aux-éclés* sonnent juste en contexte. Présenter les usages explicites de la citoyenneté dans le quotidien des *éclés* suppose de maintenir dans le texte tout leur lot d'incohérence, d'hésitation ou de contradiction. Force est de reconnaître que les *éclés*, dans le *groupe de Villeneuve*, sont avares de cette citoyenneté indigène recherchée. Par le temps long et la co-présence poussée avec les membres du groupe, certains usages, réguliers, se dessinent néanmoins. Dans le contexte des cérémonies d'engagement (ancienne promesse), les enfants apprennent à parler d'*écocitoyenneté* comme l'une des cinq valeurs de la *règle d'or*. Des jeunes adultes en formation dans le mouvement (au niveau du *second degré*) parlent, quant à eux, davantage de citoyenneté, notamment pour justifier à l'extérieur du groupe la raison éducative des *éclés* : former les futurs citoyens. A l'écrit, les choses sont toutes autres, le *siège national* des EEDF produit en grand nombre des documents (documents de présentation du mouvement, outils pédagogiques pour

l'animation des *branches*, dossiers de préparation des camps, documents administratifs) qui associent très largement la « citoyenneté » au monde des *éclés*. Les premières pistes du travail ethnologique (deuxième stade du continuum) se dessinent à partir de ces descriptions ethnographiques ; ces voies sont à explorer pour construire une synthèse focalisée sur une partie ciblée des données ethnographiques et de leur contexte de production. L'ethnologie de la *citoyenneté-aux-éclés* suit deux pistes principales : la *citoyenneté-aux-éclés* est-elle une parole adulte, au sein du mouvement EEDF, sur des sociétés de jeunes (les *groupes*) ? Est-ce une parole rendue publique pour situer le mouvement associatif dans le grand monde ?

Les voies ouvertes par la monographie et les opportunités de poursuivre le travail de collecte des données dans des lieux *éclés* au delà du groupe local conduisent à porter le regard ethnographique vers le *siège national*. Le quatrième chapitre décrit, sur ces autres terrains, un certain vacarme des usages de la citoyenneté, relativement au silence du groupe local. Le contexte est celui du centenaire du scoutisme en 2007, rendez-vous manqué par les EEDF qui, par conséquent, préparent activement le centenaire de la création du mouvement éclaireur en France prévu pour 2011. Les cadres du mouvement (pédagogues, *permanents*, membres du comité directeur ou d'autres comités, *anciens*) s'affrontent ou se rapprochent autour de lignes de conflit fondamentales en vue d'affirmer une image unifiée du mouvement vers l'extérieur, et de se positionner dans un champ concurrentiel (rareté des ressources publiques et concurrences entre mouvements de scoutisme et de jeunesse). Ces réunions, ces débats, ces préparations d'événement, sont autant de cercles d'initiés à la citoyenneté des EEDF : la citoyenneté est mobilisée comme argument d'autorité pour sélectionner les bonnes pratiques éducatives, elle est associée à la laïcité pour construire la norme de l'engagement aux *éclés*, elle donne le sens ultime (l'idéal) à la méthode (pédagogie) et à la carrière... C'est un idiome, qui, mobilisé en situation, propose (impose ?) à la fois une vision unitaire du mouvement au delà des forces centripètes (groupes locaux aux pratiques autarciques, positions des bénévoles divergentes de celles des salariés...) et une image qui distingue (ou rapproche) les EEDF d'autres mouvements associatifs ou d'institutions publiques (notamment de l'éducation nationale).. Cette double fonction unitaire et distinctive explique que cet idiome soit largement usité par les cadres en charge de l'existence du mouvement au niveau national. Ce quatrième chapitre conclut sur le cheminement conduisant à appréhender la *citoyenneté-aux-éclés* comme un bien symbolique, une croyance en un ordre social (unité) qui prescrit des rôles et justifie des pratiques. L'usage de la citoyenneté en situation vise à rendre lisible à chacun des membres du mouvement, quelle que soit

sa position, le principe ordonnant la vie sociale aux *éclés*. Le choix de qualifier cette citoyenneté de symbolique est guidé par les caractéristiques de ces usages : c'est un terme mobilisé comme argument d'autorité, son contenu comme sa fonction ne font jamais l'objet d'échanges explicites, la citoyenneté fait l'économie de son intention ; elle produit l'effet d'une surcharge émotionnelle de sens dans la culture *éclée*.

Interpréter la citoyenneté dans le mouvement EEDF comme un bien symbolique suppose une attention particulière. Il ne s'agit ni de tomber dans les travers du structuralisme, où le « symbolisme » remplace le « sacré » ou la « représentation » comme un format préfabriqué, et immuable, de significations qui précèdent l'expérience sociale ; ni d'interpréter abusivement les données observées par la contrainte symbolique pour les généraliser de façon simplificatrice (en donnant un sens secret englobant tous les particularismes). Ces travers sont de nature à détourner l'ethnologie du recours au symbolique : le symbolique, « réalité anthropologique essentielle » en tant que condition de toute communication ne serait pas opératoire pour l'analyse car ses usages sont trop généraux (Bensa, 1996). Le risque est de verser dans le symbolisme rhétorique d'une anthropologie postmoderne, rhétorique qui conduit à la « démission » d'une certaine anthropologie politique. A force d'imbriquer le politique dans d'autres choses et finalement dans tout, le « culturalisme esthétisant » dissout les notions de conflits et pouvoir ; à ce point que l'ethnologue du politique n'aurait « rien à dire d'essentiel sur le présent d'ici ou d'ailleurs », en oubliant que « la politique par le bas » se comprend par les modes de formation des cultures politiques pratiques, par les conflits de classe et les relations de domination, les mobilisations et les prises de pouvoir (Copans, 2003). Conscient de ces risques, ce cinquième chapitre maintient l'interprétation symbolique de la *citoyenneté-aux-éclés* mais propose de détailler l'économie de ce bien symbolique en restant attaché aux contextes et aux conditions de production et de circulation de cet idiome dans la culture indigène. Le cheminement empirique a « pisté » la *citoyenneté-aux-éclés* jusqu'aux lieux où se produit et se reproduit cette croyance en actes. Le passage d'une monographie du groupe à une ethnographie multi-site règle la focale de l'analyse sur les dimensions pertinentes de l'objet : la *citoyenneté-aux-éclés* ne se comprend pleinement qu'à partir du niveau méso du mouvement associatif, dans une géographie qui inscrit le groupe local dans le mouvement EEDF. C'est dans la relation au mouvement que se produit et circule la *citoyenneté-aux-éclés*, en tant que bien symbolique que rappellent des adultes initiés dans la conduite agitée d'une société de jeunes. La citoyenneté émerge du *siège national* et de ses lieux où l'interconnaissance est imparfaite, où il faut

gérer l'existence d'un mouvement, d'un groupe de membres potentiellement anonymes. Elle se diffuse ensuite vers le groupe local, milieu d'interconnaissance exclusive où les pratiques et les relations communautaires tendent à l'autarcie. En cela, la citoyenneté est une ressource de pouvoir dans l'association. L'ethnographie des « cercles d'initiés à la citoyenneté » renseigne sur les ressources légitimes pour intégrer ces groupes : carrière dans le mouvement, compétence pédagogique, statut d'éducateur national... L'ouverture des données monographiques à l'échelle du mouvement permet d'enrichir le travail ethnologique des perspectives sociologiques et historiques. La sociologie des militants rejoint les conditions politiques d'implantation du groupe local sur la commune de Villeneuve d'Ascq à la fin des années 1970 et la volonté des élus socialistes qui encouragent l'implantation locale d'un mouvement. Le projet d'éducation à la citoyenneté des *éclés* est culturellement et politiquement déterminé. Les *éclés* sont un mouvement dont les membres sont majoritairement issus des classes moyennes urbaines mais dont l'ambition éducative intègre « ceux qui en ont vraiment besoin », c'est à dire les enfants d'origine plus modeste. La mise en perspective historique récuse la reproduction mécanique d'un groupe social par une permanence de sa pensée symbolique. La *citoyenneté-aux-éclés*, discours universel qui sélectionne, symbolise l'ordre institué qui se confronte à la diversité sociologique des militants autant qu'aux évolutions des conditions d'expérience quotidienne du projet des *éclés*.

Jusqu'ici, c'est la fonction de la citoyenneté comme mot-clé qui nous a intéressés. Les célébrations du centenaire des EEDF ouvrent la possibilité de détailler le contenu qui accompagne ce symbole, à partir du *village citoyen* et du colloque intitulé : « l'éducation à la citoyenneté au XIXe siècle : quel rôle du scoutisme laïque ? ». La description des rituels et des mises en scène de certains militants exemplaires donne corps à la *citoyenneté-aux-éclés*. Les *conseils* et l'*engagement* sont ce par quoi la participation à la société de jeunes et l'adhésion aux valeurs du mouvement sont célébrées, c'est ce rôle de citoyen que le mouvement affiche en public. Une autonomie et une prise de responsabilités guidée par les cadres de la carrière aux *éclés*. A côté de ces rites, les célébrations mettent en scène la continuité entre les militants de différents lieux et époques (unité) dans des parcours de citoyenneté exemplaires. C'est aussi la célébration d'un ordre social et du pouvoir, précaire, du mouvement. Sans être pourvue des attributs du sacré, la citoyenneté est une transcendance qui unifie le mouvement et le rend conforme à l'ordre social dont il dépend : le symbole condense alors la réponse que le mouvement apporte à un problème public particulier, celui de la nécessaire éducation des futurs citoyens en complément de l'école. La citoyenneté renvoie à l'entrée du

mouvement éclairer dans cette arène publique, à sa reconnaissance publique et au pouvoir que lui a conféré ce rôle construit de relais de l'œuvre publique d'éducation dans le temps post-scolaire. La recherche aborde ici la troisième et dernière phase de la démarche : l'anthropologie, ce projet ambitieux, cette « ambition-limite » (Lenclud, 1986) de contribuer à une science de « l'homme total » (Lévi-Strauss, 1958) à partir de ses pratiques ou de ses croyances. La totalisation (rendre compte de processus de grande ampleur à partir de terrains très circonscrits) est l'enjeu essentiel de l'anthropologie des sociétés dites complexes. Les approches microscopiques, telles celles situées dans un cercle d'interconnaissance restreint comme le *groupe éclé*, mues par des questionnements micrologiques (des pratiques et des croyances relevant de la citoyenneté) demeurent minorées en sciences politiques du fait précisément des conditions de généralisation propres aux projets inductifs (Sawicki, 2000). Comment parler de citoyenneté à partir du quotidien d'une société de jeunes du mouvement scout laïque ? L'analyse localisée à partir d'un terrain microscopique peut constituer un excellent point de départ pour toute généralisation ultérieure, à deux conditions : ne pas enfermer l'analyse dans des choix d'échelles limitatifs (ce qui a été traité dans le chapitre précédent), ne pas se détourner de l'impératif comparatiste. Ce travail de généralisation est encore largement à construire, cependant, la plongée dans les archives du mouvement et dans certains travaux historiques portant sur le même objet sont le cheval de Troie d'un début de comparaison diachronique. L'histoire, c'est le ver qui s'introduit dans le fruit : la tendance à figer une forme totale (la culture de citoyenneté des *éclés*) se heurte à la découverte d'un ordre temporel instable, fait de dysfonctionnements, de contradictions et de conflits (Abélès, 1996) : « Dans la tentative, il faut faire part de la nouveauté, du surgissement, de la disparition, du désordre, et de tout ce qui n'a pas changé » (Pourcher, 1997 : 222), les clés d'analyse anthropologique choisies pour parcourir ce siècle du scoutisme laïque sont la citoyenneté comme mot d'ordre public du mouvement et l'évolution des rituels proposés dans la pédagogie du scoutisme laïque. La citoyenneté est un mot-clé du scoutisme laïque depuis 1911 mais son contenu a profondément évolué. Il n'est pas le produit mécanique de la soumission du mouvement à la commande publique mais le fruit d'un état des rapports de forces entre les cadres et militants du mouvement, les familles et les groupes sociaux dont sont issus tout ou partie du public visé par l'action, et l'autorité publique (administration, autorité politique, personnalité) qui valide par son approbation la participation légitime à un problème public. C'est un équilibre précaire assis sur un ordre social mouvant qui tend à se figer partiellement dans des pratiques pédagogiques (les moyens de l'éducation à la citoyenneté). Les significations associées à la citoyenneté sont partagées par les acteurs du champ de l'éducation populaire. Elles renvoient à l'intégration progressive des méthodes d'éducation active dans l'ordre scolaire public, qui fut la ressource par laquelle les mouvements laïques d'éducation populaire sont

entrés dans l'arène publique à partir de l'entre-deux-guerres. Le recul d'un siècle d'éducation à la citoyenneté chez les EEDF permet de conclure sur la place des associations comme corps intermédiaires dans la fabrique de la citoyenneté, c'est-à-dire dans le conflit entre différents projets de citoyenneté qui visent à s'imposer comme légitimes, comme la norme à laquelle l'Etat-nation doit socialiser ses citoyens. Derrière ces projets se jouent des idéologies mais aussi des rapports de classe et des réseaux affinitaires. Le terme partagé de citoyenneté renvoie donc à des projets politiques différents. La particularité laïque existe cependant, là où des mouvements confessionnels confinent la citoyenneté aux pratiques civiques et à la participation politique, les laïques lui ajoutent une dimension transcendante et spirituelle.

Pour conclure, la *citoyenneté-aux-éclés*, en tant que symbole d'une croyance qui tend à s'imposer à tous les membres du mouvement, est réinterrogée en revenant au point de départ de la recherche : le quotidien du *groupe de Villeneuve*. Il est flagrant de constater que les prescriptions liées à la citoyenneté (les rôles à tenir et la frontière entre ce qui doit être politique ou non) comme discours officiel ne cadrent qu'imparfaitement avec l'expérience concrète des *respons* aux *éclés*. L'ordre social auquel se réfère la citoyenneté est instable : les *respons* ne connaissent pas la reconnaissance publique de leur place d'éducateur et le rôle de pédagogue du scoutisme laïque est largement dévalué dans le grand monde. De plus, la carrière dans le mouvement est orpheline, le château de Cappy est vendu en 1978 et la formation militante n'est plus systématique : la *citoyenneté-aux-éclés* est incomplète. Les *respons* font l'expérience d'un espace pédagogique qui utilise de puissants vecteurs de socialisation (le camp, le chant, le feu...) sans que l'interprétation à donner à ces méthodes, ce que les cadres adultes appellent la citoyenneté, ne soit transmise. Les *respons*, jeunes adultes militants, expérimentent de manière autonome des formes d'autogestion propres aux méthodes d'éducation active et ils les interprètent selon le contexte et les contingences de la vie communautaire. La difficulté d'une ethnographie de la citoyenneté ordinaire réside précisément dans ce hiatus : la citoyenneté serait l'interprétation officielle à donner aux rituels éducatifs mais les *respons* la contesteraient en pratique à partir des conditions de leur expérience militante.

Chapitre 1 - Être *éclé* à Villeneuve en 2006

*Les découvertes ethnographiques ne sont pas exceptionnelles,
elles sont seulement particulières : des nouvelles d'un autre pays.*

Geertz, 2003 : 225

1.1 - C'est la rentrée, mais « le groupe est mort »

En cette rentrée de septembre 2006, il y a une cinquantaine d'enfants inscrits pour participer aux activités du *groupe*. Le groupe des Éclaireuses et Éclaireurs de France – association laïque du scoutisme français – de Villeneuve d'Ascq s'était choisi, à sa création en 1978, le nom de Jules Verne, « parce que c'était l'année Jules Verne³ ». En cette vingt-neuvième rentrée, ce nom baptismal n'est guère plus utilisé par les membres du groupe ; progressivement, ils sont devenus membres du *groupe de Villeneuve*, ou des *éclés de Villeneuve*. D'ailleurs le temps n'est pas aux réflexions sereines sur l'évolution du nom du *groupe* ni sur son histoire. Être *éclés* à Villeneuve en septembre 2006, c'est être dans l'urgence et dans la précarité permanente. Pour les *respons* qui demeurent engagés comme pour certains parents impliqués, il s'agit de poursuivre, malgré les tempêtes, l'engagement aux *éclés* ; et conjurer le mauvais présage que chantent les membres du *groupe*, enfants et adultes, avec leur sourire de clown triste : « le groupe est mort, le groupe est mort ! ». Ce n'est pas un refrain qui tourne en boucle, certes, mais depuis deux ou trois ans à certains moments clés, comme la fin du camp d'été, on peut l'entendre dans le groupe. Nombreux sont les membres du groupe, et des anciens restés proches, qui se sentent affectés par cette angoisse de survie collective. Revenant sur cette période quelques mois plus tard, des *éclés* d'une même famille témoignent de ce ressenti.

Sarah : Après ça a été le creux de la vague, c'était pas lié à la qualité des respons mais au nombre des respons.

Alban : Mais c'était pas tout de suite après, d'abord il y a eu la génération des Sox's⁴, c'est après, on a supprimé les lutins, et puis les éclés. Après Arsenan⁵ tout le monde criait « le groupe est mort, le groupe est mort ! ».

Suzon : Nous on était aux éclés-1⁶ et on n'était plus motivé⁷

Alban : On l'a bien senti, nous on savait qu'après ce serait nous et que ça reviendrait. Je me souviens de Lola qui disait déjà depuis 3 ans : « moi je veux faire respons lutins parce que c'est dégueulasse qu'on n'ait plus de lutins⁸ !

3 Entretien avec André et Martine, *respons* à la création du groupe, 2007

4 *Clan aîné* (branche des 15-18 ans) de 1999 à 2002

5 Lieu du camp d'été 2005

6 « éclés 1 » signifie ici la première année dans la *branche éclée* (11-15 ans).

7 Dans les retranscriptions d'entretiens ou d'échanges en situation, le caractère « / » signifie que le locuteur suivant coupe la parole au premier.

8 Entretien de groupe avec Suzon (*aînée*), Alban (*respons*), Sarah et François (parents engagés dans le groupe), 2008

C'est une obligation morale qui s'exprime largement chez les membres du groupe, sous la forme d'un devoir lié à ce qui a été vécu par le passé, en tant qu'enfant, adolescent ou adulte. C'est cet engagement moral qui maintient engagés les *respons* présents et les anciens qui reprennent du service à ce moment là. Le lancement des activités et l'animation de cette société de jeunes sont assez routinières, chacun sait plus ou moins ce qu'il à faire. Le camp d'été s'est déroulé sans trop d'encombres au mois de juillet dans le Tarn. La plupart des 55 enfants inscrits à la rentrée ont participé à ce camp, ils se connaissent et forment des groupes d'âge (générations) assez soudés. La vie du groupe va s'organiser autour du même local, mis à la disposition des *éclés* par la commune depuis 1988. Mais en cette rentrée, une partie du sentiment de menace collective vient précisément des relations avec les services de la commune et d'une rumeur circulant entre l'Hôtel de Ville et le *local* : la Mairie voudrait reprendre le local mis à disposition. Faute d'une *équipe de groupe* suffisamment solide et structurée, aucune demande de subvention n'a été déposée aux services municipaux depuis deux ans. Ce n'est pas tant le montant de la subvention annuellement allouée par la ville qui fait défaut (autour de 1200€) que la portée de cet oubli : autrefois très développées, les relations entre le groupe et la Mairie sont aujourd'hui largement distendues. Ces relations ténues et la restructuration des services « animation et jeunesse » de la ville concourent à ce que certains élus municipaux remettent en question la mise à disposition « historique » du local au groupe (préfabriqué mis à disposition par la ville en 1988 et refait à neuf, « en dur », au milieu des années 1990). La menace est réelle et rajoute au climat de précarité de la vie du *groupe*. Pour *l'équipe de groupe* qui se forme en cette rentrée, c'est une des toutes premières missions : normaliser les relations avec les services de la commune pour éloigner l'épée de Damoclès qui pèse sur l'hébergement du *groupe*.

Cela prendra le premier trimestre de l'année scolaire (les rythmes de l'éducation non scolaire sont scandés par le calendrier scolaire) et, début décembre, lors d'une réunion à la mairie avec un responsable des services concernés et un élu municipal, le *responsable de groupe* obtiendra de la ville la garantie de conserver le local. L'élu précisera tout de même lors de ce rendez-vous comme lors des suivants, que les *éclés* et la ville ont une relation privilégiée mais que rien n'est acquis définitivement. Il insiste sur la « proximité philosophique » du scoutisme laïque des EEDF avec le projet socialiste de la ville nouvelle et il demande que cette proximité soit honorée par des actions concrètes et réelles. Or, habitant à proximité du local, le conseiller municipale était passé un

mercredi et avait constaté qu'il n'y avait pas d'activité (elles ont lieu le samedi) et que le désordre régnait. Cette remarque venait s'ajouter à l'invisibilité du *groupe éclé* depuis quelques années, dans les écritures comptables de la ville notamment, alors que les Scouts (mouvement des Scouts et Guides de France, scoutisme catholique) restaient, quant à eux, bien présents dans le paysage municipal. Il ajoute enfin, « si la Mairie a lorgné sur le " tambourin " [le local en question], c'est qu'il n'y a pas d'implantation municipale pour de l'accueil de jeunes sur le quartier. Au début de Villeneuve d'Ascq, il y avait deux LCR⁹ pour gérer les jeunes, aujourd'hui il n'y a plus rien. (...) Il faut aller chercher les jeunes du Triolo [le quartier où se situe le local éclé] (...). On cherche aujourd'hui à ce qu'il n'existe pas d'étanchéité entre le secteur municipal et le secteur associatif, c'est la clé de la réussite ». Le responsable de service présent à la réunion ajoute à son tour, avec bienveillance, « il faut un maillage territorial complémentaire ». L'horizon s'éclaircit mais pour les jeunes adultes engagés bénévolement dans l'animation du groupe, il faudra désormais tenir compte des nouvelles attentes de la ville pour préserver l'existence du groupe sur le territoire.

9 A Villeneuve d'Ascq, LCR renvoie à Local Communal Résidentiel.



Source : Les éclés devant le local, 2008, archives personnelles

Pour ce qui se passe à l'intérieur du local, dans l'intimité du groupe, les conditions sont à peu de choses près les mêmes que les années précédentes. Les membres doivent s'acquitter d'une cotisation

pour valider leur adhésion, d'un montant annuel de 64€ pour le premier enfant et 48€ pour les suivants en cas de fratrie¹⁰. Les *respons* adhèrent également mais, selon les années, il est décidé en conseil de groupe que le montant de cette adhésion soit nul ou minimal (15€). En règle générale, les *respons* ne paient pas les frais des activités (*week end* et *camps*) en retour de leur engagement bénévole. Ce coût est réparti sur le budget d'ensemble des activités. Le montant de la cotisation comprend une part fixe qui revient à l'échelon régional et une autre à l'échelon national des EEDF, ainsi que l'assurance obligatoire pour les adhérents. Le reste finance en partie les activités du groupe. C'est en fonction de la variation de cette dernière part que le montant de la cotisation est choisi chaque année en *conseil de groupe*, au regard des possibilités d'auto-financement et de subventions à venir, ainsi que de la trésorerie disponible.

Les équipes d'animation épaulées par d'anciens *respons* se réunissent un vendredi soir fin septembre pour organiser la reprise des activités. C'est un couple d'anciens *respons*, qui se sont connus *au groupe*, qui accueillent cette réunion chez eux. Comme de coutume, c'est une réunion conviviale où l'on mange, on chante et on se donne des nouvelles les uns des autres. Des enfants en bas âge sont présents. Ce sont aussi des réunions relativement formalisées, avec un ordre du jour, un meneur des débats et un compte rendu réalisé et plus ou moins archivé. Le premier *conseil de groupe* de cette rentrée 2006 en témoigne (cf. *infra*). Outre l'organisation générale de la vie collective des *éclés* au *local* et les projets des *branches*, ce conseil de groupe s'arrête sur l'épineux problème du *responsable de groupe*, autrement appeler *chef de groupe*.

10 L'association étant reconnue d'utilité publique, ces cotisations peuvent faire l'objet d'une déduction fiscale. L'ensemble des activités du groupe peuvent faire l'objet des différents dispositifs d'aide au temps libre, aux loisirs et aux départs en vacances.

Conseil de groupe - Vendredi 29 septembre 2006 [Extraits]

Etaient Présents : [16 personnes]

Etaient Absents : [3 personnes]

Etaient Excusés : [2 personnes]

Le conseil de groupe a commencé par un rappel des prochaines échéances : réunion avec les parents le 7 oct, reprise des activités le 14 oct suivi de la projection du film du camp et d'une veillée jeux, congrès régional le 14 novembre. Chaque branche a ensuite exposé son projet, son fonctionnement, suite à la première réunion qu'elle avait pu tenir. Nous avons enfin abordé l'épineuse question du respons de groupe...

❖ Nettoyage du local et réunion d'info avec les parents

Rendez vous la semaine prochaine samedi 7 octobre à 11H00 pour nettoyer le local en vue de la réunion avec les parents (réunion à 14H00).

❖ Reprise des activités et montage diapo

Reprise des activités samedi 14 octobre à 14H30 jusque 18H00

Le Montage diapo est décalé à 18H00 puis auberge espagnole et veillée jeux (sociétés, coopératif...)

❖ Assemblée plénière

Vendredi 20 Octobre, 19h00 au local

Les Parents sont invités (et les adhérents de plus de seize ans)

Pour aller plus vite les respons de l'an dernier rédigent un petit bilan des activités

❖ Les branches : les Louveteaux

(...)

❖ Les branches : les éclés

- 3 responsables jusque février : T., L. et R. En février :R. et L. Mars- Avril (et plus si affinités) : personne

- Activités tous les samedis jusque février

- Projets : explos (aboutissement vers février), café SDF, Environnement autour du local, rédaction d'un journal

❖ Les branches : les Aînés

(...)

❖ Equipe de groupe/ Responsabilité du groupe

Aïe Aïe, c'est là que ça fait mal...

Personne ne souhaite prendre la responsabilité du groupe ni celle de responsable du CLSH (qui doit avoir le 2nd degré). Nous sommes dans une situation étrange, des respons prêts à s'investir pour faire vivre des activités mais pas de respons de groupe.

Rappelons que ces deux responsabilités doivent être pourvus pour qu'un groupe éclé puisse fonctionner (règle de l'association).

Voici quelques solutions alternatives évoquées lors de la réunion :

- Un parent responsable de groupe.
- Un parent responsable du CLSH (nécessité d'une équivalence 2nd degré, et que les respons acceptent que quelqu'un pas forcément du cru éclé ait son mot à dire sur le fonctionnement des branches et leur pédagogie).
- Une responsabilité du CLSH par l'échelon régional sous la forme d'une sorte de tutelle.
- Un directeur de CLSH extérieur et rémunéré.
- La création de « l'association Villeneuvoise des amis de Baden et Powell », sorte de mouvement punk-anorko-scout libre de toutes contraintes de structure
- La fermeture du groupe.

La suite : on présente la situation aux parents et on espère l'arrivée du messie

Cette semaine échange de mail pour définir les rôles et responsabilités des respons de groupe et directeur du CLSH qu'on présentera aux parents ... en espérant que l'un d'entre eux se lèvent et disent : « je veux être respons de groupe ! »

Source : conseil de groupe [extraits], 2006, souligné par moi, correspondance interne au groupe EEDF de V.A

Une solution est trouvée pour former l'*équipe de groupe* et l'année va se lancer comme cela a été envisagé lors du premier conseil de groupe : une soirée qui revient sur le camp d'été, des *passages de branches*, le lancement des activités par branches. L'*équipe de groupe* et les *équipes d'animation* se retrouvent fin octobre pour l'*Assemblée Plénière Générale* qui a lieu au local. Outre les respons d'animation et l'équipe de groupe, cela inclut d'anciens membres ou des parents qui sont adhérents en tant que *parent / amis* ainsi que les *aînés* du groupe en âge de participer à cette assemblée. C'est une réunion plus formelle où tous les adhérents de plus de 16 ans sont invités et au cours de laquelle seront votés les bilans pédagogiques de l'année écoulée et les projets pour l'année en cours, ainsi que le bilan financier du groupe. Lors de cette assemblée, les *branches* présentent leurs bilans et leurs projets d'années (cf. « extrait du conseil de groupe septembre 2006 ») et l'*équipe de groupe*, qui vient de se former, propose aussi ses pistes pour la vie du groupe : réaliser un carnet de chant du groupe, organiser les *services* du local (toilettes, entrée, poubelles sélectives, local respons), relancer l'approvisionnement en tissu et la confection de foulards car il y a beaucoup de demandes... Cette équipe de groupe, composée de 5 personnes, se répartit les tâches. L'un d'eux se chargera de la gestion du matériel (*respons matos*) et de la trésorerie du groupe, une autre s'occupera de la préparation du camp d'été 2007, une troisième s'occupera exclusivement de mettre en place une « branche parents », les deux restants se partageront la direction administrative du groupe (directeur de CLSH – centre de loisirs sans hébergement - déclaré à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports) et son animation pédagogique. L'ensemble des projets, bilans, composition d'équipe est voté à quatorze voix pour et deux contre.

1.2 - Qui prend la place du chef ?

Au début de cette réunion, des *respons* demandent à rajouter à l'ordre du jour un point sur le PAL (Plan d'Action Local¹¹). Zoé demande s'il faut réadapter le projet de *branche* s'il ne rentre pas dans les objectifs du PAL. Manu, échaudé, propose qu'on remette en question le PAL car on n'est pas en mesure de l'évaluer. Ourika défend le PAL et précise que c'est un cadre pour le projet des *branches*. Dans la discussion, personne n'est en mesure de préciser le contenu et les objectifs du PAL, ni d'affirmer si ces objectifs sont pluriannuels ou non (et donc si le PAL voté l'année dernière s'applique en cette rentrée). Certains *respons* présents demandent si le PAL contient la position du groupe sur des questions politiques qui dépassent les simples enjeux de l'animation (comme « la manipulation médiatique et le racisme ambiant »), d'autres *respons* leur répondent vivement « qu'on est un mouvement apolitique et qu'on n'a pas à prendre ces positions ». En réalité, le PAL, c'est un objet cryptique, rares sont les membres présents qui le reconnaissent et pour ceux-là, le PAL, c'est soit le cheval de Troie « de la Région », soit le tableau de bord à partir duquel les *respons* doivent conduire le groupe.

Ourika défend le PAL puisqu'il découle du PAR (Plan d'Action Régional) lui-même construit à partir du PAN (Plan d'Action National). Ce sont pour lui des outils de pilotage provenant du mouvement EEDF et qui en cela garantissent la cohérence des actions menées dans le cadre du scoutisme laïque et intègrent le groupe de *Villeneuve* à la vie du mouvement. En cette rentrée, Ourika a une position ambiguë vis-à-vis de la majorité des autres *respons*. Depuis plusieurs années, au delà de son engagement dans le groupe, il a intégré l'*équipe régionale* et, coopté par les *permanents*, il a travaillé en tant qu'*éclé* à des activités propres à cet échelon : formations, projets régionaux, partenariats internationaux. C'est pour lui une voie de professionnalisation et un début de carrière. Il porte au niveau du groupe les informations pédagogiques et techniques relatives à la vie du mouvement (national) et à l'activité régionale. Ourika renseigne le groupe sur les opportunités de

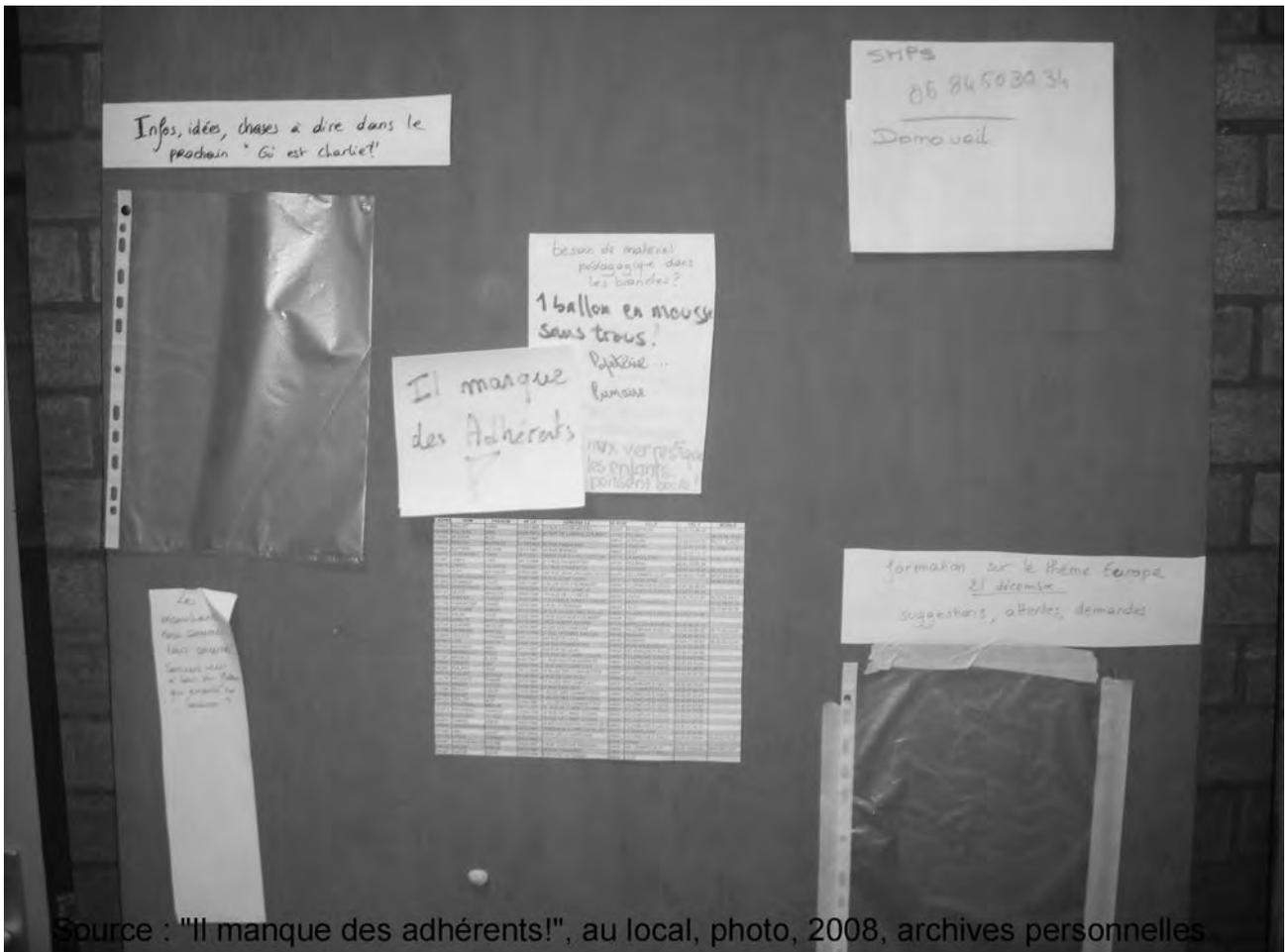
11 Le Plan d'Action Local est un outil que le mouvement EEDF souhaiterait voir utiliser dans les groupes locaux, par les bénévoles. Ce PAL s'inscrit dans le PAR (Plan d'Action Régional) qui à son tour se décline par rapport au PAN, le Plan d'Action National, plan pluriannuel (le PAN actuel a été mis en place pour la période 2010-2015). Ces outils témoignent de l'évolution vers la rationalisation des pratiques bénévoles dans les groupes locaux, conséquence des contraintes de gestion et de professionnalisation qui s'imposent aux échelons régionaux et nationaux du mouvement EEDF.

formation proposées par la *Région* pour les *respons* (BAFA¹²), notamment sur les conditions de prise en charge financière. Il distribue les brochures de présentation des stages et insiste sur l'importance de cette formation. Il présente aussi les « camps tremplins », des camps d'été organisés par la *Région* pour accompagner les « directeurs/rices en formation » puis expose au groupe le « projet explo régionale 2007 » pour la *branche éclée*, qui propose aux *équipages* de préparer, par étapes, de la rentrée et jusqu'au mois d'avril, une *explo* qui aura lieu aux beaux jours. Ainsi, par la voix d'Ourika, la *Région* propose au groupe un contenu et une direction sur l'ensemble de ses activités et notamment les moments forts : le *camp*, la formation des cadres, les sorties en autonomie des adolescents. En face, d'autres *respons* considèrent ces propositions comme une forme d'impérialisme d'un « espion de la *Région* ». C'est l'autonomie du groupe qui se joue selon ces derniers, « la spécificité de Villeneuve, qui est un groupe à part » confient plusieurs *respons*. Pour d'anciens *respons*, qui conservent un rôle de conseil et d'accompagnement du *groupe*, le souci vient du mouvement, et notamment, comme l'exprime Geronimo, « de la région, qui accapare toute une génération de *respons*, Ourika, Zoé, Céline et avant eux Lise ou d'autres. Mais il n'y a pas de retours pour le groupe ! Et ce sont les *respons* les plus motivés alors que ceux qui restent manquent d'implication¹³ ».

Tout en revient à une économie des énergies militantes et à une question centrale : qui reste mobilisé et engagé pour « prendre la direction du groupe » ? En cette rentrée 2006, le groupe est confronté à un problème inédit depuis plus de dix ans. Il n'y a plus de *responsable de groupe*. Après 13 « mandats », César a quitté le groupe dont il était le « chef » depuis septembre 1993. Ce fut une transition douce, cela faisait déjà deux ou trois ans qu'il cherchait à passer la main mais que personne ne souhaitait prendre sa place. En cette rentrée 2006, il continue d'ailleurs à assurer la trésorerie du groupe et certaines tâches administratives, comme la gestion des adhésions. Comme le confie César, il est difficile de se détacher en douceur de ses responsabilités bénévoles : « Tu sais très bien que les éclés, t'as beau te dire que tu ne prends plus de responsabilité, t'es toujours dedans quoi ! »

12 On parle de « BAFA » dans le groupe mais il s'agit en réalité de dispenser une formation propre au scoutisme « animateur de scoutisme », appelé jusqu'à récemment « premier degré ». La réduction des spécificités du scoutisme dans les formations à leur équivalent « civil » est symptomatique de l'évolution du rôle de la formation militante dans le mouvement.

13 Geronimo, propos rapportés, journal de terrain# 3, 2008.



Le départ de César explique beaucoup de la situation du groupe à l'égard de la municipalité (cf.supra). Revenant sur les contacts qu'il a noués avec des élus locaux, César explique que ces relations s'entretenaient autour de la mairie et de certaines cérémonies dont les motifs étaient parfois éloignés de l'animation ou du scoutisme. C'est là, par exemple, qu'il a croisé un conseiller général qui l'a informé d'une possibilité de financement d'un projet de séjour pour le *clan*, ce qui permit de contribuer au financement d'un camp à l'étranger notamment.

M.P., - c'était de la famille à O.R – et il nous a financé des camps. Il a aussi mis ses gamins aux éclés de Villeneuve. Pour le camp à X, je l'avais rencontré à une cérémonie en mairie, "la semaine du goût" je crois (...) et il m'avait dit : "si tu as un projet de séjour, viens me voir". (...) Moi je faisais beaucoup de représentation jusqu'à ce que je lâche le truc, il y a deux ans. Mais aussi, c'était une époque où ça bougeait beaucoup à Villeneuve. (...) J'ai participé à une commission de la vie associative et à un groupe de travail pour réformer le système des subventions.

César assurait l'intégration du groupe à la vie associative municipale et à ses instances liées aux services municipaux. Il incarnait ces liens avec la ville et le tissu local. Il revient à celles et ceux qui lui succèdent de reconstruire complètement ces liens. Il n'y a pas eu de continuité dans la relation entre le *responsable du groupe* et les services de la ville. La fonction qu'il a incarnée ne se transmet pas avec le mandat formel de *responsable de groupe*. César a appris sur le tas son rôle de garant du groupe. Il a endossé cette charge de responsabilité à laquelle personne ne semble vraiment aspirer. Pour César comme pour les autres membres qui l'évoquent, la responsabilité du groupe est perçue comme un devoir que l'un d'eux doit assumer pour le collectif, une sorte de revers de la médaille, une contrepartie nécessaire à ce que l'engagement bénévole apporte : le plaisir et la convivialité pour des *respons* qui aident des enfants et adolescents à grandir. César raconte cet équilibre ambiguë entre la charge de la responsabilité et les satisfactions de l'engagement.

D'accord, on est bénévole, si on ne prend pas de plaisir à faire ce qu'on fait, c'est pas la peine, mais en même temps, il faut un peu de sérieux, il y a quand même la sécurité des gamins qui est en jeu. A un moment il faut dire stop ! (...) Ma première expérience ça a été la pire et ça s'est ressenti au niveau des gamins et au niveau des parents... Notamment les X... Mais ils ont été super cool, ils ont dit "c'est pas pour ça qu'on va claquer la porte". Au camp d'après, j'ai dit : "voilà mon projet de camp, voilà les garanties..."

[...]

Y a forcément des respons avec qui tu fais du cadrage, je me suis pris la tête avec [longue liste]. Au camp d'après, il y a eu un problème avec R.. Je lui ai dit : "si tu passes ton temps à gueuler du soir au matin ça sert à rien ! Tu peux aussi passer du temps à te rouler dans l'herbe avec les gamins !" (...). Ça ne s'est pas arrangé, je lui ai demandé de quitter le camp.

[...]

Quand t'es chef de groupe, tout est du boulot : gérer des adhésions, c'est du boulot, gérer le protocole et les manifestations, c'est du boulot... T'apprends sur le tas. [T'avais pas d'équipe pour t'aider?]. Non, là où j'ai géré avec une équipe, c'est le côté pédagogique, l'animation des branches, ça c'est du boulot. Quand ça roule pas, tu fais du 24h sur 24h ! Et il y a des jeunes respons qui sont passés respons sans savoir ce que c'était ! [C'est la difficulté aujourd'hui?]. Je sais pas, c'est peut-être les études qui sont de plus en plus longues ou... Moi, quand j'ai repris le groupe, j'ai fait que ça. Ça me gênait pas de me priver de certaines choses de ma vie privée ou professionnelle. Mais c'était satisfaisant, quand tu peux dire "les éclés, ça marche", quand t'as des générations avec des Geronimo, des ..., qui proposent des activités de qualité et toi t'es là, tu fais les adhésions, tu gères la trésorerie. Quand tu prends le groupe, t'es un moins que rien et puis là, on t'appelle : c'est le "national", parce qu'il y a un chantier pour la réforme des

adhésions et que t'es un des plus gros groupes ! [Tu t'es pas engagé au niveau Régional ou national]. Non la Région, j'y ai été deux ans (...). T'as besoin de reconnaissance aussi : dans le groupe, ça vient des enfants, parce qu'ils ont passé un super camp, ça vient des respons, parce qu'ils ont fait un super camp, ou des parents, parce que leurs enfants ont passé un super camp...

[...]

C'est là que je me suis dit, finalement, c'est peut-être à moi d'arrêter. Tu te poses pas de question, t'as toujours baigné dans ce milieu, à un moment tu prends des responsabilités... tu sacrifies ta vie professionnelle, privée... J'étais à la fois fier et inquiet.

A l'image de César, le chef de groupe endosse la responsabilité administrative du groupe et, seul ou en équipe, gère tant bien que mal des impératifs aussi divers que les adhésions, la trésorerie, les relations aux partenaires institutionnels... Le *responsable de groupe* est garant de l'existence du groupe en assurant l'interface avec l'extérieur : l'environnement administratif et les contraintes réglementaires d'une part, l'inscription du groupe dans les dynamiques régionale et nationale du mouvement EEDF d'autre part. Au sein du groupe, il partage avec les *respons* la conduite des activités et l'animation de la société de jeunes, ou les assument seul selon le contexte ; dans des cas limites, le responsable de groupe est une autorité en dernière instance. Impalouze, qui a été *respons* quand César était *responsable de groupe* insiste sur ce rôle de soupape pour le groupe qu'a joué ce dernier.

Attends, un type qui a quand même fait tourner le groupe c'est [César], un type qui était prêt à prendre toute cette responsabilité administrative, tout ce boulot chiant d'encadrement... je sais pas ce qu'il t'a raconté [César], mais moi j'ai jamais compris son engagement dans les éclés ! [...] [César] *c'est pour ça qu'il a été un bon chef de groupe, c'est parce qu'il était capable de virer*¹⁴.

César est entré dans le groupe à l'âge de 9 ans, quand ses parents ont entendu parler du groupe EEDF de Villeneuve d'Ascq au détour d'un article dans la presse régionale¹⁵. *Respons* à 17 ans puis chef de groupe quelques années plus tard, il incarne un parcours *éclé* exceptionnel de longévité : durant 13 ans en tant que *responsable de groupe*, il a animé le groupe avec 6 générations de *respons* successives. Aux dires des *respons*, personne ne lui oppose la monopolisation d'un quelconque pouvoir dans le groupe. Il représente davantage aux yeux de ses pairs la figure rassurante du

14 « Virer » s'entend ici comme l'exclusion du groupe, le refus de l'engagement bénévole d'un membre. Entretien individuel avec Impalouze, *respons* génération 1996, 2008

15 Je reviens sur les parcours biographiques et les engagements des membres du groupe dans le chapitre 5.

militant « bon père de famille » qui assume les contraintes réglementaires, administratives et financière (« le sale boulot »), balisant ainsi un espace dans lequel les *respons* déploient leur engagement en terme d'animation d'une société de jeunes. En filigrane du parcours singulier de César et de la description du rôle de *responsable de groupe*, il s'agit de décrire des données essentielles à la compréhension du quotidien des *éclés* eu égard à l'autorité légitime dans le groupe. Chez les *respons*, ce qui circule, c'est un idéal d'auto-gestion du groupe par lui-même, une fiction du collectif qui ne s'embarrasse pas d'un chef. Pourtant, en aparté, César, comme d'autres *éclés* ayant eu d'importantes responsabilités au sein de *l'équipe de groupe*, concèdent qu'ils « ne croient pas trop au collectif » et qu'il faut mieux parfois « une, ou deux personnes pour être à l'initiative des idées et être cohérents ». A *Villeneuve*, en 2006, être *chef de groupe* est un des rôles à tenir pour les engagements bénévoles. La reconnaissance que portent les membres du groupe envers César n'est pas liée au charisme d'un chef mais elle tient au fait que, pendant de si nombreuses années, César ait rempli ces fonctions nécessaires pour que le groupe vive. Ce qui lui est reconnu, c'est le caractère total et dévoué de son engagement aux *éclés*, son application à apprendre et mettre en œuvre les compétences qu'il faut au responsable administratif et financier. C'est le « don de soi » et la « responsabilité » dédiée à une tâche incontournable qui fait de César un pilier du groupe. La légitimité du *respons* se crée dans les récits d'aventures mythiques qui se vivent dans le groupe et qui se transmettent oralement ou par des objets symbolisant ces aventures. La légitimité aux *éclés de Villeneuve* vient d'avoir participé à la vie du groupe et à ce qui en constitue la mémoire. Ainsi, être chef n'est pas un fait d'armes en soi, à la différence d'avoir mis sur pied un camp au Burkina Faso, d'avoir fait partie de l'équipe qui a organisé une chasse à l'œuf mémorable, d'avoir du essuyer les foudres d'une inspectrice de la Jeunesse et des Sports lors d'un incident de camp qui a conduit à l'hospitalisation d'un adolescent...

Aux *éclés*, le pouvoir vient d'une légitimité, reconnue par le groupe, à s'être « engagé bénévolement » pour conduire le groupe vers son idéal : faire vivre aux enfants et adolescents des moments exceptionnels et conviviaux (la vie communautaire du camp), par le jeu et un « cadre symbolique » inventé, pour les faire grandir et les émanciper. La vie en plein-air et en petits groupes, la pédagogie basée sur le jeu, les rituels et le « cadre symbolique » est formalisée dans la méthode scout et donc partagée, à des degrés divers, par l'ensemble des mouvements scouts.

Le jeu, une des méthodes essentielles du scoutisme

Premier constat : nous sommes tous conscients que le jeu est une affaire sérieuse. Nous n'avons aucun mépris, bien au contraire, pour le jeu spontané des jeunes enfants. Nous savons que l'on peut jouer à tout âge, que l'on y trouvera apprentissages et divertissements selon son humeur. Nous souhaitons que le jeu soit une pratique quotidienne et qu'il assume pleinement son rôle dans le développement de l'enfant. Alors, pas de faux-semblant : le jeu est une des méthodes essentielles du scoutisme.

Les éléments du jeu et la méthode scout

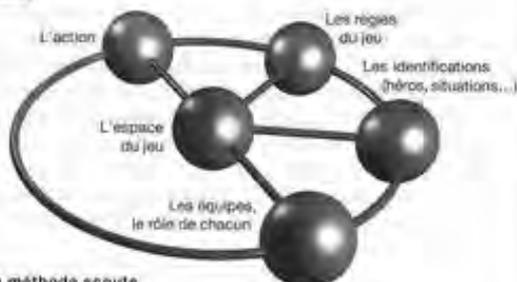
Si la méthode scout est simple à mettre en œuvre et généralement efficace, c'est qu'elle est avant tout naturelle. La plupart des éléments qui la compose sont tirés de cette activité spontanée des jeunes, le jeu.

Ce qui est intéressant à observer dans ce diagramme, c'est la correspondance certaine qui existe entre les différents éléments du jeu, et les éléments de la méthode scout. Tout comme dans un jeu, les éléments de la méthode sont en interaction les uns avec les autres, ils sont parties prenantes d'un système. Chaque élément renforce l'efficacité des autres et si l'un des éléments est absent, ou mal utilisé, le système tout entier est déstabilisé.

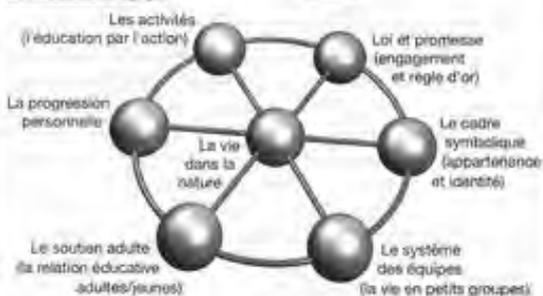
Ce diagramme montre aussi les ingrédients nécessaires à l'organisation et au déroulement d'un jeu... même s'il est spontané. Les cinq « boules » sont à prévoir et anticiper avant tout lancement de jeu. ■

■ Document fourni par le Bureau Européen du Scoutisme de l'Organisation Mondiale du Mouvement Scout (OMMS), in Rénovation et Actualisation du Programme (RAP), 2000.

Le jeu



La méthode scout



LES ÉCHASSIS, OU COMBIEN TRADITIONNELLES ! MAIS UN SUPERBE JEU D'EXERCICE !

DES FORMULES À MÉDITER

Les citations de Baden Powell sont toujours sources d'intérêt. Même prises hors de leur contexte (vous n'avez qu'à lire « Éclaireurs » ou « La route du succès »...), elle prêtent à réfléchir et certaines conservent une rare pertinence.

- « Le scoutisme est un jeu plein d'entrain. »
- « Un des buts du scoutisme est de mettre à la disposition du garçon des jeux et activités d'équipe qui peuvent promouvoir sa santé et sa force physique et contribuer à développer son caractère. » [L'As -] Des garçons... et des filles, bien sûr.
- « Jouer, ne te borne pas à regarder. » [L'As -] Le jeu se joue. »
- « Il est important d'organiser tous les jeux et compétitions, autant que possible, de manière que tous les Éclaireurs y participent, parce que nous ne voulons pas avoir seulement un ou deux joueurs brillants et tous les autres qui ne valent rien. Tous doivent pouvoir s'exercer et atteindre un certain niveau. » [L'As -] Joli plaidoyer pour des jeux coopératifs dont le nom n'existait pas encore.

Sans oublier, et surtout, « Le jeu est le premier et le grand éducateur. »

LE JEU PERMET

- La détente, le loisir, l'amusement
- L'échange, la socialisation, la coopération
- La réflexion
- Le développement des capacités de la personne (physiques, sensorielles...)
- La créativité
- L'imaginaire
- L'épanouissement
- Et après ça, qui voudrait s'en passer ?

Source: EEDF, Les dossiers de l'animation, supplément à Routes Nouvelles n°194, 2002, p.III

LES DOSSIERS DE L'ANIMATION N°13 / ROUTES NOUVELLES N°194 / ÉCLARUSÉS ÉCLAREURS DE FRANCE

III

La figure de l'adulte bénévolement engagé dans une œuvre d'éducation non formelle qui prétend émanciper ceux qui en sont l'objet inscrit les *éclés* dans la mouvance laïque de l'éducation populaire

(cf. chapitre 5), par le partage de « l'idéal éducationniste » (Poujol, 1981 ; Ion, 2008). Cette impératif de don de soi pour le groupe est omniprésent dans les raisons évoquées pour expliquer la prise de responsabilités (cf. *infra*). C'est aussi un motif d'animosité entre les membres du groupe, entre ceux qui incarnent cette figure du *respons* idéal et ceux qui modèrent leur engagement. Cette norme indigène d'engagement produit une tension qui est pointée comme une des causes principales de départ du groupe. C'est ce qu'exprime Jeanne qui a été *respons* et directrice de camp.

Je pense que la mort des éclés c'est ça, c'est la pression sur l'engagement (...), il faut pouvoir toujours plus ! Jusqu'où tu peux aller ? C'est quoi les concessions que tu peux faire ? Jusqu'où tu mets ta vie entre parenthèses pour ça, c'est là-dessus qu'on est valorisé et jugé¹⁶.

Cette pression à l'engagement est présente avant d'atteindre l'âge adulte (*respons*) dans la carrière *éclée*. Dès l'adolescence, cette figure normative du bénévole totalement engagé structure le quotidien aux *éclés*. Dans une période de crise, d'anciens *respons* expliquent les difficultés que rencontrent le groupe par le fait qu'« il n'y a plus personne qui y passe sa vie, il y a un problème de stabilité depuis le départ de César. Ça fait quand même mal de savoir qu'il n'y a plus de branche lutins et que les autres branches marchent mal ! Mais nous on peut rien y faire, on connaît qui encore comme *respons*¹⁷ ? ». L'engagement total (« y passer sa vie ») devrait être la norme, tout comme l'interconnaissance et la convivialité. Lors d'un entretien de groupe, Lucile et Pimprenelle reviennent sur leurs années *ainées* (15-18 ans).

Lucile : j'ai un putain de mauvais souvenir de M et P à l'époque, mais j'ai pas cité de noms hein...

Pimprenelle : faut dire qu'ils ont été pas mal cons (...). Il y avait pas mal de tensions, des gens sont partis comme Y. et S. parce que d'un groupe de 5 on est passé à un grand groupe, ils ne trouvaient plus leurs place... On est arrivé comme des intrus, en force, avec le projet Burkina.

[...]

Lucile : Moi je me souviens plus trop mais je crois qu'on m'a mise à la porte. C'est F. qui m'a appelée pour me dire, tu veux pas devenir amie plutôt...

Pimprenelle : on en discutait avec Topo dimanche, et c'est vrai qu'il y avait pas mal de blablas/

Lucile : On était tellement les uns sur les autres tout le temps qu'après, à un moment , ça pète.

[...]

16 Jeanne, entretien de groupe avec Manu, Jeanne et Greg – *référents (respons) ainés* (branche des 15-18 ans) en activité ainsi que Marion, ancienne *respons* (génération 2002), 2007

17 Propos en situation, journal de terrain #3, 2008

Pimprenelle : il y avait une pression, il fallait être à la hauteur... Tu te sentais toujours inférieur, il fallait toujours être toujours de bonne humeur et faire plein d'épat' comme Guanac¹⁸.

L'apprentissage du rôle d'adulte aux *éclés*, tel qu'il est prescrit dans la logique de progression individuelle (la *carrière*) structurée par la pédagogie du mouvement EEDF, entre en collision avec les relations affinitaires qui se sont développées au sein des générations *éclées*. Si le quotidien partagé aux *éclés* favorise la cohésion des membres d'un sous-groupe (*génération, clan, équipage, cercle, ronde*), la structuration du groupe par la pédagogie – qui relève de l'organisation du mouvement EEDF au niveau national – implique de briser partiellement ces liens quand la *carrière* atteint l'âge adulte. Sur une génération d'*éclés* (11-15 ans), seule une partie des membres passera aux *aînés* puis deviendra *respons* ; et seuls un ou deux membres continueront par la suite sur des tâches de direction de camp et/ou de groupe ou sur les rares opportunités de carrière (bénévole ou professionnelle) que peut offrir le mouvement (cadre pédagogique, élu associatif, formateur). A l'âge adulte, les logiques affinitaires indigènes et les logiques de progression dans le mouvement EEDF divergent. La communauté à la fois idéale (cf. chapitre 6) et fictive (« les *éclés* c'est pas la vraie vie », cf. chapitre 7) qu'ont formé les membres du groupe n'est pas miscible dans « le grand monde ». Ainsi, la progression individuelle au sein du groupe, qui est un pilier de la méthode scout, vient heurter des logiques communautaires autarciques qui se sont fondées sur une co-expérience sensible des *éclés*. L'expérience sensible et affective du groupe local n'épouse pas intégralement les logiques du militantisme à l'échelle du mouvement national (cf. chapitre 5). Le récit de Manu est à ce titre exemplaire. Lorsqu'il s'est détaché de sa génération pour assumer le rôle de directeur de camp, les relations d'amitiés et de mémoire partagée avec son groupe de pairs ont laissé place à des conflits opposant un directeur exigeant à des bénévoles refusant son autorité.

[D]onc j'ai été respons trois ans je crois. Quoi qu'en même temps sur mon premier camp en tant que directeur j'étais aussi référent aîné donc [...] après ouais j'ai arrêté, j'étais un peu directeur sur H. et l'année d'après je suis parti... [ricane]. Il m'a fallu un an pour m'en remettre. [...] Ça a été la pire expérience de ma vie aux éclés. Vraiment ! Ça m'a coûté plein, plein, plein de trucs. Sur du court terme ça m'a défoncé, franchement. Ça m'a mis à plat, en vrai. Sur du long terme, aujourd'hui, ce clash là j'en avais besoin. Ce truc-là il m'a servi vraiment mais au sein des éclés ça a été un truc assez atroce.

18 Entretien de groupe avec Lucile, Pimprenelle et Elise, *respons* génération 1996, 2008

Maxime¹⁹ : *Qu'est-ce qui s'est passé en fait ?*

Manu : *Ben il s'est s'est passé que... le premier truc c'est que j'avais fait toutes mes années éclées avec mes potes, où on était dans le même... on avait le même statut – entre guillemets – même si "statut" c'est pas forcément le bon mot, on avait la même place en tout cas. Et ce camp là c'est la première fois où je prenais une place différente. Avec tous mes potes qui étaient là, qui m'ont vu différemment parce que c'était assez compliqué à dealer et puis parce qu'eux aussi arrivaient en fin d'années de respons, qu'ils étaient pour la plupart en troisième année respons et je pense qu'au bout de trois ans tu commences à t'essouffler, parce que ça te demande beaucoup beaucoup d'engagement et au bout de trois ans t'es moins performant.*

Maxime : *Tu crois que c'est un cycle ?*

Manu : *Ouais, c'est pour ça que je te dis que t'as un besoin de progression parce que quand tu as été respons pendant 3 ans, il y a un moment où tu as besoin de changer de perspective et on n'a pas beaucoup bougé pendant ces trois ans, on est tous restés dans les mêmes branches à peu de choses près, et du coup il y a un moment où... t'es moins actif, tu t'endors un peu... Et à côté de ça c'était à une époque où moi j'étais assez exigeant, j'avais envie de pleins de trucs. Je sortais du BAFD donc avec pleins d'idées, plein d'envies de bien faire et du coup ça a été compliqué parce qu'eux étaient en fin de cycle donc c'était chaud et du coup on avait fait des réunions de préparation de camp avant pour se fixer nos objectifs, comme tu les apprends au BAFD, « objectifs opérationnels etc... ». Ça te permet à toi en tant que directeur d'évaluer ton camp à la fin, de voir si tu as transmis quelque chose aux gamins, parce qu'il y a un moment où tu as besoin de l'écrire, tu as besoin de le formaliser et de savoir où tu vas. Donc chaque branche s'était fixée quelques objectifs, ils en avaient entre 4 et 5 qui étaient quantifiables en termes d'activités.*

[...]

Et en milieu de camp, il n'y avait aucun objectif qui était atteint et là tu te dis : "qu'est-ce qui va pas ?". Est-ce que c'est moi ? Est-ce que c'est eux ? Est-ce que c'est nous ? Est-ce qu'on n'a pas bien fait les choses etc... et j'ai posé les questions, j'ai proposé de remettre à plat le projet pédagogique complètement. Et les gens m'ont dit "ouais, ouais, beuhhh". Y a un espèce de "Pouuu, pfff", tu vois ? Ça s'est un peu écrasé. Du coup t'es là et tu fais "putain !", toi tu poses les questions, tu veux qu'il se passe quelque chose, les gens ça les fait chier... tu vois j'arrivais pas, j'arrivais pas quoi ! J'étais là, j'étais tout seul là-dedans, c'était ma première année là-dedans, j'avais mes potes qui étaient là avec qui je m'embrouillais... Il y avait un espèce de truc global qui s'est créé et ça a explosé !

19 Pour des raisons méthodologiques (cf. chapitre 2.1), je laisse mon prénom lorsque j'apparais en tant que locuteur dans les extraits d'entretien ou les propos rapportés.

[...]

On avait fait des réunions, donc je m'étais mis dans une préparation d'activité et il y avait d'autres activités qui étaient là et quand tu fais les retours les gens ont bossé mais pas à fond. Il y a un moment où je me suis dit "jusqu'à quel point je dois m'investir dans le truc ?". Parce que c'est peut-être mon défaut de directeur, c'est que c'est difficile de déléguer pour moi. Quand je me mets à fouiller un peu partout j'ai toujours des trucs à redire. C'est gênant parce que c'est pas le bon truc et là j'ai pas voulu faire ça, j'ai pas voulu être dans toutes les activités, dans tous les trucs. Du coup je laissais aux respons la liberté de faire ce qu'ils voulaient. Et puis parce que je me disais "merde, c'est mes potes !" Et je n'avais pas envie d'être directeur comme les directeurs de... je ne voulais pas être le directeur ... "législatif" tu vois ? Je voulais, je parlais du principe que j'étais avec mes potes et qu'il fallait un directeur et donc j'allais être directeur parce que je voulais bien l'assumer mais que c'était mes potes ! Ils allaient m'aider et que je les aiderai aussi et qu'on allait trouver un fonctionnement parce qu'on était potes avant tout. Et tu te rends compte que non. Parce que c'est un statut de crotte de nez ! Et l'erreur c'est que j'étais tout seul, que j'avais pas d'adjoint "pédagogique". Enfin voilà, mais c'est difficile pour moi de parler de tout ça, je sais pas si tu vas pouvoir en tirer quelque chose.

Maxime : On ne te donne pas forcément les armes pour faire ça pendant la formation²⁰ ?

Manu : Une formation ça dure 10 jours, tu peux pas tout aborder et puis je pense que... Villeneuve c'est peut-être un groupe aussi atypique, je sais pas, je connais pas les autres groupes et on a aussi beaucoup dit ça pour flatter un peu le groupe de Villeneuve. Quand tu viens de Villeneuve il y a beaucoup de gens qui disent "ah mais Villeneuve c'est pas pareil". Même quand on était gamin on arrivait sur les rassemblements régionaux et Villeneuve il fallait toujours qu'on gueule plus fort que tout le monde. C'est totalement absurde ! Ridicule ! Mais il fallait qu'on gueule plus fort que tout le monde, qu'on fasse des boutades... Villeneuve, ils arrivaient et c'était le bordel et c'est encore ça aujourd'hui, Villeneuve arrive quelque part c'est le bordel ! Mais c'est cool aussi. Il y a une identification au groupe qui est très très forte²¹.

20 Il s'agit ici de la formation au *second degré* qui délivre la qualification de Directeur du Scoutisme Français (DSF). Ce diplôme, reconnu par l'administration de la Jeunesse et de Sports, est l'équivalent du BAFD – Brevet d'Aptitude à la Fonction de Directeur – dans une version propre aux mouvements du scoutisme français. Les formations DSF et, en amont, la formation au premier degré d'Animateur du Scoutisme Français (ASF), sont, aux dires des pédagogues EEDF, des formations plus complètes et plus engagées dans les dimensions scoutisme et éducation populaire, que ne le sont leurs équivalents civils BAFA et BAFD. En pratique, cependant, les EEDF organisent des stages de formation durant lesquels les candidats ASF et DSF, militants EEDF ou d'autres mouvements, suivent le même stage que les candidats BAFA et BAFD.

21 Entretien individuel avec Manu, *respons* génération 2002, 2008

La vie communautaire engage les membres dans un sentiment de devoir vis-à-vis du groupe et dans une égalité de statut au sein d'une génération. A ces logiques communautaires se heurtent les logiques de progression individuelle et les contraintes réglementaires et de professionnalisation prises en charge par le mouvement. Ces normes communautaires entrent aussi en contradiction avec ce que peuvent vivre les *éclés* à l'extérieur du groupe. Tarik pointe les outrances de cette dimension collective aux *éclés* comme la raison pour laquelle il a quitté le groupe après 3 années en tant que *respons*, « partir comme un reflex de survie. Il faut savoir aussi se débrouiller seul (...) Je m'étais promis de ne pas trouver une copine aux éclés, ça faisait trop communautaire ». L'attachement affectif et les discours sur la particularité d'un groupe « atypique » dessinent des frontières au niveau du groupe de *Villeneuve* et non au niveau du mouvement EEDF. L'*éclé de Villeneuve* n'est pas le militant EEDF, sauf à poursuivre une carrière militante adulte dans le mouvement, au delà du groupe. Dans cette perspective, seule une poignée de membres du groupe s'engage dans le mouvement EEDF. L'horizon de l'engagement maintenu dans les limites de l'expérience concrète et sensible du groupe local, dans une intimité voire une promiscuité partagée, et qui se différencie d'engagements militants dans un mouvement national, est une donnée centrale de l'ethnographie de la citoyenneté ordinaire qui s'ouvre ici.

1.3 - Faire partie de la famille *éclée* à Villeneuve

Le départ de César est une crise violente qui entraîne le groupe à penser sa propre « mort ». Mais ce n'est pas la première crise depuis la création du groupe en 1978. César raconte qu'en 93, c'est Riton qui est venu le voir pour lui dire qu'il était pressenti pour être *chef de groupe*. « *J'avais une vingtaine d'années, j'avais déjà été respons louveteaux deux ans et j'avais passé mon BAFA à 17 ans, comme tout le monde* ». Le groupe ne lui laissait pas le choix, c'était à la fois une obligation et une suite logique de son engagement. La responsabilité et l'engagement sont inscrits dans la carrière *éclée* et arrive le moment où un membre doit prendre la responsabilité du groupe. Pour Riton, ce fut la même chose quelques années plus tôt :

[André] c'était notre père éclaireur, quand il nous a dit vous reprenez ou bien c'est mort, en 86, on n'avait pas le choix et on a repris ! Après il est revenu, mais on lui en a voulu²².

Pour l'un comme pour l'autre, si leur accession au rôle de *chef de groupe* n'a pas été vécue par les *respons* qu'ils ont ensuite encadré dans le groupe, le passage d'un statut de *respons* à celui de *chef de groupe* les a éloigné d'une partie des membres de leur génération ; l'égalité des statuts dans le collectif étant ainsi brisée, comme dans le récit de Manu. Et pourtant, dans le déroulement routinier du groupe, ce passage d'un membre à la tête du groupe, bien que traumatique, se pense comme allant de soi, comme participant de l'évolution organique de la communauté. André raconte que dans les premières années de vie du groupe, les équipes de *respons* se sont naturellement constituées.

André : Les respons sont venus un peu naturellement, G.P c'était un ancien d'Hellemmes, et S, qui n'avait jamais fait de scoutisme, et F. la sœur de Y.U... Ils ont vraiment accroché, ils se sont adaptés mais alors à un point !

Maxime : Comment vous gériez la transmission ?

André : Avec l'aide d'Hellemmes qui envoyait ses respons, on avait beaucoup de choses en commun. Ça permettait de baigner aussi dans cette ambiance là et de faire profiter à ces copains qui venaient de l'extérieur notre méthodologie, notre méthode. Mais le moule a très vite pris. Riton et Abel sont arrivés vers 13 ans, ils ont accroché et sont restés naturellement, c'était des voisins.

22 Propos en situation, journal de terrain #5, 2009

[Après un échange sur les pratiques de camp, la discussion avec André se porte sur les évolutions réglementaires, il revient sur les risques pris à l'époque lors des camps]

André : Je ne le referai plus, j'ai failli aller en taule (...) on a toujours été prudents, avec une gestion de bon père et de bonne mère de famille, même sans diplôme on savait quoi faire²³.

Quand on raconte le groupe *éclé*, les termes de pseudo-parenté (*cf. infra*) et les analogies à la famille ou au groupe « naturel » (*clan*) sont d'usage. Le temps collectif prend forme en fonction des générations *éclées*, et principalement des *clans aînés* qui deviennent ensuite les *respons* actifs. Les générations et les lieux de camps sont les repères de l'espace et du temps du groupe, ils s'incarnent dans des noms de personnes et de lieux.

César : Après j'ai eu toute la génération qui habitait dans le quartier du Triolo, dans les maisons en bois, près de là où habite GG et OD (...). Moi j'ai repris le groupe avec rien du tout, c'était vraiment la misère, jusqu'à ce que la génération du Burkina arrive en tant que respons, et là c'est reparti du feu de dieu. Parce que beaucoup de respons, top motivés et des activités de qualité, même si en interne tu vois beaucoup de défauts, mais quand même des trucs qui pulsent, avec du bouche-à-oreille et là on a explosé les chiffres ! (...) Le camp dans les Vosges, c'est, en effectif, le plus gros camp à Villeneuve qu'on a fait... Avec tout le monde, on était 120, avec tous les problèmes que ça impliquait... Avec des jeunes respons qui avaient pas forcément de l'expérience.

[...]

César : En 85, André il était encore respons de groupe, je m'en souviens, c'est l'année où on est parti à Stirling, le jumelage... c'était mémorable ! C'était D à l'intendance, et OD il était aux louveteaux. En 89, c'est Pontarlier, c'est quand on a fait la révolution, moi j'étais aîné avec P, A et N.

Maxime : Moi j'étais louveteau avec déjà Geronimo et Topo²⁴.

Il y a chez tous les *éclés* qui restent en lien avec le groupe, et probablement parce qu'il sont restés en lien avec le groupe, un récit de la continuité entre les générations et d'une obligation de donner aux plus jeunes ce qui a été reçu. « *L'important c'est de faire passer des choses aux enfants, comme*

23 Entretien avec André et Martine, *respons* à la création du groupe, 2008

24 Entretien n°2 avec César, *respons* génération 1991, 2008

*se fendre la gueule autour d'un projet, et être pour les enfants ce que mes respons ont été pour moi*²⁵ ». Dans cette pensée du temps du groupe, quand une génération « explose » ou « est sacrifiée », c'est, l'existence même du groupe qui est en jeu. C'est en temps de crise, comme en cette rentrée particulièrement difficile lorsqu'une génération « censée » prendre les rênes du groupe n'y parvient pas, ou partiellement, ou pas assez longtemps, que ces récits du temps de la vie aux *éclés* s'expriment. Il y a dans le savoir implicite commun à l'équipe de groupe, des notions de démographie que l'on retrouve dans l'ensemble des structures éducatives qui reposent sur des cycles de progression : le risque qu'une classe creuse, qu'un trou ou qu'un déséquilibre vienne perturber l'existence organique du groupe. La vie du groupe suit des cycles d'expansion / crises liés aux énergies militantes présentes. La « crise de 2006 » trouvera une issue positive pour le groupe. A l'*Assemblée Plénière Générale* de la rentrée 2008, Ourika, désormais *responsable de groupe*, pourra dire avec soulagement :

*Le bilan de l'année est positif, on est sorti de la crise, du creux de la vague*²⁶.

Les *respons éclés* partagent une conception du temps qui découle directement de l'organisation pédagogique du groupe. Ici, en l'occurrence, il s'agit autant de la progression d'une génération dans la carrière, jusqu'à l'animation du groupe en tant que *respons*, que de la « mortalité » de cette génération. Combien d'enfants ou d'adolescents engagés à un moment de leur vie dans les activités du groupe vont y demeurer jusqu'à en devenir les cadres adultes ?

*C'est dur aujourd'hui parce qu'il y a moins de monde et parce que parmi ceux qui sont passés respons et qui ont tenu dans le temps, le pourcentage de ceux qui n'ont pas tenu il est super élevé. Quand t'as 20 aînés, il y en a 7 ou 8 qui durent dans le temps. Aujourd'hui, t'as 8 aînés, combien tu paries qu'il y en a qui vont continuer et qui vont s'investir dans le groupe*²⁷ ?

25 Entretien avec Adeline, *respons* génération 1997, 2009

26 Propos rapportés par Manu, journal de terrain #4, 2008.

27 Entretien n°2 avec César, *respons* génération 1991, 2008



source : l'adolescence aux éclés, 2008, photo, archives personnelles

L'expérience des *éclés* s'incarne dans des noms de lieux (de camp) et dans les liens entre générations : d'abord dans les relations avec les autres *éclés* de leur génération puis avec les générations de leurs *respons* et progressivement avec les générations qui les suivent. Le groupe c'est avant tout le lieu de l'interconnaissance et d'une intimité forte qui prend souvent la forme, dans les récits, de termes empruntés au registre de la pseudo-parenté ou de la parenté fictive²⁸ (termes d'adresse ou de référence).

Attends, je rebondis! Ma génération a eu la chance de tomber sur des référents de qualité (...), vous étiez nos grands frères, nos exemples²⁹.

Dans cette « famille » recomposée, qui organise l'évolution du fil des âges et les passages progressifs à l'âge adulte, les sorties du groupe sont plus souvent vécues et racontées sur le mode de

28 Ces termes d'adresse ou de référence qui ne résultent pas de liens de parenté reconnus renvoient à des relations d'amitié plus ou moins formalisées et ritualisées qui constituent des données ethnographiques. Voir à ce sujet Bonte P., « Parenté », dans Bonte, P., et Izard, M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 2004 (3^{ème} édition).

29 Olivier (*respons* génération 2002), entretien de groupe avec Olivier, Impalouze, Guanaco, Ouakari, Topo (*respons* génération 1996), décembre 2008.

la rupture que, à l'instar de César, comme une transition douce. Sortir du groupe c'est quitter cet ordonnancement cyclique des âges de la vie *aux éclés*. Lorsque des anciens *respons* se retrouvent à discuter autour des *éclés*, c'est cette dimension totalisante et exclusive de l'engagement qui ressort fréquemment : y être totalement immergé ou ne plus y être. Lors d'un entretien de groupe en 2007 avec des *respons* actifs et d'anciens *respons* de la même génération ayant quitté le groupe, Marion revient sur son départ deux années auparavant.

Maxime : Est-ce que tu penses que quand on est parti on peut revenir?

Marion : C'est chaud parce qu'il te manque un bout de l'histoire quand même. Après ça dépend comment tu es parti [Jeanne et Greg acquiescent ostensiblement]. Par contre, tu peux pas revenir à moitié, quand tu repasses au local, les gens sont dans leur truc et t'as vraiment l'air bête, du coup t'as peur de passer/

Greg : Quand les gens passent tu sais qu'ils attendent quelque chose et tu sais pas quoi leur donner/

*Jeanne : C'est ça le problème, quand tu pars tu te rends compte que ça tourne sans toi!/
Marion: je suis partie parce que c'était trop par rapport à mes études et je voulais une année à rien faire le week-end mais c'est chiant parce que tu peux pas revenir à moitié, t'es forcément dedans ou pas dedans/*

Greg : c'est pour ça que tout ce qu'on appelait vie de groupe, amis du groupe etc... ça n'a jamais vraiment fonctionné. Les Castors Seniors ont fait leur truc³⁰, ils ont l'impression de trouver ce que leurs gamins ont trouvé alors qu'ils ont trouvé quelque chose de carrément différent!³¹

Être aux *éclés*, pour ceux qui y enracinent une expérience de plusieurs années, à partir de l'enfance, de l'adolescence ou plus rarement en tant que jeune adulte, c'est s'insérer dans des relations de solidarité et de dépendance, avec un fort degré d'interconnaissance. Les frontières de cet engagement sont celles du groupe, ce qui renforce la dimension exclusive et produit une difficulté à faire coïncider l'engagement dans le groupe avec d'autres modalités d'engagements ; que ce soit l'investissement dans d'autres groupes d'interconnaissance ou encore une projection militante dans le mouvement EEDF au niveau national.

30 Pour les *Castors Seniors*, cf. infra

31 Entretien de groupe avec Manu, Jeanne et Greg – *référents (respons) aînés* (branche des 15-18 ans) en activité ainsi que Marion, ancienne *respons* (génération 2002), 2007

Impalouze : C'est aussi ça cette magie dont je te parle aujourd'hui parce que moi j'ai réussi à la gérer, c'est aussi vachement dur la relation aux éclés. Quand je te disais c'est ultra excluant, c'est un truc où tu investis énormément... c'est ton lien social, honnêtement, tu oublies les histoires d'école... et si cette famille là elle te ferme la porte... je comprends la souffrance !

[...]

Quand j'ai déménagé à Grenoble, j'ai trouvé un groupe là-bas. Il y avait un type, je l'ai rencontré, je me souviens d'avoir fait une animation avec eux... puis c'était pas ma famille... si tu veux j'étais pas "Éclaireur de France", j'étais "Éclaireur de France de Villeneuve d'Ascq", j'étais avec mes potes ou rien. J'étais avec des gens avec qui j'étais capable de m'embrouiller mais en même temps de créer, de créer des jeux, putain qu'est-ce qu'on a pu créer.. t'étais peut-être pas là à Kerjuste mais moi je me souviens d'avoir été mettre en place un arbre qui parle, avec David, on était allé mettre une enceinte dans un arbre qu'on camouflait avec un micro, tu t'allongeais dans le fourré du bois pour que les gamins te voient pas et tu parlais comme ça [voix grave et lente]: « Alors, comment ça va les enfants? » [rires] et les enfants ils étaient là [estomaqués] « Ah, l'arbre il parle! ». Le délire, Max, on s'est fait des délires là-dessus. C'est ça qui était génial avec les éclés bordel, et c'était absolument pas l'aspect Région, Nation, machin. C'était ce quotidien – c'est à dire que tu avais des rapports aux gamins qui étaient hallucinants (...) combien de fois les gamins tu les considérais comme des petits frères, plus que comme des gamins ! Des petits frères, des petites sœurs, t'avais plaisir à les voir évoluer, tu prenais des renseignements avec les parents sur les résultats scolaires, les parents ils venaient te parler, on était des interlocuteurs aussi pour les parents, plein de fois, le moment de responsable ça a été un des moments les plus magiques pour moi... on se cassait le cul, t'avais un retour quasi immédiat, on était dans une meute quoi, une meute de loups³²...

C'est en ce sens que pour exprimer le caractère définitif de la fin de l'engagement, d'anciens *respons* insistent sur le fait qu'ils ne mettront « jamais » leurs enfants aux *éclés*. C'est la sortie du groupe et de son emprise sur les temps biographiques de ses membres. Au contraire, confier ou non ses propres enfants au groupe, c'est aussi le symbole ultime de la continuité de ce groupe. Autour du local on peut entendre des *respons* demander à des anciens, « et toi, tu me confieras tes enfants ? » comme pour s'assurer de la légitimité de leur place dans le groupe. Le rapport entre la vie *aux éclés* et ce qui se produit en dehors est une négociation complexe pour chacun des membres. L'engagement est total mais au fil de la carrière dans le mouvement, par des processus de sélection

32 Entretien individuel avec Impalouze, *respons* génération 1996, 2008

progressive des membres qui restent pour devenir les cadres militants adultes, les générations s'étiolent ; il n'y a qu'un seul *responsable de groupe* même si l'équipe de groupe peut-être composée de quelques membres ; le mouvement offre quelques perspectives de poursuivre une carrière par la professionnalisation mais bien peu de membres y trouvent des débouchés. Les sorties se font plus ou moins violemment selon l'expérience de chaque membre. Des *anciens* gardent des liens par une sœur ou un cousin toujours dans le groupe. Certains ont rencontré leur conjoint(e) aux *éclés* et intègrent les dimensions communautaires du groupe à des pans de leur vie après les *éclés*. Au contraire, pour d'autres, la vie professionnelle ou maritale implique de couper tous les liens. Pour les *respons*, l'engagement aux *éclés* est exclusif et repose sur des impératifs d'intimité parfois incompatibles avec les évolutions biographiques.

Il y a deux ans je me suis posé et j'ai fait un bilan de compétence. Et c'est marrant, tu te poses et tu réfléchis avec quelqu'un ; et tu te dis : ben ouais, mais concrètement, ma vie, je l'ai consacrée aux éclés, professionnellement, j'ai pas été carriériste, après je regrette pas du tout la case éclés mais... Après il y a des parents qui ont une vie de famille plus posée et qui s'impliquent différemment... Faudrait voir dans d'autres mouvements, faudrait consulter les jeunesses catholiques³³...

Tôt ou tard vient cette question de sortir des *éclés* et de se confronter au grand monde, aux autres. Cette difficulté est commune à tous les membres du groupe qui se sont engagés totalement dans le groupe, en tant qu'adolescents ou adultes, qui ont partagé une intimité culturelle qui demeure par les souvenirs incarnés et les émotions partagées. Antoine, qui a été membre du groupe puis qui a fait carrière dans le mouvement, revient sur les conséquences d'un engagement bénévole, puis professionnel, exclusif. Il n'a connu que les *éclés*, en tant qu'adolescent, *respons*, puis objecteur de conscience et salarié. Il aimerait travailler ailleurs, comme formateur ou consultant parce que « les *éclés*, c'est pas la vraie vie³⁴ ! ». Il y a peu de place, au sens d'opportunités de carrière, pour les adultes qui demeurent engagés dans cette société de jeunes, mais derrière ces enjeux de carrières militantes, c'est le statut de l'adulte aux *éclés* qui est en jeu.

33 Entretien n°2 avec César, *respons* génération 1991, 2008

34 Antoine, échange avant entretien, journal de terrain #4, 2008

En janvier 2007 se tient un *week end* régional de formation. Pendant que les *respons* sont répartis en ateliers thématiques, les responsables des différents groupes de la région (une vingtaine de présents), se retrouvent, autour de la *responsable régionale*, pour échanger autour de la direction des groupes et des chantiers régionaux en cours en la matière. La *responsable régionale* rappelle qu'un diagnostic a été mené par une société d'audit sur la *Région*. Il en ressort l'idée d'associer les *équipes de groupes* aux suites du diagnostic en formant des groupes autour des préconisations pour préparer le nouveau PAR (*plan d'action régional*) 2007-2010. Les échanges autour des projets et des activités proposées partagent le constat que résume un responsable de groupe :

*Sur les activités, on est en secteur concurrentiel. Si c'est pour faire la même chose que les autres mais sans moyens, autant ne pas le faire ! Alors il faut le faire avec un sens pédagogique affirmé : les valeurs du scoutisme c'est autre chose que les fournisseurs d'activité lambda*³⁵.

Mais les points de vue diffèrent sur l'enjeu du contenu des formations, des outils de progression et des signes d'appartenance/reconnaissance proposés aux enfants. Dans les échanges qui suivent, le point de fixation qui se dégage est justement celui de la place des adultes qui assurent la transmission « de la méthode scout et des valeurs » au sein des groupes. Qui contrôle ces jeunes *respons*, âgés parfois de seulement 17 ans, si ce n'est de « vrais adultes » ? L'*équipe régionale* souhaite aider les groupes à reconstituer leurs *équipes de groupes* en explorant comme pistes principales le retour des « anciens » (adultes) forts de leurs compétences, tout en travaillant à une meilleure reconnaissance de l'engagement des jeunes *respons* par la valorisation des compétences acquises (titre, brevet, diplôme). Un autre *responsable de groupe*, a une position plus tranchée, ce retour des « anciens » est une nécessité absolue car les jeunes *respons* ne peuvent pas être pleinement responsables.

*On est tous d'accord sur le constat d'une pyramide des âges aux éclés dont les 25-40 ans sont absents. Il faut aller les chercher ! C'est comme la société, ça ne peut pas marcher si les 25-40 ans sont absents (...). La question, c'est celle de la transmission des valeurs à des jeunes respons qui ne savent pas ranger leur chambre, faire la vaisselle ou qui ont un problème d'hygiène de vie*³⁶ !

35 Journal de terrain #1, 2007

36 Journal de terrain #1, 2007

1.4 - Le contrôle adulte d'une société de jeunes

En ces temps de crise passagère dans le groupe, les activités routinières (vente de calendriers, organisation de week-end...) ou novatrices sont abordées par les contraintes d'économat qu'elle représentent pour le groupe. En raison des moyens insuffisants, notamment en matière d'énergies bénévoles dans l'animation, les membres du groupe sont avant tout guidés par une attitude pragmatique qui tente de faire avec le peu de moyens humains et matériels disponibles. Certaines initiatives sont repoussées faute d'énergies suffisantes. Il est notamment question d'ouvrir une *branche lutins* (6-8 ans) car plus d'une demi-douzaine de parents se sont signalés au groupe pour inscrire des enfants de cet âge (la branche lutin a existé dans le groupe de 1992 à 2004, avec des interruptions). L'*équipe de groupe* cherche, dans des cercles proches, des *respons* susceptibles d'animer cette branche mais faute d'y parvenir la *branche* n'ouvre pas (elle ouvrira l'année suivante). Des préoccupations, partiellement liées, occupent l'équipe de groupe en ce début d'année et dans cette situation de rareté et de précarité des engagements des cadres adultes bénévoles. Plusieurs *respons* qui s'étaient déclarés prêts à s'investir en début d'année et sur qui le groupe comptait, abandonnent en cours d'année pour des raisons variées : une ancienne *respons* voulait revenir mais entre temps la maternité a modifié son temps libre, un *respons* prend ses distances par manque d'affinités avec son équipe d'animation composée de membres d'une autre génération que la sienne...

Ce problème concret, et chronique, de manque de forces vives, conduit l'*équipe de groupe* à envisager d'impliquer des parents, non en tant que parents mais dans une *branche parents/amis*. Comme pour l'ensemble des groupes EEDF (cf. supra), l'enjeu d'intégrer des adultes, qui plus est des parents, à l'animation de la société de jeunes soulève à la fois des attentes en termes d'accompagnement, voire de contrôle, des jeunes *respons* et, de la part de ces derniers, des réticences certaines. A la rentrée 2006, dès que cela est évoqué en *conseil de groupe*, certains *respons* font part de leurs inquiétudes : il ne faut pas mélanger les rôles, les parents vont contrôler l'animation des *respons*. La vision défendue par les jeunes *respons* est la suivante : le *groupe* participe à la co-éducation des enfants en se distinguant des parents et des familles. Les *respons* envisagent leur rôle de co-éducateur en tant qu'adultes référents ayant une relation privilégiée avec les enfants dans le cadre des *éclés*, les accompagnant dans leur socialisation enfantine puis

adolescente, dans la formation de leur « caractère ». Les parents, quant à eux, partagent cette vision de la co-éducation mais tiennent à ce que les activités quotidiennes du groupe soient conformes au cadre éducatif qu'ils choisissent pour leurs enfants. Les *respons* ressentent les *éclés* comme un espace de socialisation exceptionnel dans lequel l'enfant s'émancipe, les parents regardent cet espace avec bienveillance, tant que cette émancipation proclamée s'inscrit dans un schéma culturel qu'ils partagent (cf. chapitre 5 et 6). En 2008, lors d'un entretien de groupe avec d'anciens *respons* et des parents impliqués dans la *branche castors seniors*, Fanette revient à la fois sur les difficultés pour des parents à intégrer une jeune équipe associative autant qu'elle exprime les attentes, et donc la pression sur les *respons* que peuvent exercer les parents les plus investis.

Maxime : Et ça se passe bien sinon aux ...

Fanette : Aux éclés ? Oui les parents [branche castor sénior] ça va quoi, les respons... il n'y a plus de respons motivés donc (...). C'est lourd, c'est dur, dur, dur. Il manque un noyau, il manque, il manque d'énergie, il manque des gens qui ont envie de faire quelque chose. On sent bien que tout le monde est... Il y a pas mal d'éclés qui ne reviennent pas, tu vois, c'est dur... Il manque l'ambiance, voilà, il manque l'ambiance. Il y a quelque chose qui... Il manque le groupe de – je ne sais plus comment vous vous appeliez – il manque un groupe comme les Soxs, tu vois, il manque ça, il manque des gens qui ont envie. Moi je me demande s'il ne faudrait pas une bonne fois pour toute fermer et puis rouvrir dans 3 ans. Je sais pas.

[...]

Il y a des réunions – alors moi j'en fais pas partie, je fais partie des castors – et puis après je m'occupe de tout ce qui est inscriptions tout ça, le côté administratif et – donc quand ils font des réunions avec les respons et bien moi je n'y vais pas, j'en fais pas partie. C'est...

[...] *Non mais en même temps c'est sûr, clairement, clairement il y a plus de César, il n'y a plus de Guanac, de Geronimo et tout ça /*

Maxime : Oui mais il y a vous tous.

Fanette : Oui mais nous on n'est jamais que des parents... Enfin je veux dire, ils ont tous la trouille. Début septembre, quand on est arrivé à la première réunion, on s'est pris des scuds – alors pas par Céline parce qu'elle nous connaît – mais Zoé, Nadia... Elles étaient affolées, affolées ! En même temps tu peux les comprendre, c'est ce qu'elles ont dit à Luc : "notre père il a ton âge quoi !" alors... elles étaient "oh la la qu'est ce qu'ils nous foutent des vieux dans les pattes". Je pense que t'aurais pas aimé être respons en ayant ton père et ta mère dans le groupe (...).

Maxime : Mais dans tous les groupes de France ça se passe comme ça.

Fanette : Oui, je sais bien, je sais bien, mais ici à Villeneuve d'Ascq ça s'était pas encore produit comme ça. Donc c'est clair que³⁷...

La question que posent également ces relations ambiguës entre les jeunes *respons* et les parents qui envisagent de s'engager dans le *groupe* est celle du rôle dévolu à un mouvement de jeunesse et d'éducation populaire vis-à-vis de la socialisation familiale. Il apparaît que l'éducation non formelle au sein du *groupe éclé* ne doit pas heurter les choix éducatifs familiaux. Le mouvement du scoutisme laïque ne s'est d'ailleurs jamais présenté comme un mouvement contraignant par ses options éducatives. L'adhésion des familles des membres a toujours été recherchée par la ligne politique du mouvement et la figure repoussoir qui traverse le siècle d'existence des EEDF est celle d'un mouvement partisan ou d'embrigadement de la jeunesse (cf. chapitre 6). Ce conformisme culturel dans les pratiques éducatives, bien qu'étant à l'origine de toute la pédagogie du mouvement, ne peut aucunement prescrire l'ensemble des expériences faites aux *éclés*, et nombreux sont les membres du groupe à raconter comment les *éclés* ont transformé leurs parcours biographiques. Dans l'animation quotidienne du groupe, cette conformité à la culture du public accueilli place les *respons* de facto sous le contrôle des parents. Lors d'un entretien de groupe, les *respons louveteaux* abordent cette relation difficile entre les parents et les *respons* ; elles reprochent aux parents de louveteaux leur manque de considération et de reconnaissance de leur qualité d'éducateur.

Maxime : [relance] Alors, qu'est-ce qui est le plus difficile ?

Zoé : les parents !

Céline : Non/

Nadia : Si les parents !

Céline : Ouais, c'est vrai... les parents qui sont soit pas engagés soit.../

Zoé : Parce qu'ils ont un regard critique et on a des comptes à leur rendre en quelque sorte. Et quand on fait mal un truc disons qu'ils nous le font sentir/

Céline : Il y a soit ça, soit il y en a qui s'en foutent !

Zoé : Ouais mais ça c'est pas chiant/

Céline et Nadia : Si, si, c'est chiant !

37 Entretien avec Fanette et Pedro, *castor senior* et *respons*, 2008

Nadia : Parce qu'ils en ont rien à faire de ce que tu fais, et de ce que tu fais aussi pour leur gamin !

Céline : Voilà !

Nadia : Les parents qui te les déposent, qui viennent jamais te voir et qui viennent le chercher à 19h en disant [prenant une voix nasillarde] : " oh ben on pensait que c'était 19h³⁸" alors que ça fait trois ans que leur enfant est là.

Céline : C'est ça... Moi qu'ils me demandent des comptes je trouve ça un peu normal et intéressant/

Zoé : Mais c'est délicat à gérer et puis il y a des parents, tu ne sais absolument pas comment ils vont réagir et.../

Céline : Moi ce que je trouve génial, c'est ce que Jeanne avait dit la dernière fois quand on a fait le week-end de groupe, d'avoir tous les parents qui sont trop contents de ce que tu fais et qui te le disent/

Zoé : Ouais, c'est vrai, mais voilà comment ils m'ont remballée à la réunion, encore, heureusement qu'il y avait Sarah pour tempérer le truc, ils m'ont bien remballée sans se soucier de moi (...)/. Après j'avoue, j'y ai réfléchi, (...) Non, non, c'est pas la réunion de samedi, c'est pour le camp, on a fait une réunion parents/profs, heu, parents-louveteaux... Je sais qu'il y a deux louveteaux qui sont accrocs aux jeux vidéos (...) et j'ai proposé qu'à la sieste il y ait des louveteaux qui emmènent leurs jeux vidéos, genre une console portable et comme réponse j'ai eu : "Ah ben non, on va pas faire ça, ah non !". Y a pas eu de dialogue possible... Pour moi ça pouvait être un lien avec la maison parce que L. il a peur de partir en camp et puis on les responsabilisait parce qu'on leur donnait des tickets de rationnement entre guillemets pour la recharge et tout ça. Et ils n'ont rien voulu savoir... et Sarah a proposé un compromis : si il y a des parents qui ne sont pas d'accord et bien ils ne les emmènent pas.

Nadia : Après c'est à chaque parent de faire comme il veut, il explique à son enfant pourquoi il ne veut pas pas qu'il le prenne. Parce que nous, sur le "top-départ"³⁹, on a mis que c'était ok mais que ce serait surveillé et dans certaines conditions /

Céline : Non, je l'ai pas mis dans le top-départ/

Nadia : Tu l'as pas mis ? ... bon voilà, après c'est à chaque parent, tu vois ça avec... /

Zoé : Après je comprends carrément leur réaction, c'est qu'on part en pleine nature alors on ne va pas jouer avec des jeux vidéo, d'accord. Ils me l'auraient expliqué comme ça j'aurais dit

38 Les réunions d'animation du samedi se déroulent de 14h30 à 18h.

39 Le "top-départ" est le dossier présentant les aspects administratifs, matériels et pédagogiques du camp d'été à l'attention des familles des enfants du groupe. Il est réalisé chaque année par le directeur ou la directrice de camp, à partir d'outils proposés par le siège national.

"ok", mais sur le coup j'étais vexée, je me suis dit "allez, c'est vrai remballez moi, c'est vrai que c'est vous qui partez en camp avec les louveteaux"⁴⁰

Reste que face au manque d'énergies pour encadrer et animer cette société de jeunes, l'*équipe de groupe* poursuit la mise en place de cette *branche parents/amis*. Certains des parents engagés se connaissent depuis plusieurs années autour du groupe (accompagnement des enfants aux activités, participation aux manifestations familiales...) ou par leur réseau professionnel (en l'occurrence les réseaux de l'éducation spécialisée de la métropole lilloise). Ils sont conscients des contraintes qui pèsent sur l'engagement qu'ils souhaitent prendre : ils ne doivent ni jouer un rôle de contrôle sur le rôle éducatif des *respons* (respectant ainsi le principe de co-éducation partagé dans le mouvement) ni se retrouver en situation d'animation avec les enfants, ces derniers étant motivés pour venir aux *éclés* parce qu'ils « n'ont pas leurs parents sur le dos ». Leur principale motivation en tant que *branche parent/amis*, qui se nommera *branche castors seniors* c'est de « booster tout le monde » en prenant en charge des temps conviviaux qu'ils organisent à l'image de ce qu'ils pensent être l'essence du scoutisme laïque des *éclés* tel que leurs enfants le vivent. Ils organisent par exemple, au mois de mars, une soirée conviviale basée sur le chant, une cérémonie des foulards et un spectacle des enfants. Ils prennent en charge toute l'intendance et l'organisation matérielle de la soirée. Au mois de juin, ils organisent également un week-end pour l'ensemble du groupe, avec l'idée de vivre un mini camp en inversant les rôles parents/enfants. La trame fictive qui anime ce moment est que les parents partent en camp et les enfants les regardent partir, puis tout le monde se retrouve pour un *week-end* de scoutisme en famille.



L'engagement de ce groupe de parents va néanmoins interagir avec les équipes d'animation à plusieurs reprises, quand leurs enfants font l'expérience de situations limites dans le cadre des *éclés*. Au mois de novembre, les *référents aînés* se réunissent comme à l'accoutumé pour préparer les activités de la *branche*. Un événement s'invite à l'ordre du jour de la réunion. La proximité qui existe entre les *aînés* du *clan* les amène à se voir en dehors des *éclés*. Lors d'une soirée passée ensemble, un des *aînés* du *clan* a introduit de la marijuana pour la fumer avec ses amis des *éclés*. Cela a fuité, les parents s'en sont mêlés et une crise s'en est suivie où l'adolescent en question a quitté les *éclés* sur la demande de certains parents. Les *référents* abordent ce « problème du pétard⁴¹ ». L'équipe des *référents* se positionne sur les aspects légaux (pratique prohibée dans le cadre d'un accueil de mineurs) mais aussi sur le contexte de l'âge et des temps de vie de ces jeunes âgés de 15 à 17 ans et sur la place des parents dans le *groupe*. Sam, *référent* du *clan*, propose une réunion avec les parents s'il y a des demandes. La position des *référents* est de dire aux parents : « détendez-vous, vos gamins vont y être confrontés ». Les *référents* insistent sur le contexte spécifique de ce clan : d'un côté certains parents sont éducateurs spécialisés et sont ainsi sensibilisés à ces questions d'usages déviants, de l'autre, quelques années plus tôt, lors d'une soirée similaire (en dehors du cadre des *éclés*), un incident grave s'est produit laissant des traces profondes et faisant éclater complètement un *clan* (après l'incident qui fut qualifié de crime en Cour d'Assises, de nombreux *aînés* et certains *éclés* ont quitté le *groupe*). Sam rappelle aussi que lors d'un *week-end*, quinze jours auparavant, les *référents* avaient organisé une veillée prévention pour les *aînés*. De nombreux échanges suivirent cet événement et l'adolescent incriminé revint dans le clan quelques semaines plus tard.

Cette anecdote décrit, en contexte, la nature des relations entre les pratiques éducatives aux *éclés* et les « raisons » familiales. Dans les routines de l'animation, le rôle de co-éducateur des *respons* est reconnu, il offre aux enfants un espace « convivial » et « de confiance » pour faire l'expérience de la vie collective dans un cadre d'activité exceptionnel (vie en petits groupes et en plein-air). Cependant, le *respons* doit maintenir l'expérience enfantine ou adolescente aux *éclés* dans des normes culturelles implicites. La transgression de ces normes conduit à ce que l'autorité parentale s'impose soudainement et avec force, non seulement pour les cas individuels des enfants concernés (entraînant éventuellement un départ du groupe), mais aussi pour juger et le cas échéant peser sur les pratiques des *respons*. Dans le cas précédent, le motif de l'ingérence parentale relèvent de

41 Propos recueillis en situation, réunion référents aînés, 18 novembre 2006, journal de terrain #1

pratiques intimes déviantes, légalement répréhensibles, qui rappellent le creuset hygiéniste dont les EEDF sont issus (cf. chapitre 6). Dans le cas qui suit, ces considérations hygiénistes s'additionnent à une autre norme ; l'impératif neutraliste et le refus de toute politisation des pratiques éducatives. A la différence, par exemple, de l'école publique sanctuarisée et protégée de l'intrusion des réactions familiales, le *groupe éclé* ne peut fonctionner au quotidien qu'avec l'assentiment des familles des membres du groupe. Sur quel accord tacite se délivre cet assentiment ? Le *groupe éclé* se doit-il d'être conforme à l'intimité culturelle partagée par ceux qui y confient leurs enfants (chapitre 5) ?

Quelques semaines plus tard, les parents engagés dans la *branche castors seniors* vont à nouveau se positionner avec autorité sur les activités pédagogiques proposées par les *respons*, en l'occurrence les *respons* de la *branche éclée* (11/15 ans). Les *respons éclés* avaient annoncé comme projet pour la branche, notamment, la rédaction d'un journal et un « café SDF » (activité qui consiste à aller à la rencontre des sans domicile fixe de Lille, en proposant du café pour nouer un contact). Cinq *respons* étaient engagés sur cette branche en début d'année mais le manque d'affinités entre eux a, de fait, scindé l'équipe d'animation en deux. Trois d'entre eux restent présents régulièrement avec les enfants, les deux autres ponctuellement d'abord, puis plus du tout. Les trois *respons* qui s'occupent de fait des *éclés* partagent des convictions libertaires et voient dans l'animation aux *éclés* un espace éducatif militant dans lequel les adolescents développent leur conscience politique et font l'expérience des injustices sociales. Deux d'entre eux sont *éclés* dans le groupe depuis l'âge des *lutins*, le troisième est un ami qui a découvert le *groupe éclé* en tant que jeune adulte et s'y engage alors pour la deuxième année consécutive, après avoir participé au camp d'été. Leur projet de journal comporte tout un travail sur la critique des médias et la pratique d'ateliers d'écriture. Le « café SDF » souhaite apporter une aide gratuite à des populations marginalisées et nouer des liens qui devraient aboutir à l'organisation d'une soirée par les jeunes *éclés* pour cette population vivant dans la rue. En novembre les *respons* organisent un *week-end* qui, outre l'importance de la vie collective et de la convivialité, doit participer au projet : projection d'un film et débat, visite de l'imprimerie associative et militante qui va éditer leur journal... Le dimanche matin, les *respons* emmènent les *éclés* sur un grand marché lillois pour organiser une « récup » (récupérer les invendus alimentaires et les valoriser) puis vont s'abriter dans un squat d'habitation proche du marché, qui est la résidence d'un des *respons*. Un repas y sera pris puis le *week-end* s'achèvera dans l'après-midi. Dès le retour des enfants chez eux, des parents feront part de leur réprobation à la fréquentation du squat par les *éclés*. Ils n'avaient pas été informés de cette visite et la convocation au *week-end* qu'ils

avaient reçue n'en faisait pas mention (cf.infra) puisque ce n'était pas même prévu par les *respons* (ce fut une solution pratique pour s'abriter du froid et de la pluie).

WE DU 25/11/2006

le thème du week end est la découverte de la cuisine nordique avec :

visite d'un marché à bestiaux ,d'un stand de gauffres chti mi, d'une confection de gauffres et d'une carbonnade flammande , d'une petite veillée surprise,d'une nuit à la villa Jeanne(chez la mère de naja) et d'une discussion sur les envies de chacunE ...

à prévoir :

LAMPE DE POCHE

Vêtement chaud , duvet ,tapis de sol ,gauffrier et une participation de 7 euros

samedi le rendez vous est à 15h au local
dimanche le rendez vous est à 16h30

j'autorise mon fils ma fille
à participer au week end du 25/26/11/06

je soussignéE

Source : convocation week end branche ecles, 2006, archives du groupe EEDF V.A

Ces parents et les *respons* concernés ne parviendront pas à se comprendre par la suite et la tension s'amplifiera. Certains enfants quitteront le groupe. Le « projet SDF » se poursuivra avec plus ou moins de réussite, des situations de violence et la difficulté à mobiliser un tel public pour un projet d'animation ne permettront pas à ce projet d'aboutir comme prévu. Certains parents engagés dans la branche des *castors seniors* vont essayer de se positionner en accompagnant les *respons* sur leur

« projet SDF ». Lors d'une réunion avec l'équipe de groupe, ils parlent d'une même voix en disant que les *respons* ne sont pas conscients des enjeux sur le projet SDF. Les parents reconnaissent à ces *respons* « d'avoir une idée, une idéologie presque », de vouloir « se bouger et éveiller les éclés à une conscience de l'injustice », mais bien qu'ils soient « humainement irréprochables » et que tout cela parte « d'une bonne volonté », le « chemin emprunté est dangereux » et ce n'est pas applicable. Dire « on va voir les paumés », ça ne permet pas de créer des échanges avec le public. Certains les poussent à se rapprocher de structures existantes et proposent de faire jouer leurs réseaux professionnels. Les parents pointent que les enfants peuvent avoir peur, être en danger ou en tous les cas être démotivés. Ils veulent enfin poser des limites en tant que parents de ce qui est culturellement acceptable ou non dans l'éducation collective des *éclés*. La distance qui s'installe alors entre ces parents les *respons* concernés est symptomatique de la position de ces derniers dans le groupe. Leurs pratiques d'animation et leurs positions pédagogiques diffèrent des normes implicites et l'unité du groupe ne parvient pas à se faire. Ces parents sont engagés bénévolement dans le groupe, au même titre que les *respons*. Cependant, le noyau dur des *castors seniors* se retrouve autour d'une identité professionnelle (celle de l'éducation spécialisée) et, comme tous les adultes engagés dans le groupe, les frontières sont poreuses entre l'engagement dans le groupe et le grand monde (la vie à l'extérieur du groupe). Bien que tout le monde s'en défende, autant les parents que les *respons*, la présence des premiers est une forme de contrôle adulte sur la société de jeunes (chapitre 3) et dans laquelle se trouvent leurs enfants. La réaction de certains parents suite à la visite du squat lors d'un week-end de la *branche éclée* rejoint en outre la position des cadres adultes du mouvement EEDF. Le *responsable du groupe de Villeneuve* recevra à ce titre un courrier dont la forme reconnaît l'autonomie pédagogique du groupe local mais dont le fond ne laisse aucun doute. La *Région*, comme les parents, réagissent pour signifier ici la transgression d'un interdit culturel.



A Maxime responsable de groupe,
Aux responsables d'unité éclaireur

DATE

Chers amis,

Je me permets de vous interpeller. En effet, j'ai appris il y a quelques temps, lors d'un week-end de la branche éclaireurs, vous avez emmené vos éclés dans un squat. Je pense bien entendu que cette initiative partait certainement d'un bon sentiment, cependant je souhaite vous faire savoir que l'ensemble de l'équipe régionale et moi-même sommes en interrogation sur cette action.

Ainsi, je souhaite vous rencontrer pour pouvoir éclaircir tout cela et aborder les pistes de projets et l'accompagnement de votre groupe.

Bien Amicalement

ANONYME
Responsable Régionale

Association laïque du Scoutisme Français, reconnue d'utilité publique
Secrétariat régional : 8 bis, rue du Faisan - 59000 LILLE - Tél. : 03 20 57 14 67 - Fax : 03 20 57 83 78
e-mail : nord-pasdecalsis@eedf.asso.fr

Source: Courrier de la Région EEDF au responsable du groupe de Villeneuve, archives personnelles, 2007

Il se dessine en toile de fond des engagements dans le groupe une intimité culturelle qui prescrit un ensemble de normes et d'interdits. Les relations entre les parents et les *respons éclés* en sont symptomatiques. Cependant, bien que les données ethnographiques décrivent un quotidien qui s'organise et se pense dans le microcosme du groupe et de ses frontières, des indices concordent à envisager le partage de cette intimité culturelle au delà de la simple co-présence dans le groupe (cf. chapitre 5). Chacun des *éclés* propose un parcours biographique singulier qui l'a amené à s'engager dans le groupe au gré des rencontres, des contingences de voisinage, des amitiés scolaires entre les enfants ou encore des héritages familiaux. L'ethnographie révèle autant de combinaisons que de parcours singuliers. Cependant, la convergence des pratiques éducatives, des réseaux professionnels (les mondes de l'Éducation Nationale ou du travail social) et des réseaux politiques (ceux de la gauche réformatrice) entre le groupe local, le mouvement EEDF dont il émane et les familles des membres du groupe constitue un paysage, une texture que l'analyse ne peut ignorer. Au-delà des particularités de l'espace et du temps du groupe, un ensemble de significations partagées autour de l'éducation de l'enfance et de l'adolescence projette le groupe de Villeneuve dans le grand monde. Le groupe est un maillon d'une chaîne d'espaces sociaux qui partagent une intimité culturelle. L'enquête offre comme exemple la circulation contingente d'une information à vocation éducative. Sarah, dont les enfants sont aux *éclés*, est éducatrice spécialisée et militante syndicale. Elle s'est engagée dans la *branche castors seniors* à sa création, après que ses enfants aient été membres du groupe depuis plusieurs années. L'engagement aux *éclés* qu'elle et son conjoint ont proposé à leurs enfants répondait par ailleurs à leur « culture laïque et de gauche ». Sarah, en sa triple position de parent d'enfant du groupe, de membre actif et de professionnelle du travail social, transmet au *responsable du groupe* l'information sur l'opération « découverte scoutisme 2007 » organisée par le Juge des Enfants de Lille. Il est proposé aux éducateurs spécialisés d'orienter les enfants suivis vers le scoutisme (cf. infra). La suite du document détaille la proposition éducative du scoutisme et détaille le choix possible entre le scoutisme laïque (EEDF) ou les autres sensibilités du scoutisme confessionnel : catholique, israélite ou protestant. Sarah informe en tant que professionnelle mais souligne en tant que militante qu'il faut saisir cette opportunité pour les *éclés* contre d'autres mouvements concurrents. L'intimité culturelle partagée devient l'enjeu d'inscriptions institutionnelles et de conflictualités entre projets culturels et politiques différents, en lutte pour la définition légitime de l'éducation non formelle, *i.e* dans les marges de l'Éducation Nationale (cf. chapitre 6).

— A diffuser aux professionnels auto cadués.

TRIBUNAL POUR ENFANTS DE LILLE
15 Avenue du Peuple Belge - 59 034 Lille

- CABINET E -
Tel: 03 20 78 50 46 - Fax: 03 20 78 34 21

Le Juge des Enfants

Anonyme

*Educateur Spécialisé
Service d'AEMO de l'EPDSAE*

A
Anonyme

l'EPDSAE
Secteur de Lille

Lille, le 22/12/2006

OBJET: Action "Découverte Scoutisme 2007"

Mme la Directrice,

Comme suite à notre récent entretien, je vous prie de bien vouloir trouver ci-joint le courrier adressé aux jeunes du Cabinet susceptibles d'être intéressés par l'action visée en objet, ainsi que le bulletin réponse qu'ils peuvent éventuellement retourner au Tribunal.

En cas d'intérêt manifesté par un jeune, il me paraît souhaitable que la démarche éventuelle du jeune soit travaillée avec le référent éducatif du mineur et sa famille.

De surcroît, si les référents identifient des situations de jeunes (de 8 à 14 ans) non contactés (notamment suivis par un autre Cabinet), pour lesquelles ils estiment souhaitable de proposer cette action, ils peuvent bien sûr le faire, notamment en diffusant auprès des intéressés le courrier joint et le bulletin-réponse.

Je vous confirme par ailleurs que des contacts actifs sont en cours entre le Tribunal et le Ministère de la jeunesse et des sports pour soutenir et formaliser cette action.

Vous souhaitant bonne réception du présent, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, l'assurance de ma parfaite considération et de mes vœux sincères, en cette période de fêtes de fin d'année.

Anonyme
Juge des enfants

1.5 - Le camp et les autres rites d'initiation aux *éclés*

Les échanges, parfois vifs, comme autour du PAL en *assemblée plénière*, ou plus généralement sur les dimensions politiques ou les finalités pédagogiques de l'animation aux *éclés* sont fréquents mais marginaux. Ils ocurrent sous forme d'anecdote ou au détour d'une situation dont l'urgence reprend vite le dessus. Peu de temps après la rentrée, par exemple, lors d'une réunion avec les parents du groupe, une maman a demandé avec insistance si cette année il y allait avoir des foulards, parce que ses filles (et notamment la plus petite, de 8 ans) insistait pour en avoir un.

*Depuis que ses grandes sœurs viennent aux éclés, elle rêve de venir et d'avoir un foulard !
Quand elle est arrivée l'année dernière [elle avait l'âge pour s'inscrire] on n'en n'avait plus, de foulard, elle en a pleuré⁴² !*

Suite à cela, l'équipe de groupe s'est attachée à trouver de quoi refaire des foulards. Cette demande émanant du groupe a été l'occasion pour certains *respons* de discuter des enjeux symboliques du foulard comme marqueur de l'appartenance au groupe et objet personnel et personnalisable. Cependant, que ce soit sur le foulard ou d'autres situations se présentant au groupe, ce sont surtout des considérations d'économie de la vie collective qui occupent l'activité de ceux qui ont pour rôle de conduire le groupe. Proposer des foulards aux enfants, c'est avant tout retrouver les pièces de tissus adéquates (couleur et matière), négocier ou du moins financer cet investissement et trouver des *respons* ou des parents, équipés de machines à coudre, qui vont passer des heures à les confectionner. Le foulard est un morceau d'étoffe sur lequel est cousu un liseré d'une autre couleur. Si certains *respons* discutent le sens de son port et l'intérêt pédagogique de garder une telle pratique, force est de constater que la portée symbolique du foulard aux *éclés* s'impose à la vie du groupe.

42 Dorothée, maman de trois filles aux *éclés*, propos tenus lors d'une réunion du groupe en octobre 2006.



Le foulard du groupe de Villeneuve est à la fois un symbole récent (le groupe n'existe que depuis 1978), un symbole dont beaucoup de membres du groupe, en 2006, savent qu'il peut changer (à la fin des années 1990, l'ancien foulard marron et beige a été remplacé par le foulard actuel, vert et bleu et blanc) mais également un pilier de la tradition inventée dans le groupe et qui désormais va de soi. André se souvient que le choix du beige et du marron, à l'époque, c'était imposé parce qu'une

« maman d'éclés » avait des chutes de cette couleur chez elle. César raconte le contexte du changement de foulard 20 ans plus tard.

Je me souviens de bonnes prises de tête, sur le changement de foulard, ou sur " les éclés pour moi c'est..."⁴³ ". Moi je suis très terre-à-terre alors les débats philosophiques là dessus... Mais c'est parce que t'es porté par une équipe, alors ce sont des décisions collectives.[...] Pourquoi on a voulu changer de foulard ?! Et bien, le foulard marron et beige, c'était pas très joli [César insiste sur le fait qu'il n'y avait aucune volonté de reprendre le bleu et le vert comme des couleurs de la ville de Villeneuve d'Ascq]. Mais on touchait à l'histoire du groupe ! Ça a toujours été comme ça, avec des gens très réfractaires. Topo il a gardé son foulard beige et marron pendant des années après ! [...] Mais c'est un collectif, c'est une équipe, faut que ça se goupille avec tout le monde. [...] Les chants ? D'où ça vient ? J'en sais rien, ça a toujours été, ça fait partie du patrimoine des éclés, c'est comme le feu de camp, la cuisine sur feu de bois, le froissartage. [...] On critique des groupes comme Lambersart parce qu'ils sont traditionalistes, mais je trouve qu'à Villeneuve, on est très trad ! C'est aussi la peur de l'inconnu, au Porc Epic, avec Celtis, on a essayé de remettre en question la grille de camp. On a dit aux respons "qu'est-ce qu'on peut faire comme projet sur trois semaine de camp avec les enfants ? Budget : no limit !". A ce moment là on avait des sous. On leur avait dit : "à vous de délirer, à vous d'imaginer votre camp". Au final, la grille de camp c'était : inauguration, 14 juillet, camp volant, concours cuisine, explo, feu de camp, fin ! Moi ça fait 10 ans que je fais ça... je me suis fait chier⁴⁴.

La question du foulard illustre les relations qu'entretiennent les membres du groupe aux symboles et aux pratiques rituelles qu'ils contribuent à inscrire dans « la tradition du groupe ». A Villeneuve, on se revendique comme des *éclés* de Villeneuve, c'est-à-dire qu'on se pense différents du reste du mouvement EEDF, et notamment dans un refus de la « tradition ». Ce modernisme apparent pose les termes d'une situation atypique et conflictuelle entre les velléités autarciques du groupe et la vie régionale et nationale du mouvement, qui assure la continuité pédagogique des EEDF. Rémi et Ourika incarnent par leur engagement, en 2006, une double contrainte : en tant que membre du groupe ils s'inscrivent dans l'obligation morale de donner de leur personne pour ce groupe si « différent » ; ils sont par ailleurs investis à l'échelon régional du mouvement, en tant que militants mais aussi partiellement dans l'animation professionnelle, et sont donc chargés d'unifier les

43 Les querelles pédagogiques autour de l'engagement (« la promesse », les veillées « les éclés pour moi c'est... ») seront développées dans le chapitre 7.

44 Entretien n°2 avec César, *respons* génération 1991, 2008

pratiques des différents groupes. Le rapport à la tradition renvoie ici à la cohérence des méthodes pédagogiques pensées dans leur continuité et leur évolution au niveau du mouvement EEDF. Rémi résume cette tension :

On est obligé de faire des trucs "trad", sinon on s'appelle plus les "éclaireurs de Villeneuve d'Ascq", on s'appelle les "aventuriers de Villeneuve d'Ascq". [...] Je sais pas pourquoi à Villeneuve on se dit que la tradition c'est pas bien... Dans ce cas autant aller dans un autre mouvement. [...] Moi ce que je préfère, là, c'est former des gamins à ce qu'ils soient pas trop bêtes et qu'ils sachent s'en sortir par eux-mêmes. Et les gamins, eux, ce qu'ils préfèrent, c'est le cadre symbolique, c'est le feu de camp, tout ça. Et la règle de vie, ça les fait chier, mais en même temps si tu commences [l'année ou le camp] en en balançant une mauvaise, là, ils réagissent : "non, faut pas faire ça comme ça !". [...], j'ai déjà vu des outils pédagogiques où tout le monde a dit "les enfants vont se faire chier". Mais ça ne tient qu'à toi de les retravailler pour les adapter aux enfants que tu connais ! Ourika et moi on est un peu les extra-terrestres de Villeneuve, on aime les trucs que les autres n'aiment pas, si on s'est un peu désolidarisés du groupe c'est parce que c'était pas le scoutisme qu'on avait envie de vivre. Moi je reprends l'année prochaine parce que je me suis dit que ça tenait qu'à moi de faire ce que je voulais, de prendre des décisions⁴⁵.

Ce que pointe Rémi, c'est en quelque sorte « la raison éducative ». Les symboles et les rituels sont à maintenir en ce qu'ils véhiculent « une envie qui vient au dessus, des valeurs que tu dois suivre ». Rémi, à l'instar des quelques *respons* qui poursuivent une carrière aux *éclés* en dépassant le groupe local pour devenir des cadres adultes militants dans le mouvement, inscrit la pédagogie mise en œuvre dans l'histoire éducative du mouvement EEDF. D'autres *respons* lui opposent une tradition spécifique à Villeneuve, incomparable à ce qui se fait dans les autres groupes, et probablement incompatible avec les velléités d'unification pédagogique du mouvement. C'est un élément empirique qui aura une portée analytique centrale dans cette recherche, puisque les discours de *citoyenneté-aux-éclés* vont précisément se produire au niveau du mouvement et être portés par les cadres adultes qui s'y investissent, à l'attention des *respons* et des *groupes locaux* campés sur leurs horizons communautaires (cf. chapitre 3 et 4). Cependant, dans l'un et l'autre cas de figure, il s'agit pour les *respons* de s'attacher à reproduire des pratiques symboliques, ces mêmes pratiques étant à l'origine de l'attachement de la plupart des *respons* aux *éclés*, à la base de leur *carrière* et de leur engagement. César illustre cet attachement à reproduire ce que les membres du groupe ont vécu,

45 Échange avec Rémi, en aparté de l'entretien de groupe avec Willy, Fred, Elsa, Rémi, *respons éclés*, 2007

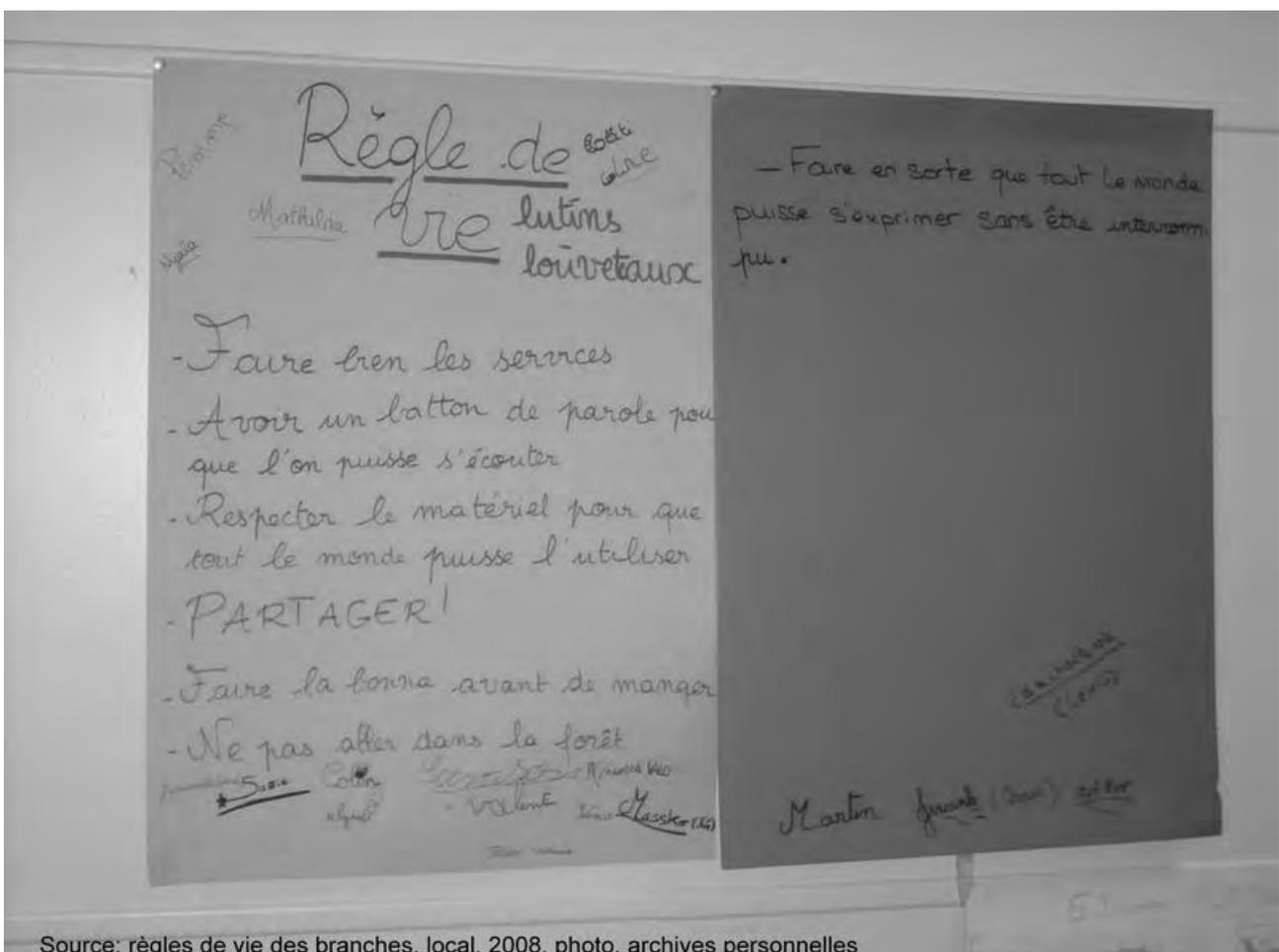
pour ceux qui étaient déjà dans le groupe, en tant qu'enfants ou adolescents. Et si ces pratiques sont l'épine dorsale inamovible du scoutisme laïque des *éclés*, elles peuvent en revanche être appliquées à d'autres contextes éducatifs. Ce *cadre symbolique* est l'essence des *éclés* mais c'est aussi une pédagogie, un art d'éduquer les enfants dont les effets socialisateurs peuvent être transposés ailleurs. Faut-il voir dans cette pédagogie, et dans sa portée symbolique, le véhicule d'un projet politique et culturel particulier qui a vocation à conquérir d'autres espaces dans le champ du temps libre et des loisirs voire dans le champ de l'instruction publique ?

Tout ça [les pratiques dites traditionnelles évoquées plus haut], ça plaît aux respons et ça les rassure. C'est un peu nouveau quand ils deviennent respons mais c'est quelque chose qu'ils ont vécu en étant jeunes. [...] Les colos, c'est différent, tu connais pas les gamins. [...] Je me souviens d'une colo que j'ai faite avec Villeneuve et où j'ai fait ce que je savais faire aux éclés. Et ça a marché, c'était génial ! Va expliquer à des gamins qu'ils vont faire la bouffe et la cuisine, et la vaisselle, qu'ils vont avoir une grille de service, c'est hallucinant ! On a fait un concours cuisine pour des gamins qui en avaient jamais fait, et bien crois moi, c'était le meilleur concours cuisine que j'ai fait⁴⁶ !

Dans son déroulement routinier, la vie du groupe s'organise autour de la permanence de symboles (le *foulard*, les chants, les colliers d'ancienneté, les *totems*) et de pratiques ritualisées : l'année commence par le *passage de branches* et la *règle de vie*, elle se poursuit par des week-end campés et bien d'autres passages obligés avant d'aborder la préparation du camp, moment phare et hautement ritualisé de la vie aux *éclés*. Que ce soit dans l'organisation matérielle d'une *veillée de feu de camp* ou dans la mise en place de la vie des *branches* durant l'année, les *respons* cherchent à reproduire, en étant à la hauteur, ce qui a « toujours existé », dans le groupe, depuis 1978, et malgré de profondes évolutions... Durant le premier trimestre qui suit la rentrée de 2006, c'est d'ailleurs la frustration de ne pas réussir à animer « comme il faudrait le faire » que mettent en avant les *respons* du groupe. Malgré un contexte de précarité générale qui pourrait entraîner les *respons* à être soudés et solidaires pour assurer l'existence collective du groupe, les uns et les autres semblent exprimer trop de difficultés dans l'animation de leur branche pour pouvoir proposer son aide aux autres *respons*. Les *respons louveteaux* n'en sont qu'à leur deuxième année d'animation et les *respons* plus chevronnés qui les aidaient l'année précédente sont partis. Elles sont seules aux commandes et en ce premier trimestre d'activités. Zoé se sent seule avec les louveteaux et « galère » sur la préparation

46 Entretien n°2 avec César, *respons* génération 1991, 2008

des réunions. Elle ne parvient pas à concilier son engagement et ses études. Elle devait se faire aidée par Violette, une ancienne *respons* revenue prêter main forte suite à l'appel du groupe, mais cette dernière est très en retrait de la vie de la *branche*, elles n'ont pas le vécu commun qui leur permettent d'avoir la complicité nécessaire, et puis Violette est désormais maman et l'engagement en tant que *respons* s'accommode mal avec la maternité selon Zoé⁴⁷. Nadia, l'autre *respons louveteaux*, ressent un gros changement par rapport aux *éclés* (branche dans laquelle elle était *respons* l'an dernier) et pointe la nécessité d'avoir plus d'autorité. Elle a du mal à « tenir » les louveteaux. Dans ce contexte, ce qui mine les *respons*, c'est qu'elles estiment n'avoir pas « réussi à faire la règle de vie comme prévu », sous forme de jeux ». Elle veulent recommencer cette *règle de vie* mais en « relançant le cadre symbolique, en se déguisant, en créant l'esprit », tel que cela doit se passer aux louveteaux.



Source: règles de vie des branches, local, 2008, photo, archives personnelles

47 Propos en situations, au local, 2007, journal de terrain #1

Dans l'architecture rituelle de la vie aux *éclés*, le camp d'été est la clé de voûte de l'organisation collective. En 2006/2007, le camp commence à être envisagé dès octobre. L'équipe de groupe recherche des *respons* qui voudraient passer un *second degré* (brevet DSF – équivalent scout du BAFD) et tente d'identifier les directeurs potentiels ; des *conseils de groupe* dédiés au camp sont programmés à partir du mois de décembre. C'est Céline qui va partir en formation et diriger le camp. C'est elle qui a quitté l'équipe d'animation de la *branche éclée* en ce début d'année par manque d'affinités avec les autres *respons*. Cette incompatibilité conduit le groupe à envisager non pas un camp de groupe, comme il est de coutume, mais des camps d'unité (les *branches* partent en camp séparément). Les *respons* de la *branche éclée* ne sont pas formés à la direction de camp (exigence réglementaire) et aucun directeur ne se manifeste pour diriger un camp pour cette branche.

L'équipe de groupe propose au mois de mars aux *respons* de la *branche éclée* de se rapprocher de l'*équipe nationale* du mouvement EEDF qui organise chaque été, sur le centre EEDF de *Bécours* (Aveyron), des camps nationaux pour les *unités* qui le souhaitent, ou le plus souvent pour les *groupes* et *unités* ne pouvant pas partir de manière autonome. Willy, *respons éclé*, est farouchement opposé à cette idée. Il y oppose de nombreux griefs. Il pense que ce camp est trop cher et que c'est dû au fait que Bruno (le *permanent* national qui dirige le camp national) est payé. Il reproche aussi le contenu des activités prévues : les *éclés* y feraient des activités de consommation, comme « du chameau » par exemple. Lui proposerait plutôt de rester dans la région avec les *éclés* et de faire un chantier dans une ferme du Pas-de-Calais, en contournant les exigences réglementaires sur les séjours de scoutisme. Par la suite, et la mort dans l'âme, Willy et les deux autres *respons éclés* se résigneront à partir sur ce camp national, « parce que l'important c'est d'avoir un camp pour les enfants ». Willy reproche vivement aux *respons* qui ont quitté la branche en cours d'année leur attitude pleine de préjugés à son égard, « parce qu'il fume des joints ». Lui pense que la branche aurait pu s'en sortir autrement, en faisant revenir des anciens copains des *éclés* qu'il aurait fallu « *totémiser* ». Quelques semaines plus tard, Bruno vient présenter le camp national aux *respons*, parents et enfants du groupe concernés. En tant que « responsable pédagogique à la nation » il présente les objectifs du camp national.

Le camp national, ça permet aux groupes bien structurés, ou qui ont l'habitude du fonctionnement, mais qui ont une année des problèmes de responsables de camp, ou alors à des groupes qui veulent travailler la pédagogie de la branche éclée, de faire le camp. C'est la vie en équipage, l'utilisation d'outils pédagogiques ou de méthodes qu'on peut mettre en place au niveau du scoutisme par rapport à cette tranche d'âge⁴⁸.

Bruno présente aussi les outils de progression créés par les pédagogues du *siège national*, dont le *Hors-pistes*⁴⁹ notamment, sur lesquels s'appuie la pédagogie de la *branche éclée*. Pour cette année 2007, le camp national *éclé* regroupera 4 groupes. Les objectifs prioritaires du camp sont : décompresser après une année scolaire, prendre des responsabilités et travailler son autonomie (dans l'équipage et la vie quotidienne), apprendre la vie en collectivité et la démocratie. Bruno insiste sur la spécificité de cette année 2007, année du centenaire du scoutisme et sur la marque de fabrique pédagogique de ces camps nationaux.

Il y aussi beaucoup de partage, parce que, à certains moments, on sera près de 400 sur Bécours et le 13 juillet, le jour où on va fêter le centenaire... Pourquoi le 13 juillet ? Parce qu'il y a une flamme qu'on appelle "la flamme des anciens éclaireurs, scouts et guides" qui a été allumée le 28 février au Kenya sur la tombe de Baden Powell et qui va remonter jusqu'en Angleterre, pour arriver pendant le jamboree – un jamboree c'est un grand rassemblement mondial de tous les scouts et guides qui a lieu tous les 4 ans et cette année c'est l'Angleterre et le 1er août sera la journée phare car c'est l'anniversaire du lancement du premier camp le 1er août 1907 – cette flamme passe à Bécours le 13 juillet, c'est important d'associer tout le monde au centenaire donc on aura une activité autour du centenaire. Dans notre camp, ce qu'on essaye de mettre en place c'est la méthode scout, si on veut que notre camp soit un peu différent d'un camp d'ados ou d'un centre de vacances. Le scoutisme a mis en place une méthode autour de l'engagement, la progression personnelle, la vie en petits groupes, ce qu'on appelle le cadre symbolique, la relation adultes-jeunes, la vie en pleine nature. Et tous ces points de la méthode scout vont être mis en place sur le camp.

48 Réunion de présentation du camp national, au local, 2007

49 Le *Hors pistes – Le carnet d'aventures* est un cahier créé par les équipes pédagogiques du mouvement EEDF en 2005, à destination de la *branche éclée* (11-15 ans). C'est un outil qui s'inscrit dans la tradition pédagogique du scoutisme en proposant un parcours individualisé pour symboliser la progression personnelle dans le groupe et le mouvement. Il a existé dans l'histoire du mouvement différentes versions de cet outil pédagogique, et notamment, pendant de nombreuses années et jusqu'aux profondes mutations des années 1970, le livre « étapes et brevets ».

La réunion se poursuit en détaillant les points relatifs à l'organisation générale (hygiène, information des parents pendant le camp, règles de vie...) et aux activités spécifiques (*explo*, chantiers sur le hameau de Bécours...). Pour le groupe, l'année s'achève tant bien que mal et tous les enfants qui le souhaitent pourront partir en camp. Le camp est le moment collectif vers lequel toute la vie du groupe et les pratiques d'animation convergent. Durant trois semaines, lors des vacances d'été, les *respons* et les enfants vivent en relative autarcie sur un lieu de camp qui change chaque année. La préparation du camp d'été occupe toute une partie de l'année qui précède. Durant cette année, hors camp, les activités du groupe sont organisées les samedis après-midi, de 14h30 à 18h, au *local*. Épisodiquement, une *branche* ou tout le groupe part en week-end, soit dans le cadre d'une activité exceptionnelle (un rassemblement régional EEDF) soit pour pratiquer en tant que telle la méthode scout (découverte de l'autonomie et de la vie en petit groupe). Durant l'année les rythmes sont donc calqués sur ceux de l'Éducation Nationale avec des activités hors temps scolaire suivant le calendrier des vacances. Ces dernières années les pratiques évoluent dans le groupe comme dans l'ensemble du mouvement EEDF et des mouvements scouts en général. Des contraintes nouvelles pèsent sur l'animation des sociétés de jeunes (exigences de formation, réglementations, engagements bénévoles de jeunes adultes plus rares...) et les pratiques se modifient; ainsi les réunions n'ont plus lieu tous les samedis mais s'espacent dans le temps faute de capacités d'animation suffisantes. Ces évolutions, et surtout les réactions qu'elles suscitent, sont aussi déplorées par les *respons* qui défendent des cadres d'animation sanctuarisés.

Le camp reste la séquence collective ultime autour de laquelle s'organise le quotidien du groupe. L'animation des *branches*, la volonté de permettre aux jeunes d'expérimenter une autonomie en petits groupes ou encore la fréquence et la régularité des séquences de vie quotidienne sont autant de répétitions préparant la vie de camp. L'objectif du camp est de partir – au grand air - en groupe déjà constitué et engagé dans une dynamique de vie collective (les *branches*). C'est une distinction constante que revendiquent les membres du groupe face à l'image repoussoir de colonies de vacances réunissant des enfants ne se connaissant pas autour d'un programme d'activités « de consommation ». Cette spécificité s'étend probablement à l'ensemble des mouvements de scoutisme. La place centrale du camp dans l'expérience collective est partagée autant par les adultes (*respons* ou anciens *respons*) que par les enfants du groupe. Impalouze, *respons* de 1997 à 2002, insiste à plusieurs reprises sur ce moment fondateur qu'est le premier camp. Contrairement aux autres *éclés* de sa génération, il ne peut partir en camp lors de ses premières années d'engagement

dans le groupe en raison de sa situation familiale. Ses parents vivent séparément et son père résidant au Maroc, Impalouze y passe en priorité ses vacances d'été. En 1993, à l'âge de 14 ans, l'opportunité de participer au camp d'été se présente.

Oui parce qu'il y a une partie qui est assez dure à gérer, ou qui était assez dure à gérer à l'époque, c'est que beaucoup de l'imaginaire éclé à Villeneuve se basait sur le camp: les blagues, les souvenirs, y avait peu de place pour l'intégration de ceux qui ne vivaient pas ce moment fort. J'ai toujours trouvé en tout cas. Donc moi je pense que j'avais aussi un problème pour me sentir vraiment à l'aise. J'avais jamais vraiment compris l'importance du camp en étant gamin, et c'est qu'au moment de l'adolescence que j'ai eu l'occasion de partir au camp et que je l'ai fait, comme première étape, que j'ai vraiment pris mon pied dans les éclés. [...] C'est rigolo mais t'as des rituels de passage qui sont invisibles mais... Je te dirais « pour moi les éclés c'est : d'avoir fait un camp, à un moment ou un autre ». Tu peux le vivre le samedi mais ça devient une activité entre guillemets occupationnelle et j'ai compris ça le jour où, en partant au camp, tu reviens en septembre et là c'est plus du tout le même beat. Tu reviens, toi t'es dedans, t'en fait deux, t'en fait trois, en plus les souvenirs des camps d'avant c'est terminé, on parle plus des souvenirs de ces trois derniers camps, quatre derniers camps (...). Tu crées toute la mythologie, c'est un mouvement mythologique⁵⁰ !

Être aux éclés, c'est partir en camp quelque soit l'âge, et lorsqu'on devient *respons* c'est organiser ce camp et y emmener tout le groupe. Le camp est le lieu et le moment symbolique de l'ambition communautaire aux éclés : la vie en petits groupes, au grand air et selon des logiques d'auto-gestion et de construction d'une *clan fière* (cf. chapitre 6). Si le camp est envisagé comme un élément invariant dans la pratique du scoutisme depuis ses origines, le nécessaire travail de sociologie historique proposé dans les pages qui suivent (chapitres 5 et 6) présente les contingences et les évolutions des pratiques de camp, et plus largement de « la vie au grand air ». A titre d'exemple, le camp envisagé aux origines du mouvement ambitionnait la réunion des garçons uniquement, dont le quotidien était organisé selon des principes d'exercice physique, de discipline et de ritualisation pour une large part tirés de l'expérience militaire. Loin de cette forme particulière des origines, Suzon, jeune *ainée* de 16 ans, engagée dans le mouvement depuis l'âge de 6 ans, revient à plusieurs reprises sur l'importance du camp pour son *clan*. Elle revient sur les deux derniers camps auxquels elle a participé avec son *clan* - c'est-à-dire le groupe de jeunes garçons et filles âgés de 15 à 18 ans qui se rassemblent dans le cadre du groupe. Pour des raisons conjoncturelles de déficit

50 Entretien individuel avec Impalouze, *respons* génération 1996, 2008

d'encadrement et de difficulté à structurer l'équipe des *respons*, le *clan* de Suzon a vécu deux camps jugés par les jeunes non conformes « à ce que doit être un camp » (cf. infra). Il y a d'abord eu ce *camp national* lors de leur dernière année *éclée* au cours duquel les *équipages* (unités de vie pour la *branche éclée*) ont été redécoupés pour la durée du camp, remodelant les équipages de l'année écoulée en y ajoutant des membres extérieurs au groupe. Puis elle revient sur le camp suivant, cette fois-ci dans le cadre du groupe, mais qui n'a pas non plus répondu aux attentes des *aînés*. Suzon insiste sur cette différence à ses yeux fondamentale entre les activités durant l'année scolaire et le camp qui vient combler, enfin, ce « manque de temps pour jouer et rigoler ».

En plus on s'est tapé une gamine de 11 ans qui était chiant, qui avait aucune valeur éclée, qui savait pas faire du froissartage, pas faire la bouffe, qui voulait pas aller chercher de l'eau. On a même du l'emmener en camp volant. On nous a imposé des louveteaux, déjà, on n'était pas tous ensemble (...). Le camp c'est pour se retrouver pendant trois semaines et se retrouver ensemble ! (...)

Cette année, on s'est pas baigné, on n'a pas fait de feu, pas de repas trappeur, pas de froissartage, pas d'animation lutins... Même une veillée autour du feu ça aide à se ressouder ! On nous interdisait plein de trucs. Y avait des aînés du clan de Marseille sur le même terrain, on pouvait pas les voir ! Ça aurait pu être sympa (...). Surtout que le but d'un camp c'est de se prendre des vacances⁵¹ !

Les membres du groupe s'évertuent à reproduire des pratiques pédagogiques qu'ils ont vécues et donc qu'ils considèrent comme organiquement constitutive de la vie aux *éclés*. C'est cette dynamique de reproduction par les *respons* des pratiques qui les ont eux-mêmes initiés aux *éclés* que doit retenir l'ethnographie de la citoyenneté qui s'ensuit. En effet, cette reproduction ne se produit que par l'idée que se font les *respons* d'une culture éducative à maintenir, car dans les faits, sous couvert de permanence, le contenu de ces pratiques est une constante transformation. La description ethnographique qui constitue ce chapitre - et qui se conclut ici - révèle une autre dimension essentielle à la compréhension des *éclés* au quotidien. L'apparent conservatisme des *éclés*, qui engage les *respons* dans la reproduction de ce qui « va de soi », n'est aucunement l'effet de la socialisation dans une institution totalisante (ou totalitaire) aux agents mécaniquement engagés dans le maintien d'un système. Tout ce travail ethnographique s'est construit au contraire sur la réflexivité des membres du groupe, et notamment sur ces temps institués (les conseils

51 Entretien collectif avec Suzon, Alban, François, Sarah, 2008

notamment) durant lesquels le groupe s'interroge, voire se dispute, sur ce qu'il est et ce qu'il fait (cf. chapitre 7). Les propos qui suivent illustrent cette réflexivité qui est un des éléments du quotidien des éclés, depuis les apprentis pédagogues adolescents aux jeunes adultes, éducateurs bénévoles.

C'est hallucinant. T'as ces mythes qui deviennent l'histoire de tous, qui sont le tronc commun en fait... Et qui fonctionnent, et qui disparaissent, comme tout, comme les générations. [...] Une mythologie, et puis des personnes qui restent. Cette idée, cette continuité... parce que malgré tout, je pense qu'à notre époque, et je pense aujourd'hui encore tu vois des gens qui restent. Y a des gens qui restent dans le mouvement sur 10 ans quoi. Et ça ça fait créer une familiarité au sens premier du terme, que je pense que tu n'as nulle part ailleurs. Quasiment même nulle part ailleurs. D'autant plus que c'est une vie que tu partages avec eux, dans le sens où la structure éclés comme elle existait à l'époque et qui existe toujours aujourd'hui au clan de Villeneuve d'Ascq qui est un peu différent d'autres... C'est clairement le samedi après-midi plus le camp. Donc c'est gros quand même. Plus quasiment un week end par mois. C'est beaucoup! Quand tu fais le cumul, c'est des temps de vie. En nombre d'heures, tu passais presque autant d'heures aux éclés qu'à l'école au final. Parce que tu avais ces trois semaines complètes. Trois semaines ... Et puis c'est des proximités, c'est des douches communes.[...] Quand tu fais pas le camp, c'est comme si t'avais pas participé à un banquet de famille. Et du coup pour trouver ta place là-dedans. [...] C'est assez rigolo parce que quand moi j'avais fait l'expérience des éclés à Grenoble, j'étais allé une fois seulement, parce que j'avais absolument pas retrouvé... Eux ils faisaient une réunion toutes les trois semaines, avec éventuellement un camp en été mais c'était pas obligatoire. Et du coup, les gamins se connaissaient pas et on faisait des activités patinoire. Et là tu te retrouves à faire de l'encadrement, bête et méchant entre guillemets. Alors que quand t'es encadrant aux éclés, responsable [avec insistance] et j'ai aimé la distinction, c'est pas animateur, c'est responsable, on se battait là-dessus à chaque fois, on n'a jamais été chercher l'étymologie des mots mais c'était le fait que t'avais des enfants en groupe qui t'avaient connu quand t'étais encadré toi-même. Y a plein de liens particuliers qui se créent entre les générations, le nombre de fois où les louveteaux ils allaient voir les aînés ou les grands éclés pour se faire consoler ou n'importe quoi... C'est des ponts que t'as pas à l'école. A l'école primaire t'es à l'école primaire et t'iras pas voir ce qui se passe – peut-être dans les petites écoles ou les coins reculés parce qu'il y a des classes mixtes – mais aux éclés t'avais ça, t'avais pas mal d'intergénérationnel qui se créait. Et puis c'était comme une sorte de famille où tu pouvais dire "cet après-midi je suis épuisé, les aînés est-ce que vous pouvez prendre l'encadrement", et puis c'était institutionnalisé, t'avais la journée au camp où les louveteaux allaient se faire encadrer par les aînés, t'avais plein de rituels... Si on y réfléchissait aujourd'hui avec notre regard un peu plus adulte, au moment où on commence à éduquer des

gamins, même si c'est pas le mien pour l'instant, c'est là où tu te rends compte que c'est là sur l'aspect un peu communautaire.

Conclusion du chapitre 1 : Être *éclé* à Villeneuve ? C'est initier les enfants.

En préambule à l'étude ethnologique des pratiques de citoyenneté dans le quotidien du scoutisme laïque, ce chapitre entend poser le cadre sensible et la texture du groupe qui a accueilli l'enquête de terrain. Loin des clichés sur le scoutisme, oscillant entre éducation militaire, activités infantilisantes et bigotes ou école d'élite (Gauthé, 2007), les jeunes adultes responsables d'animation bénévole (*respons*) dans le groupe local des EEDF de Villeneuve d'Ascq partagent à la fois une approche critique de la pédagogie du scoutisme laïque et un fort sentiment communautaire au sein du groupe. C'est un groupe qui se pense en tant que groupe (« je suis parti du groupe », « je reviens au groupe »). C'est un espace où l'on réfléchit en partie à ses propres cadres (la pédagogie, les *conseils de groupe*...). Cependant, le flot des routines est guidé par un engagement à tendance totalisante pour assurer la continuité du groupe voire sa survie. Dans ce flot d'urgences et prescriptions des rôles et des relations, l'attitude vis-à-vis des rituels d'animation et d'organisation de la vie collective est en apparence conservatrice : on ne change pas facilement les habitudes du groupe en termes d'organisation des âges de la vie aux *éclés*, des passages, des cérémonies...

Une approche monographique du *groupe éclé* conduit à amorcer une analyse culturelle à partir de ce qui est vécu dans le quotidien du groupe d'interconnaissance. L'intimité partagée produit une morale du don de soi au groupe, de la responsabilité individuelle quant à sa survie organique. Cette « famille » n'est pas co-extensive des limites du mouvement EEDF mais bien du microcosme du groupe. Et pourtant, dans ce microcosme, l'extérieur, le grand monde, est omniprésent. Les familles qui confient leurs enfants au groupe partagent implicitement des représentations de l'enfance et de sa nécessaire éducation informelle (en complément de l'école) ; leurs réseaux socio-professionnels s'entremêlent aux affinités qui structurent le groupe ; les valeurs de la gauche laïque sont l'horizon politique qui va de soi. En cela, les adultes qui appartiennent, en leur qualité de *respons*, parents ou amis, au groupe de Villeneuve, sont culturellement proches des adultes engagés ailleurs dans le mouvement EEDF. La particularité du groupe, la raison pour laquelle ses membres se pensent intime et exclusivement liés, tient alors à ce qu'il est le lieu concret et sensible de l'initiation des jeunes, puis le lieu où les enfants initiés deviennent *respons*.

« A l'analyse de ces faits et de bien d'autres qui vont dans le même sens, la conclusion s'imposait. Ce sont les rites d'initiation qui ont permis à ces groupes d'exister comme un Tout à leurs propres yeux et à ceux de leurs voisins, amis et ennemis. Ces rites en produisant et en reproduisant à chaque fois le système des classes d'âge et la hiérarchie entre les sexes et entre les clans, impliquent tous les membres de la société et attribuent à chacun un statut différent, mais utile à tous, selon son âge, son sexe et ses capacités. Ils relèvent donc de ce qu'en Occident on appellerait des rapports politico-religieux. « Religieux » parce qu'au cours des initiations les dieux, les esprits de la nature et les ancêtres sont présents et coopèrent avec les détenteurs des objets sacrés pour initier les nouvelles générations. « Politiques » parce que les rites imposent et légitiment un régime de pouvoir, un ordre au sein de la société qui en réserve le gouvernement aux hommes. Finalement c'est ce qu'un Baruya s'était efforcé de me faire comprendre le jour où il m'a dit : "*Nous sommes devenus nous-mêmes lorsque nous avons construit notre propre Tsimia et initié nous-mêmes nos enfants*"» (Godelier, 2009 : 23).

Chapitre 2 - Construire la *citoyenneté-aux-éclés* en objet ethnographique

Les intrigues racontées par l'anthropologue doivent garder une pertinence pour les acteurs.

Cefai, 2003 : 26

Introduction du chapitre 2

Le récit qui précède vise à rendre compte des activités routinières du *groupe éclé*, en tant qu'ensemble de pratiques communautaires formalisées dans un langage vernaculaire, qui ne peuvent s'envisager sans cette place centrale du camp d'été. Il faut envisager le *camp* comme une expérience collective, particulière à chaque génération, contingente du lieu et du moment, qui va produire des repères sensibles pour la vie communautaire (souvenirs, ruptures, chants, *totémisation*...). L'ambition du chapitre précédent est de produire un texte rendant compte du quotidien du groupe à partir de toute la variété des données collectées durant l'immersion dans le terrain. Ce qui a guidé ce récit n'est pas la vaine recherche d'exhaustivité mais le choix de proposer au lecteur, en restant fidèle à leur complexité et à leur densité, les intrigues et les urgences qui se présentent aux *respons* du *groupe éclé*. Dans ce récit largement incomplet, le fil directeur est de faire apparaître, en situation, les différents protagonistes qui incarnent cette vie communautaire : les *respons*, les enfants et les adolescents du groupe, les parents et ceux d'entre eux qui s'engagent dans le groupe (les *castors seniors*), les permanents ou les bénévoles du mouvement EEDF (la *Région* et la *Nation*) ; enfin, les acteurs du grand monde, à l'extérieur : un élu municipal et son directeur de service, un juge pour enfant ou un inspecteur de la Jeunesse et des Sports... Le projet de cette recherche étant l'ethnographie de la citoyenneté ordinaire du point de vue du *groupe éclé*, il faut envisager et modéliser le quotidien du groupe (la vie communautaire) au plus près de son expérience vernaculaire. Cela pose nécessairement la question du statut de l'observateur, de sa place dans le groupe et du travail de traduction qui l'amène à produire un texte ethnographique à partir de l'observation du groupe. Une des particularités méthodologiques de ce travail tient à la proximité, à l'intimité partagée, entre l'ethnographe et le milieu d'interconnaissance étudié. Le fait que je sois moi-même un ancien *respons* du groupe et que l'immersion dans le terrain de recherche prenne la forme d'une implication totale aux *éclés*, en tant que *responsable de groupe*, entraîne un ensemble de biais et de limites au travail de terrain (2.1) mais offre à utiliser cette intimité culturelle comme ressource ethnographique (2.2). Cette intimité partagée oriente la progressive construction de l'objet selon l'impératif de prendre au sérieux, et sans position surplombante, ce que les *éclés* disent d'eux-mêmes. La recherche s'oriente vers une description dense de la culture du *groupe éclé* en y recherchant comment la citoyenneté est utilisée en situation, comme un mot-clé (*keyword*), par ceux qui forment le groupe (2.3).

2.1 - Ethnographie et appartenance au groupe d'interconnaissance

Je vais sacrifier ici à la pratique de l'auto-analyse en ethnographie, en utilisant la première personne du singulier pour apporter des éléments réflexifs qui me semblent participer à la production de la connaissance sur la citoyenneté des *éclés*. L'utilisation du « je » est un choix narratif qui s'insère dans l'air du temps tout en étant conscient des risques de l'exercice : excès de réflexivité, prétention à une épistémologie alternative qui corrigerait l'éviction de la subjectivité dans l'ethnologie « classique » ou encore prêter à l'usage du « je » les vertus morales du respect de l'Autre (Olivier de Sardan, 2008). L'usage de la première personne du singulier ne rejoint pas ici une certaine ethnographie post-moderne aux dérives esthétisantes (Céfaï, 2003b) ou qui verse dans l'auto-réflexion érudite (Weber, 2004). Dans cette veine, Chauvier (2011), propose par exemple de transgresser les conventions de l'écriture anthropologique en fournissant un travail d'invention littéraire adoptant la posture proustienne qui restitue la phénoménologie de l'ordinaire : user du "je" pour unifier le récit d'un point de vue central ; faire état de la tension qui donne un sens au vécu et à l'observé ; dévoiler les zones d'ombres du narrateur et mettre en perspective le récit pour échapper à la subjectivité. Quel programme ! Cette recherche s'en tient à garder l'idée générale qu'engager une démarche inductive consiste à partir « des détails et des anomalies des moments ordinaires pour gagner (...) les rives d'une théorie interprétative » (Chauvier, 2011 : 154). La question de la subjectivité est un passage obligé du travail de terrain puisque la recherche procède de l'intersubjectivité, d'un dialogue entre subjectivités, celle des enquêtés et celle de l'ethnographe. Comment en rendre compte dans la production des données de terrain ? Pour Olivier de Sardan, la seule question valable ici est « le "je" est-il méthodologiquement intéressant, et à quelles conditions ? » (De Sardan, 2008 : 179). C'est la prise en compte du facteur personnel spécifique à l'enquête de terrain dans les sciences sociales qu'il faut envisager. Deux dimensions sont pertinentes pour Olivier de Sardan : les rapports du chercheur au groupe étudié (insertion, participation, rôle) pour cerner les données produites, la narration de ses relations aux enquêtés dans la mesure où elles ont une valeur méthodologique, dans l'optique d'exercer un contrôle sur les données.

Cette sous-partie est consacrée à un exercice de réflexivité sur la rencontre, provisoire, de mon parcours personnel avec un objet de recherche qui vise la connaissance à la fois empirique et conceptuelle de la citoyenneté ordinaire. Cette séquence réflexive est donc ramassée dans cette sous

partie qui figure, par souci de cohérence, juste après le premier chapitre consacré à la description du quotidien du *groupe éclé*. Du point de vue méthodologique de la conduite d'une ethnographie, l'objectif est d'exposer mon insertion subjective au sein du *groupe éclé* pour en rendre compte « du point de vue de la plausibilité et de la véridicité des énoncés produits » (De Sardan, 2008 : 179). L'objectif est aussi de s'attacher à saisir les processus qui conduisent le chercheur à saisir la citoyenneté comme objet de recherche. La rareté des recherches de terrain ayant pour objet la citoyenneté dans un contexte français s'explique d'une part par la pesanteur du « grand partage » qui maintient partiellement les ethnologues sur des terrains lointains et distants, d'autre part par un biais normatif qui associe la citoyenneté à l'État dans l'imaginaire politique français. Cette association normative dessine une citoyenneté comme relation (et statut) qui projette l'individu, arraché à ses appartenances sociales, au niveau de l'État-nation et de la République indivisible. Partant de tels présupposés, la citoyenneté serait donc inobservable au « quotidien ». La démarche « d'objectivation participante » des chercheurs travaillant de la citoyenneté, la question de « où travaillent les anthropologues », est la condition pour comprendre comment la citoyenneté est conçue, discutée et utilisée d'un point de vue épistémologique et conceptuel, en anthropologie (Neveu, 2009).

En tant qu'observateur, je suis engagé totalement dans les activités du *groupe éclé*. Après en avoir été membre, en tant qu'enfant de 1988 à 1994 puis en tant que *respons* de 1997 à 2002, je reviens dans ce groupe, en tant que membre actif et en qualité de *responsable de groupe* et de *réfèrent aînés* en septembre 2006, dans un contexte d'inquiétude quant à la survie du groupe (cf. chapitre 1). Les difficultés conjoncturelles à mobiliser des *respons* et à former une *équipe de groupe* ont débouché, début septembre, sur l'organisation de réunions auxquelles étaient conviés les *respons* restant actifs, des parents investis dans la vie du *groupe* (via leurs enfants) et d'anciens *respons* ou membres actifs. L'objectif de former une nouvelle équipe dirigeant le groupe n'aboutit pas, l'appel à la mobilisation produit des résultats car certains anciens membres ou *respons* font le pas et reviennent animer le groupe mais aucun ne souhaite en prendre la responsabilité administrative ni l'animation générale. Les *respons* le savent, la responsabilité du groupe (« être chef de groupe ») à Villeneuve, après 13 ans de mandat de César - dont tout le monde salue le dévouement - est une position qui n'attire pas et « qu'on se refille comme une patate chaude ». Pour ma part, je venais de participer au camp d'été 2006 en tant que directeur adjoint sur la demande des deux codirectrices (toujours dans

ce contexte de manque d'encadrants), j'ai du temps disponible et je demeure intéressé, d'un point de vue professionnel, par l'animation et l'éducation non scolaire⁵².

Le travail de doctorat en est alors à ses prémises mais il est déjà entamé. Depuis plusieurs mois, le projet de thèse se construit autour de l'impact des dispositifs d'action publique sur la nature des actions et l'organisation de la scène associative locale. Dans cette relation déséquilibrée, la question posée est celle du devenir du projet de l'éducation populaire. Ce projet de recherche se précise en définissant les caractéristiques des associations étudiées : leur qualité « de proximité » et « la jeunesse » comme public visé. Le terme de citoyenneté est envisagé, associé à l'éducation, dès le début du travail de doctorat.

« Les associations de proximité et les jeunes de 12 à 25 ans : entre projet éducatif et besoin d'institutionnalisation (...) En résumé, notre objet de recherche porte sur les modalités d'une action éducative volontaire envers les jeunes de 15 à 25 ans et sur le rapport de cette action à la réalité de l'expérience quotidienne des jeunes. Les champs d'inscription de ce travail sont donc l'éducation non scolaire (éducation populaire, au développement, à la citoyenneté) et le rapport entre associations et pouvoirs publics dans le développement local⁵³. »

Ma directrice m'encourage à interroger la question de la production du sens dans les projets éducatifs, en tenant compte des relations entre la puissance publique et les associations, et donc à envisager les modèles de citoyenneté véhiculés par les pratiques d'éducation populaire. L'obtention de la bourse jeunes chercheurs de l'INJEP en 2006 conforte ce début de questionnement qui associe citoyenneté, éducation populaire et production du sens dans l'action associative locale. Au moment où je reviens dans le *groupe éclé*, en septembre 2006 (ou à partir de mai 2006 pour la préparation et co-direction du camp d'été, mais à ce moment là ce n'est pas envisagé comme un terrain de thèse), il y a déjà un travail conceptuel entamé sur les notions de citoyenneté dans les actions éducatives portées par des associations locales, en lien avec la puissance publique⁵⁴. Cela renforce l'argument,

52 Je suis alors engagé dans une VAE (validation des acquis de l'expérience) pour un BPJEPS (Brevet Professionnel Jeunesse Education Populaire et Sports) et je suis inscrit en doctorat depuis janvier 2006.

53 Vanhoenacker, M., dossier de candidature à la bourse jeunes chercheurs de l'INJEP, janvier 2006.

54 D'autres pistes avaient été envisagées pour trouver des terrains empiriques au travail de doctorat, et notamment au printemps 2006, nous avons travaillé à un projet de convention CIFRE avec le Conseil Régional Nord Pas-de-Calais, qui s'intitulait « Ambitions et actions régionales dans le dans le champ de l'éducation non formelle ».

paraphrasé et emprunté à Geertz (2003), que ce travail d'ethnologie n'étudie pas *les éclés* mais *dans les éclés*.

« Le lieu de l'étude ne constitue pas l'objet de l'étude. Les anthropologues n'étudient pas des villages (des tribus, des villes, des quartiers); ils étudient *dans* les villages. On peut étudier diverses choses dans différents lieux » (Geertz, 2003).

Au moment du retour au groupe, autrement dit au moment de mon insertion en tant que chercheur dans le *groupe éclé*, je travaille déjà sur un autre terrain. Il s'agit d'un collectif d'associations de quartier de la métropole lilloise - NAG⁵⁵ - qui organise chaque année diverses manifestations de rue coordonnées en un même événement. Derrière la vitrine d'animation festive, les porteurs du projet revendiquent une action « de création de lien social » dans la lignée de l'éducation populaire. Jusqu'à la fin de l'année 2007, la recherche en cours envisage de comparer le *groupe éclé* à ce collectif d'associations. Le premier groupe, *les éclés*, est une association institutionnalisée en sa qualité de mouvement de jeunesse et d'éducation populaire ; l'autre groupe, plus récent, revendique de ne pas être étiqueté ou dépendant d'une grande fédération associative. L'idée est alors de travailler à cette différence entre un groupement officiellement labellisé « éducation populaire » et son pendant qui refuse les étiquettes institutionnelles. Est-ce que cette différence éclaire des capacités d'innovation éducative ou des modes de relation à la puissance publique ?

Le *groupe éclé* devient opportunément un terrain pour la recherche mais force est de reconnaître qu'au moment où ce choix se produit, je ne maîtrise pas les éléments qui permettront *a posteriori* de justifier la recherche d'une forme quotidienne de citoyenneté aux *éclés*. C'est par l'enquête que je prendrai connaissance du projet officiel de l'association de former des « citoyens actifs, conscients des problèmes sociaux et soucieux de les résoudre » (article 1er des statuts de l'association) comme des autres manifestations d'une citoyenneté vernaculaire. A l'entame du travail de terrain, c'est parce que je suis *éclé* que je partage une culture dans laquelle la citoyenneté fait sens, de manière particulière. Être *éclé* (en cohérence avec la socialisation familiale et un positionnement de classe, cf. chapitre 5) c'est poursuivre des engagements au delà du mouvement, c'est prendre position et prendre la parole en public, utiliser les cadres existants (structures associatives, dispositifs

55 Le nom du collectif a été modifié.

participatifs...) pour s'engager et ne pas se résigner face aux injustices, tout en évitant des postures trop radicales (cf. chapitre 6). C'est par les *éclés* que j'ai été délégué de classe, délégué aux conseil d'administration de mon collège puis lycée, au Conseil Académique de la Vie Lycéenne. J'ai participé à des forums européens et co-organisé un forum régional⁵⁶, manifestations dont les contenus s'organisaient autour des thématique de la jeunesse (ou youth) et de la citoyenneté (citizenship). J'ai aussi participé à la création de deux associations, l'une, éphémère, s'intitulait « Young Citizenship Footprint », l'autre, l'association OUAT, a développé durant 6 ans un réseau de structures éducatives autour d'objectifs interculturels et de solidarité internationale. Pour répondre à la demande de Catherine Neveu (2009) de se positionner en tant que chercheur travaillant à constituer la citoyenneté en objet de recherche, j'expose donc ces préjugés de départ. Lorsque je débute la monographie du *groupe éclé*, j'associe dans un stéréotype positif, dans une image du « bon » et du « proche » (Elias et Scotson, 2001), la citoyenneté à l'action associative participant à la co-éducation des enfants et des jeunes.

Sur chacun des terrains, la démarche de recherche vise à recueillir la parole des adultes militants pour accéder aux représentations indigènes de ce qu'ils font ensemble. En août 2007, le titre provisoire du travail de doctorat s'intitule : « Parcours militants et engagements citoyens dans l'éducation populaire ». La comparaison des deux terrains en est le corpus empirique. Cela traduit la construction d'une comparaison basée sur les pratiques et les discours des adultes engagés dans ces collectifs. Si le regard se porte sur ces catégories d'acteurs en particulier, c'est que dans l'un et l'autre cas, c'est le groupe auquel je suis confronté en tant que chercheur. Pour des raisons différentes, je ne partage pas l'expérience routinière des enfants inscrits aux *éclés*, des habitants concernés par le projet NAG ou d'autres sous-groupes potentiels. L'évolution simultanée des relations d'enquête sur chacun des terrains va conduire la recherche à se centrer uniquement sur les données produites aux *éclés*.

L'enquête auprès du collectif NAG se déroule apparemment sans encombre. Ce sont les deux responsables – implicites – du collectif qui soutiennent ma démarche de recherche en échange d'un travail de synthèse et de formalisation écrites des différentes actions que je leur produis. Eux voient

56 *Forum des lycéens citoyens du Nord Pas-de-Calais*, 25 avril 1997, Nouveau Siècle, Lille

dans ma présence une ressource pour le projet. Les autres membres actifs du collectif, qui ont en charge une tâche plus précise ou un secteur particulier au nom de NAG, me sollicitent en me demandant une aide technique sur leurs engagements ou, au contraire, pour les membres placés dans une certaine concurrence vis-à-vis du leadership, m'expriment leur scepticisme et refusent à juste titre de participer à l'enquête (transmission d'information, entretiens individuels, échanges informels). La dynamique d'enquête n'évolue pas. En revanche, sur l'autre terrain – *les éclés* – une position très différente se négocie, qui va modifier la production des données ethnographiques et conduire à l'abandon du premier terrain au profit exclusif des *éclés*.

Les dix premiers mois de l'observation-participante dans le groupe sont une navigation à vue qui s'accompagne d'une collecte systématique (et frénétique?) de toutes les données possibles. En ma qualité de *chef de groupe* (participant) et simultanément de *réfèrent aîné*, je suis un maillon de la circulation d'innombrables informations, la plupart difficiles à consigner. Dans la vie routinière du groupe, il y a plusieurs réunions hebdomadaires et de nombreux échanges informels en amont et en aval des séquences d'animation du samedi après-midi ou de certains week-end. Bien que les conditions de validité d'une observation participante soient bien réunies (co-présence et longue durée), le regard ethnographique est dispersé du fait de la tension entre engagement et distance nécessaires dans ce contexte particulier. Toute l'étendue des données potentiellement accessibles à l'observateur est à portée du journal de terrain : l'organisation informelle, les propos en situation, la foule, les actes en train de se produire dans leur temporalité routinière et l'ensemble des classements spontanés (Peretz, 2002). Cependant, participer aux activités quotidiennes du *groupe éclé* ne peut être qu'une participation totale, liée aux responsabilités d'animation et aux responsabilités administratives que j'ai endossées. Bien que le projet de recherche ne soit pas caché, la marge de manœuvre en tant qu'observateur est limitée par la nature même des activités : encadrement d'enfants et d'adolescents, préparation des activités, animation du groupe de jeunes adultes bénévoles. L'intensité des interactions avec le milieu étudié laisse envisager la densité des pistes d'analyse à explorer mais la part laissée aux activités d'observation et d'enregistrement des données ne permet pas le va-et-vient nécessaire entre les notes d'observation et les phases de retour au terrain. L'impossibilité de prendre des notes en activités (sauf durant les réunions de *respons* pour lesquelles la prise de notes en vue du compte rendu est légitime) façonne le contenu des journaux de terrain. Les pistes envisagées afin de modéliser des séquences d'observation systématique échouent, notamment celles visant les rituels proposés aux enfants durant les plages

d'animation ou encore les phases d'accueil et de sortie du local pour les enfants participants aux activités. Cette impossibilité d'appliquer une grille d'observation systématique tient autant à l'économie de la recherche qui ne me permettait pas d'être positionné de manière répétée à l'endroit voulu qu'à la grande variabilité des situations routinières. Le matériau collecté est à ce stade de l'enquête très disparate et peu propice à l'isolement d'éléments comparables : propos en situation, compte rendu des réunions (préparations ou bilans d'activités, organisation de la vie du groupe), plongée dans les archives présentes au local ou tentative de description de l'environnement physique que constitue le *local*.

Contrainte par sa participation totale aux activités quotidiennes du groupe, la posture ethnographique manque de la distance nécessaire à la construction de l'objet. Le travail d'observation est cantonné à ce qui est donné à voir par le groupe dans l'urgence. L'essentiel de l'activité routinière du groupe s'organise en fonction d'éléments micro-locaux et notamment des acteurs en présence : *respons*, enfants et parents. La grande majorité des données d'observation renvoie donc à un fonctionnement du groupe relativement autarcique (cf. chapitre 1), à son économie propre. La présence des contraintes extérieures au groupe est limitée : les politiques publiques contraignent le groupe via la réglementation applicable aux centres de loisirs sans hébergement (CLSH) ou aux séjours vacances pour les camps d'été ; le mouvement EEDF organise les impératifs de la formation des *respons* ; la municipalité se rappelle au quotidien du groupe pour ce qui est de l'octroi d'une subvention annuelle et de la mise à disposition du *local*. La grande majorité des activités routinières – et donc des notes d'observation qui en découlent – sont les activités proposées aux enfants et les nombreuses situations de crise qui impliquent un positionnement du groupe en tant qu'autorité éducative : exposition des enfants aux risques lors d'activités à l'extérieur du *local*, prévention des conduites à risques chez les adolescents, conformité aux objectifs pédagogiques choisis par le groupe... Pourtant, l'enquête ne parvient pas à atteindre les lieux où se discutent et se négocient les pratiques d'éducation à la citoyenneté. L'intuition première issue de mon expérience personnelle est que le *groupe éclé* partage bien une prise de position normative sur la citoyenneté (comme finalité éducative) mais cette intuition n'arrive pas à se traduire en actes de recherche.

Au début de l'été 2007, l'enquête va évoluer profondément, en l'espace de quelques mois, dans trois de ses caractéristiques principales. Les deux premières concernent l'inscription de l'enquête dans le *groupe éclé*. Pour des raisons extérieures (mais salutaires) à la recherche, je vais quitter le groupe et la région et mettre un terme à mon engagement actif aux *éclés*. C'est au même moment que la méthodologie de l'enquête se modifie. Jusqu'à ce mois de juin 2007, outre les observations diverses, j'avais lancé une campagne d'entretiens individuels qui rencontrait un écho mitigé. Certains membres du groupe, notamment les *respons* en activité au moment de l'enquête, plus jeunes et engagés dans des relations partiellement hiérarchiques avec moi, contournaient les invitations aux entretiens. De manière fortuite, les difficultés vont être levées par l'organisation d'entretiens de groupe (cf. chapitre 7). C'est un basculement décisif pour l'enquête (cf. infra). La dernière caractéristique d'évolution de l'enquête est le dépassement de la stricte vision communautaire et autarcique du groupe puis sa réinscription progressive dans les cadres du mouvement EEDF (cf. chapitre 5) et dans un cadre macro-sociologique.

2.2 - L'intimité culturelle comme ressource pour l'ethnographie de la citoyenneté ordinaire

Du point de vue du milieu étudié, la démarche de recherche entreprise reste relativement invisible et non intégrée au quotidien du groupe jusqu'à l'été 2007, elle ne constitue à ce stade en aucune manière une opportunité pour le groupe ou pour certains de ses membres de prendre la parole, tout comme d'ailleurs elle ne semble pas constituer à leurs yeux une menace. La connaissance, en tant que membre du *groupe éclé*, de l'existence d'espaces où se discutent, de manière non consensuelle, les ressorts des engagements individuels et les interprétations de l'action éducative du groupe produit une forme de frustration : l'enquête est réduite à la collecte désordonnée d'un faisceau d'informations indémaillables et l'objectif d'une ethnographie de la citoyenneté paraît inaccessible. Ce groupe parle de lui-même, je le sais en tant que membre, mais comment accéder à ces discussions en tant que chercheur, c'est-à-dire avec la possibilité d'en modéliser des séquences empiriques ? Les tentatives pour faire parler artificiellement les *éclés* dans des formes routinières échouent, comme en témoigne l'extrait du journal de terrain qui suit.

Mes impressions sur Samedi matin: "anonyme"

J'étais étonné que les aînés soient là à Pont de Bois samedi matin alors que l'on n'avait pas confirmé que leur présence était indispensable.

Ils ont eu un peu de mal à aller vers les participants à la ronde de Noël, mais au final, ils ont quand même été prendre des contacts.

Pour le peu de préparation qu'on y a mis, je trouve que le stand avait de la gueule, qu'on s'est bien montré aux différentes personnes de Pont de Bois, ce qui était a priori l'objectif premier.

Par contre, j'ai l'impression que ça a un peu cassé la motivation des aînés pour la suite de la réunion, qu'on n'a pas réussi (essayé?) à recadrer.

Mes impressions "anonyme"

Il faisait très froid ça aurait pu être super génial si il n'y avait pas ~~plut~~ - ~~plut~~ plu
Difficile d'aller vers les gens mais les gens venaient facilement vers nous c'était Cool.

"anonyme": "J'ai bien aimé même si le beau temps n'était pas là. Mais trouver cette matinée enrichissante, j'ai appris des choses. Je regrette que cela se passe qu'une matinée!"

Source : journal de terrain #2, décembre 2006

La fin de l'extrait précédent illustre la dynamique d'enquête qui prévaut alors. En tentant de reconstruire artificiellement des discours sur les pratiques et les représentations, l'enquête se confronte à des indigènes qui parlent de la pluie et du beau temps. Ce qui est d'ordinaire opposé aux recherches caractérisées par la proximité entre l'enquêteur et son terrain, c'est que cette intimité produit une forme d'évidence qui endort la curiosité et trompe le regard (Beaud et Weber, 2003 ; Combessie, 1996). Pour parer à ce risque, le chercheur doit prendre de la distance et opérer des allers-retours incessants entre le terrain et les outils proposés par les sciences sociales pour objectiver les biais empiriques. Pour cette recherche chez les *éclés*, c'est au contraire l'argument

d'un éveil de la curiosité non satisfait par l'enquête qui prévaut. L'argument avancé ici est que cette proximité donne potentiellement accès aux formes implicites les plus profondes, celles qui sont véhiculées dans les routines du groupe de pairs et qui condensent le plus de naturalité apparente et d'économies d'intention. Les données produites par les observations, les propos en situation ou encore le travail d'archives sont prometteurs mais pour les organiser selon le point de vue de la culture du *groupe éclé*, il manque un élément de traduction. L'intimité culturelle partagée alors entre l'enquêteur et le groupe d'interconnaissance est une ressource qui permet, en complément des outils méthodologiques de la discipline, de juger les données produites comme adéquates ou non « au point de vue indigène ».

Cette condition va être satisfaite par la quinzaine d'entretiens de groupe qui vont avoir lieu entre juin 2007 et décembre 2008. Ces entretiens sont le théâtre d'échanges entre membres du groupe, au rang desquels je me situe en tant que membre à part entière, autour d'une expérience commune des *éclés*. Sur le plan proprement factuel d'abord, les entretiens de groupe sont l'occasion pour chaque participant de soumettre un récit sur son parcours (entrée et sortie notamment) à la validation du groupe, ils constituent un corpus de données doublement intéressant. Ces faits sont non seulement informatifs du point de vue de l'histoire du groupe local et de ses militants, mais ils représentent également des unités comparables à celles proposées sur les mêmes sujets en entretiens individuels ou lors d'échanges informels. Cette comparaison permet de mesurer les éventuels effets d'illusion biographique ou les reconstructions subjectives plus présentes en situation de face-à-face. Dans ce cadre précis, les entretiens individuels sont essentiellement des récits de vie quand les entretiens collectifs servent à situer les subjectivités et à confirmer la véracité et la validité des faits (Combessie, 1996). Les entretiens de groupe, et la dynamique d'enquête qu'ils stimulent, permettent d'instaurer un jeu critique entre les différentes sources : entretiens, observations, archives... L'enquête prend une tournure dans laquelle les membres du groupe parlent plus, donnent leurs opinions, attestent ou s'opposent sur ce qui touche à leur engagement. Lors de la conduite des entretiens de groupe, et pour gérer le double statut d'observateur et de membre du groupe, je fais référence à ma propre expérience. C'est d'abord spontanément que je parle de ma vision subjective du *groupe éclé* et du mouvement EEDF. Rétrospectivement, cela crée une relation d'enquête propice au partage des engagements respectifs mais qui renforce les effets propres à la mobilisation de groupes naturels en entretiens collectifs : reproduction des relations de domination et déférences liées aux positions inégales (Duchesne et Haegel, 2004). Cette posture enracine définitivement

l'enquête dans l'analyse interprétative des engagements des *respons*, jeunes adultes bénévoles engagés aux *éclés*, qui constituent ces groupes d'entretiens dont le rôle devient un pivot du travail empirique. C'est un prisme particulier mais enquêter sur la citoyenneté ordinaire, et notamment dans un contexte éducatif, implique ce positionnement spécifique. Salaün et Vernaudon (2009) détaillent les difficultés méthodologiques d'une enquête sur la citoyenneté ordinaire à l'école, lieu labellisé comme non politique. Le regard ethnographique cherche à se placer : au sein de la classe, dans les relations entre enseignants, dans les interactions entre élèves ou parents, dans les différents niveaux de la hiérarchie des systèmes éducatifs...

Du point de vue de la dynamique d'enquête, ces entretiens de groupe sont le symptôme d'un basculement. L'enquête est intégrée aux routines du groupe, au sens d'une manière de vivre les *éclés* portée par un des membres du groupe. Certes c'est une manière particulière d'être aux *éclés* mais cette enquête s'est accompagnée d'un engagement pour le groupe en tant que *respons*, engagement qui est la condition d'appartenance au groupe, et cette démarche personnelle n'a pas transgressé (jusqu'à présent) les interdits et prescriptions du groupe. Concrètement, cela signifie qu'aux *éclés*, une fois qu'on participe en s'engageant, on peut mener un questionnement sur le groupe, sous l'étiquette universitaire. C'est un point à relever pour la suite de la thèse, sur les liens entre les EEDF et l'Éducation Nationale (cf. chapitre 6). Les études, et donc les études universitaires, sont une ressource légitime aux *éclés*. La situation aurait été tout autre si la commande d'un travail d'investigation du groupe émanait d'un commanditaire privé à des fins de marketing, ou d'une instance religieuse curieuse de l'engagement laïque. Ce travail de recherche à découvert a d'abord été accepté. Avec les entretiens de groupe, l'enquête est durant un temps explicitement nourrie par l'intérêt de certains membres du groupe qui investissent l'espace de réflexivité ouvert. Il est essentiel de préciser ici que, contrairement à d'autres démarches sociologiques, il n'y a aucune intention délibérée de révéler le groupe à lui-même au cours des entretiens de groupe ou plus généralement de l'enquête⁵⁷. C'est la négociation mal aisée du double statut d'enquêteur et de membre du groupe qui pousse à expérimenter des techniques de recueil de parole, et c'est l'inscription progressive de ces démarches de recherche dans la vie du groupe qui devient un espace de parole collective. Même les plus réticents concèdent à l'enquête une fonction

57 Ce type de posture nécessite pour le chercheur un niveau de maîtrise des positions sociales des enquêtés en amont des entretiens auquel cette recherche en cours ne pouvait prétendre. Il est ici fait référence à Pierre Bourdieu, « comprendre », dans P. Bourdieu *et ali.*, *la misère du monde*, Paris, Seuil, 1993 ; aux travaux initiés par Alain Touraine sur les « nouveaux mouvements sociaux » ou plus récemment à la « méthode d'analyse en groupes » proposée par Luc Van Campenhoudt, Abraham Franssen et Fabrizio Cantelli. .

positive. Dans le groupe, on compte au moment de l'enquête une dizaine de membres qui sont, ou ont été, étudiants en sciences sociales (de la licence au post-doctorat). Légitiment sceptiques sur la démarche artificielle de provoquer des situations pour l'enquête, et méfiants quant à la posture intrusive du regard ethnographique, ces membres trouvent dans l'enquête un lieu, rare mais certainement pas exclusif, pour revenir, dans l'intimité du groupe, sur l'engagement aux *éclés* et l'ambition éducative qu'il sous-tend. D'autres membres expriment une réticence plus marquée face aux sollicitations d'enquête, au motif d'un risque « d'intellectualisation » de ce qui doit rester une « expérience concrète » (cf. chapitre 4). Ce qui convainc ces derniers, comme beaucoup d'autres membres, de participer aux séquences (entretiens de groupe, réunions, échanges plus ou moins formalisés) que je mène pour l'enquête, c'est *in fine* la possibilité d'échanger des nouvelles des uns et des autres, des souvenirs, des photos, de confronter des ressentis et ensuite des analyses, de régler des comptes. C'est un point de rencontre entre une enquête qui présume des fragments de citoyenneté dans des engagements incarnés et ces mêmes engagements incarnés qui se déploient dans un contexte communautaire qui laisse une place à l'enquête. Jusqu'au milieu de l'année 2010, des membres du groupe, anciens ou actifs, vont me relancer pour poursuivre des discussions, me ramener des archives personnelles ou des documents qu'ils pensent intéressants, me remettre en contact avec des membres ayant vécu une rupture avec le groupe. Cette dynamique d'enquête va me permettre de soumettre les hypothèses et les analyses qui se constituent progressivement au contrôle du groupe. Cela se fait principalement sous forme orale. L'objectif n'est pas de passer le contenu académique de la recherche sous les fourches caudines du *groupe éclé* mais de s'assurer que les intrigues décrites dans les séquences empiriques restent pertinentes du point de vue indigène des membres du groupe. Cette association partielle de certains membres du groupe (volontaires) à l'élaboration du texte de cette recherche passe aussi par le choix que je leur laisse de se choisir un pseudonyme pour satisfaire à l'exigence d'anonymat des propos et positions rapportés. D'ailleurs, compte tenu de la configuration du groupe d'interconnaissance, la présentation des enquêtés ne produit pas d'informations trop précises (âge, statut, profession...) risquant de rompre cette condition d'anonymat. Enfin, il est utile de préciser que l'association des enquêtés à la dynamique de l'enquête et plus particulièrement à la fabrication et au contrôle des données produites n'est pas exceptionnelle⁵⁸ ; il n'est pas question de présenter ici un bricolage méthodologique sous un jour hagiographique.

58 Sur l'association des enquêtés à la production des énoncés en entretien individuel, voir notamment Bachir, M., Bussat, V., « L'entretien en actes », dans CURAPP, *les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2000.



Source : photos du camp de Bécours, 1991, transmises par Acajou, 2008, archives personnelles

7/8/91 - Depart Bécours

Dans les premiers temps de l'enquête, j'étais à la fois l'enquêteur et l'informateur. Dans cette deuxième phase, centrale, il y a de nombreux informateurs, au vu et au su de tout le groupe. Les entretiens de groupe ont ici une place privilégiée puisqu'ils sont l'occasion d'apporter spontanément des éléments destinés à l'enquête, soit sous forme d'archives privées (photos, objets de rituels, carnets d'animation), soit sous des formes de retours sur des propos et des réflexions échangés.

Que ce soit lors d'entretiens de groupe ou lors d'interactions ultérieures, nombreuses sont les références faites à ce qui s'est dit (et à qui l'a dit) lors d'entretiens de groupe précédents. C'est sur cette base de propos incarnés que les membres du groupe se positionnent par la suite. C'est sur cette même base que je propose certains points à la discussion. Du point de vue de l'ethnologue c'est un basculement décisif dans la pratique et la compréhension du milieu étudié. L'intérêt exprimé par les membres du groupe est une donnée importante dans la dynamique d'enquête. L'enquête parvient partiellement à trouver les formes routinières dans lesquelles le groupe se réunit et échange, où le groupe se dispute l'interprétation des engagements. Ce sont des échanges fondamentalement incarnés dans des noms de personnes et de lieux (de camp notamment), exprimés dans la langue *éclée* (*explo, pédagogie, gamelle, passage de branche...*) et reproduisant les relations intersubjectives qui existent dans le groupe (domination, animosité, déférence...).

Pour Mariot (2010), il n'existe pas d'ethnographie de la citoyenneté car il reste à inventer la méthode permettant de saisir la citoyenneté ordinaire dans le « for intérieur » des enquêtés, là où s'expriment dans le secret les opinions et les « ruminations personnelles et intérieures » (Mariot, 2010 : 168). Le propos défendu ici est à l'inverse que la *citoyenneté-aux-éclés* ne peut se comprendre qu'en attachant, provisoirement, le regard ethnographique aux espaces collectifs de réflexion dans le cadre du groupe d'interconnaissance. La co-présence de long terme dans le *groupe éclé* a permis d'utiliser l'intimité culturelle comme ressource pour situer l'enquête dans les routines du groupe. Cela n'aboutit certainement pas à un consensus stabilisé mais cela délimite la culture du groupe. Dans l'optique d'une traduction précise entre la *citoyenneté-aux-éclés* et l'ethnographie de la citoyenneté, l'intimité culturelle a offert de saisir ce que les membres du groupe voulaient ou pouvaient dire de leurs engagements aux *éclés* en sachant que j'utiliserais ces paroles en dehors du groupe, dans d'autres arènes. Le modèle d'intimité culturelle est un moteur d'enquête que Herzfeld

propose à l'étude anthropologique du nationalisme mais qu'il considère pertinent pour d'autres idiomes de formation identitaire. Sur les questions de nationalisme ordinaire, ou quotidien, Herzfeld oppose aux travaux de Anderson, sur la « communauté imaginée », de ne pas franchir le pas d'une vision du point de vue des « nationaux ». Les travaux d'Anderson nous amènent à envisager le succès du nationalisme affectif qui permet aux citoyens de convertir leur propre mort en commune immortalité. Mais il ne dit pas pourquoi cela marche si bien et si souvent et si les convertis ont une influence sur la forme culturelle de l'État nation en évolution (Herzfeld, 2007).

« Ici se trouve le point de démarcation classique des préoccupations de l'anthropologue, et Anderson ne le franchit pas. Il ne se base pas sur les détails de la vie quotidienne – le symbolisme, la commensalité, la famille, l'amitié – qui rendrait convaincant chaque cas spécifique, ou qui inciterait à la reconnaissance de la spécificité culturelle de chaque nationalisme » (Herzfeld, 2007 : 7)

C'est en ce sens que l'ethnographie de la citoyenneté ordinaire aux *éclés* se construit sur ces sociabilités quotidiennes et particulières au groupe, décrites dans le précédent chapitre, que les entretiens de groupe reproduisent partiellement. Il s'agit ici d'interroger la présence de la citoyenneté au milieu des *veillées*, des *feux de camp*, des repas ou encore des réunions pédagogiques des *respons*. C'est Herzfeld encore qui traduit le mieux l'importance de la relation d'enquête dans la construction des données ethnographiques :

« Par conséquent, le premier de mes remerciements (...) va à tous ceux qui m'ont si chaleureusement accepté dans le sein virtuel de leur communauté tout en sachant que l'ensemble des conversations qui s'ensuivraient ne serait pas confiné au cercle étroit des intimes culturels de connivence, mais pourrait facilement être rendu public » (Herzfeld, 2007 : 11).



Source : entretien de groupe, 2008, photo transmise par Pimprenelle, archives personnelles

2.3 - Vers une problématisation : la *citoyenneté-aux-éclés* comme mot-clé d'une culture

On peut être confiant dans des résultats d'enquête, si modestes soient-ils, tout en étant terrifié à l'idée de les présenter à ses pairs dans le champ académique. Becker (2004) décrit les conséquences de l'isolement des doctorants dans leur travail d'écriture : atomisation anxieuse, ignorance partagée des problèmes communs à tous les étudiants et absence de délais alors que la scolarité des doctorants a jusqu'à la thèse été jalonnée d'examens à date fixe sanctionnant par la note, en une fois (*one shot*) et sans retouche possible, le travail de l'élève. Au titre des conseils formalisés par Becker pour négocier ce passage délicat, quelques uns ont contribué de manière significative à l'élaboration du manuscrit. Le premier est l'exposition nécessaire du texte en train de se construire, dans une version martyr, à des regards extérieurs. Cela s'est produit, et pas nécessairement sous forme écrite (présentation des hypothèses et conclusions provisoires à l'oral) auprès de membres du *groupe éclé* (cf. supra) et auprès de quelques relecteurs attentifs. Ces allers et retours ont renforcé le positionnement de ce travail : les intrigues racontées demeurent pertinentes pour les *éclés* et, simultanément, ces intrigues *éclées* sont présentées et analysées dans des modalités potentiellement valables d'un point de vue académique. La recherche se conçoit comme un lent et minutieux travail de traduction entre deux mots clés cousins : la *citoyenneté-aux-éclés* et la citoyenneté disputée dans le champ académique.

Le travail inductif ne reste pas purement descriptif et les passages successifs de l'ethnographie (description), à l'ethnologie (interprétation puis analyse) puis à l'anthropologie (montée en généralité), que Copans (1995) présente comme le mouvement stabilisé de la discipline, induit un positionnement théorique. Comment la méthode bricolée au fil de la recherche, négociée sur le terrain et en partie imposée par la relation d'enquête situe l'objet ainsi construit dans les débats académiques qui le précèdent ? Sur quels rivages théoriques la densité des descriptions empiriques a-t-elle fait échouer cette recherche ? Il n'est pas ici question d'une demande d'asile d'un travail sur la citoyenneté ordinaire auprès de communautés théoriques préexistantes. Comme l'écrit Becker (2004), bien que les doctorants pensent avoir un choix à effectuer dans l'utilisation prévue de théories (« je pense utiliser Durkheim pour la partie théorique »), les choix ont été depuis longtemps

tranchés par la manière de conduire le travail de recherche. Il s'agit donc de tirer les enseignements du travail empirique en termes théoriques et de présenter les raisons qui aboutissent au compte rendu de la recherche tel qu'il est présenté ici dans la thèse. Comment confronter la densité d'un long cheminement empirique aux questionnements scientifiques existants sur la citoyenneté? En prenant le parti d'une anthropologie interprétative de la culture des *éclés*, proposée notamment par Geertz (2003).

Chez Geertz, la culture n'est ni un « pot-au-feu théorique » (la culture comme mode de vie totale d'un groupe, ensemble des comportements, abstraction généralisante) ni un concept miracle. La culture, dans une approche sémiotique, répondrait à la métaphore de l'homme pris dans une toile d'araignée qu'il a lui-même tissée et qui représente les réseaux de sens dans lesquels il s'insère au quotidien. Le chercheur n'y accède pas par expérimentation mais par interprétation, la culture est publiquement disponible, il faut interroger ceux qui l'incarnent. Les *respons éclés*, dans une intimité culturelle partagée, ont donné au regard ethnographique ces univers imaginatifs portés par les structures de sens socialement établies à travers lesquelles ils s'associent, se déchirent, frappent d'opprobre ou au contraire portent aux nues... Ici, la culture évite le double écueil d'être soit réifiée en réalité super-organique (critique à l'égard du structuralisme) soit plongée dans le subjectivisme extrême des adaptations psychologiques aux normes sociales. Geertz est en cela l'héritier d'une anthropologie culturelle (celle de Boas notamment) dans laquelle les codes culturels ne sont plus traités comme des systèmes de croyance intériorisés par les sujets en vue de s'adapter, ni comme les symboles de l'analyse structurale dont les sujets ne seraient qu'un effet dérivé (Céfaï, 2003 b). La culture du groupe est le contexte dans le cadre duquel des éléments peuvent être décrits avec intelligibilité, avec densité. Ces toiles de significations sont des ressources d'action publiquement disponibles, telles que les membres du groupe, les indigènes, les tiennent pour « allant de soi ». C'est ce que l'enquête monographique au sein du groupe révèle. Geertz envisage cependant la nécessaire distance entre le point de vue indigène et l'ethnographe, outsider qui interprète. L'ethnographe ne doit pas prétendre devenir un indigène ni les imiter mais chercher à converser avec eux. Cela revient à la position défendue plus haut (cf. 2.1), partager une intimité culturelle à l'origine avec le groupe ne signifie pas confondre les positions d'ethnographe et de membre du groupe mais au contraire les faire converser.

Chez Geertz, comme chez Winch avant lui, la description ethnographique a recours aux idiomes indigènes et aux systèmes symboliques du quotidien dans leur forme vernaculaire (Céfaï, 2003b). Geertz, qui revendique une inspiration sémiologique et herméneutique, inaugure ainsi une controverse autour du statut du texte ethnographique qui va, pour les uns, permettre davantage de réflexivité sur le travail d'enquête et d'écriture ethnographique, pour les autres conduire à des dérives esthétisantes. Céfaï insiste quant à lui sur la portée de ce tournant interprétatif en anthropologie : mettre en suspens la question du vrai et du faux peut permettre de découvrir la richesse de pratiques condamnées par les poperriens à l'insignifiance. Ramené à la citoyenneté ordinaire, c'est une posture cohérente avec l'ambition empirique de découvrir la *citoyenneté-aux-éclés* indépendamment de sa cohérence avec la citoyenneté construite dans le champ académique. L'enjeu de cette posture interprétative est de s'attacher « au point de vue indigène » et en cela l'inimité culturelle est un moyen d'être proche des cadres indigènes. Geertz, dès ses terrains à Java, prend conscience que l'enquêteur doit être familier « [des] cadres de sens dans lesquels [les indigènes] réalisent leurs vies » (Céfaï, 2003 : 25). Se placer « du point de vue indigène » implique le tournant linguistique (déjà opéré par Lévi-Strauss dans la linguistique structurale) mais Geertz va plus loin. « Le monde social se donnerait tout entier à lire, à comprendre et à déchiffrer comme un texte, une fourmilière de récits, au sens parfois immédiat, incarné dans des contextes d'expérience ordinaire et de sens commun, au sens parfois énigmatique, requérant un décodage des palimpsestes qui se superposent et se confondent les uns aux autres » (Céfaï, 2003 : 25-26). L'homme est un animal symbolique empêtré dans des histoires et des toiles de significations qu'il contribue à tisser. La religion, l'art, le droit, le sens commun... sont des formes culturelles dotées d'une cohérence interne. Une perspective culturaliste qui s'accompagne d'une posture d'interprétation et qui à recours aux concepts proches de l'expérience et au point de vue de l'indigène (Céfaï, 2003a). Du point de vue de l'ethnographie de la citoyenneté dans le quotidien des *éclés*, c'est une posture qui préside à deux des caractéristiques fondamentales du compte rendu de la recherche : se focaliser sur la *citoyenneté-aux-éclés* comme forme idiomatique et proposer un texte qui rend compte en profondeur des contextes d'occurrences de cette *citoyenneté-aux-éclés*.

Sur la citoyenneté comme sur d'autres concepts qui ne sont pas stabilisés dans le champ académique, les catégories en vigueur occultent la question de leur adéquation à la réalité vécue. Démarrer des catégories révélées par l'empirie pour analyser la citoyenneté prend alors tout son sens (Neveu, 2005). Le choix est fait d'envisager la citoyenneté comme expression idiomatique,

c'est à dire comme moyen d'expression propre à une culture particulière, celle des *éclés*. La *citoyenneté-aux-éclés* renvoie donc aux mobilisations indigènes de la citoyenneté *sui generis*, c'est à dire quand les *éclés* utilisent eux-mêmes ce terme. La caractéristique essentielle de cette enquête, en tant qu'ensemble de situations provoquées – et donc anormales (entretiens et échanges informels) – ou de situations routinières consignées (principalement des séquences d'animation et des réunions du groupe) est de ne pas présupposer l'existence de la citoyenneté comme catégorie indigène. L'ethnographe, partageant les routines communautaires, converse avec les *éclés* et consigne les ressources d'action et d'expérience publiquement disponibles, ce qui « va de soi » dans le sens indigène. Cette enquête est progressivement construite sur le postulat initial que les *éclés* sont une localisation où la notion de citoyenneté fait partie des savoirs locaux. Mais la nature de l'usage indigène étant précisément l'objet de la recherche, le choix qui guide l'enquête est de naviguer dans le monde *éclé* sans utiliser la catégorie « citoyenneté » comme entrée provoquée sur le terrain (ni en consigne d'entretien, ni comme notion lancée dans des échanges plus ou moins formalisés). Cependant, dans les derniers temps de l'enquête, lorsque les lieux de production et de circulation de la *citoyenneté-aux-éclés* étaient repérés et assez clairs pour l'analyse, il m'arrivait de relancer les *éclés* qui parlaient de citoyenneté en réutilisant moi-même le concept pour chercher à approfondir les échanges et les conversations en question. Il m'est arrivé également, dans ce que je disais de mes recherches à certains membres du groupe (cf 2.2), d'explicitier cet axe de recherche et, de fait, d'introduire le terme de citoyenneté dans les échanges. Du point de vue de l'économie générale de la recherche, le choix méthodologique de ne pas introduire artificiellement le terme de citoyenneté dans les relations d'enquête va se révéler extrêmement chronophage : il faudra plusieurs années avant d'obtenir un sentiment de saturation du terrain. Ce n'est qu'au moment d'entamer la rédaction de la thèse que j'ai réalisé disposer d'un corpus d'occurrences de la *citoyenneté-aux-éclés* assez solide pour être analysé et replacé dans la perspective totalisante de l'ethnographie. Reprenant de manière critique un texte classique de l'anthropologie (*Les Nuers*, d'Evans-Pritchard), Chauvier détaille les effets d'usage de catégorie imposée dans le « pacte de lecture » au monde des indigènes. Le court extrait proposé par Evans-Pritchard de son dialogue avec Cuol au bord de la rivière Nyanding voit ce dernier tenter de saboter l'enquête, selon l'anthropologue britannique, en ne répondant pas aux questions posées sur son lignage. « Le monde des Nuer ne comporte pas *réellement* ou en lui-même la théorie des lignages ; cette théorie n'est en aucun cas confondue avec les pratiques et les pensées des Nuer » (Chauvier, 2011 : 15). Le pacte de lecture que propose cette recherche est ici le suivant : c'est la *citoyenneté-aux-éclés* qui est au cœur du travail ethnographique, et toutes ces occurrences sont survenues dans le quotidien des *éclés*, sans que le chercheur les ait forcées. C'est, au delà d'un pacte de lecture, une garantie d'abandonner la position

surplombante du chercheur pour propose un travail de traduction entre deux pensées de la citoyenneté, celle des *éclés* et celle du champ académique. C'est une position qui respecte à la fois les exigences méthodologiques de la construction de données contrôlées et systématiques, et l'intimité culturelle partagée avec le groupe. Du point de vue de la construction du texte ethnographique, l'argument de la formulation des systèmes de symboles « du point de vue indigène » est lourde d'implication. « [C]e que nous appelons nos données sont en fait nos constructions des constructions des autres quant à ce qu'ils font, eux et leurs compatriotes » (Céfaï, 2003 : 213). La description de la culture des *éclés* doit être saisie dans les termes que les membres du groupe emploient pour construire et dire ce qu'ils vivent. Cependant, pour Geertz, les récits ethnographiques sont des interprétations de 2ème et 3ème ordre, seul l'indigène fait des interprétations de premier ordre puisque c'est sa culture. Les textes ethnographiques sont alors des fictions et, en cela, ces textes ne sont pas très éloignés des fictions romanesques si ce n'est sur les conditions de leur création et leur but. Dans le cas précis d'une proximité culturelle du chercheur au groupe étudié, le contrôle de la conformité des interprétations de premier ordre opère dans la relation au terrain.

Clarke (2009), dans une étude sur la réception des politiques libérales du *New Labour*, analyse la faible identification à la figure du citoyen-consommateur promu par ce modèle. Il attire l'attention sur un double impératif : ne pas supposer l'effet des discours gouvernementaux aux visées formatrices (idéologie ou gouvernementalité) – « les discours gouvernementaux sur la citoyenneté » –, et ne pas prendre trop au sérieux nos catégories universitaires pour ne pas présumer que les sujets parlent de citoyenneté quant ils utilisent d'autres mots que nous jugeons associés à la citoyenneté (Clarke, 2009). Les citoyens parlent et n'ont pas besoin d'une révélation par l'analyse universitaire pour vivre et exprimer une relation sceptique aux institutions, relation qui mêle langage et pouvoir. En ce sens les paroles indigènes de citoyenneté sont tout à fait légitimes mais imputer une étiquette de « citoyenneté » à des actes ou des discours qui ne le mobilisent pas l'est beaucoup moins. Concernant le « parler sur la citoyenneté », Clarke insiste sur « l'importance de considérer le discours comme une pratique, comme des formes de travail politique et social à travers lesquelles des relations, des positions et des imaginaires sociaux sont construits et débattus. Prendre en compte dans le même mouvement les discours gouvernementaux et vernaculaires, plutôt que considérer ce terrain comme celui de l'organisation du social par les discours dominants, permet de mettre en

lumière les ressources multiples et changeantes qui sont déployées (appropriées, retravaillées, acceptées, refusées ou transformées) » (Clarke, 2009 : 58).

Ce faisant, c'est une recherche qui s'éloigne de travaux empiriques existants sur la citoyenneté « vue d'en bas ». Ces qualifications de la citoyenneté maintiennent un présupposé dimensionnel et dissymétrique qui trace un sillon infranchissable entre la figure tutélaire de l'État-Nation (ou de l'action publique) et les « simples citoyens ». Les apports de l'interactionnisme ont permis de concevoir l'usager-citoyen comme co-producteur de services publics, ouvrant la voie à des recherches sur la « citoyenneté du point de vue des gouvernés » (Carrel, 2007), qualification opératoire dans un travail sur la réception des politiques publiques. Ainsi, comme il sera développé tout au long de cette recherche, aux *éclés*, la citoyenneté n'est ni « vue d'en bas », ni « du point de vue des gouvernés » ; la *citoyenneté-aux-éclés* s'exprime comme idiome dans le gouvernement des enfants ou des jeunes adultes par les cadres adultes du mouvement EEDF. C'est, au sens indigène, une ressource de gouvernant et non de gouverné. Elle n'est qu'imparfaitement « ordinaire » car dans le flot des routines du groupe, c'est une notion assez peu visible, c'est une ressource discursive dont se passent les situations ordinaires de cette société de jeunes. Cette citoyenneté n'est pas plus « quotidienne » en ce qu'elle est mobilisée dans les situations, peu fréquentes, où le groupe se rend public, à l'extérieur, ou quand le mouvement s'attache à homogénéiser la diversité des expériences locales : rappel des principes lors des adhésions, cérémonies et cercles d'initiés se réunissant exceptionnellement...

L'autre implication découlant du positionnement « du point de vue indigène » est la nécessité de replacer les occurrences de la *citoyenneté-aux-éclés* dans la densité de leur contexte, dans la toile des significations de la culture du groupe. Le contexte est partie intégrante des pratiques observées (Bensa, 1996). La simple description des manifestations en question dans la langue indigène ne suffit pas. Le tournant linguistique (*linguistic turn*) est considéré comme un des apports fondamentaux de l'anthropologie structurale de Lévi-Strauss, mais en essentialisant les structures, certaines formes avancées de la linguistique structurale détachent l'analyse du langage des réalités quotidiennes dans lesquelles les hommes sont pris. C'est en ce sens notamment que Bourdieu critique le modèle saussurien qui ne s'intéresse qu'à la sémantique et non aux usages du langage

ordinaire (Bourdieu, 1982). Le projet ethnographique qui vise à la compréhension de « ce que parler de *citoyenneté-aux-éclés* veut dire » s'attache à rester fidèle aux intrigues, aux contextes d'apparition, aux conditions de production et de circulation de cette parole de citoyenneté. Si le sens se joue en situation, le texte ethnographique doit présenter des configurations linguistiques qui ne pêchent pas par déficit de description des contextes de performance discursive. « Si l'interprétation anthropologique a pour vocation de construire une lecture de ce qui se passe, alors la séparer de ce qui se passe – de ce que disent des gens particuliers, en un temps et en un lieu donnés, de ce qu'ils y font et de ce qu'ils subissent, et de tout ce qui préoccupe le monde -, c'est la séparer de ses applications et la rendre complètement vaine » (Geertz, 2003 : 221).

L'analyse consiste donc à trier des structures des sens/significations (les codes établis) dans leur contexte et en précisant leur portée. Ces contextes sont les cadres de pertinence pratique des actions/discours. Apprendre à connaître ces contextes, puis en faire une description dense dans le récit, est la condition *sine qua non* par laquelle l'ethnographe atteint le sens recherché et saisit les pratiques routinières du point de vue indigène. L'enquêteur s'intéresse aux « casuistiques de la vie quotidienne » (Céfaï, 2003b) en replaçant les discours et les actions dans « leurs circonstances appropriées, leurs milieux d'interaction et leurs séquences typiques – et les discours réflexifs sur les actions bien faites et mal faites » (Céfaï, 2003 : 192). La description dense (*thick*) c'est l'effort de l'ethnographe pour se frayer un chemin à travers des structures de sens encastrées les unes aux autres, pour en élaborer une hiérarchie ordonnée de significations « dans les termes desquelles les contractions, les clin d'œil, les faux clin d'œil, les parodies, les répétitions de parodie sont produits, perçus et interprétés, et en dehors desquelles ils n'existeraient pas » (Geertz, 2003 : 211). C'est ici que réside un des critères de validité du texte ethnographique : est-ce que ce texte permet la conversation avec les « étrangers » dont il donne des nouvelles ? Pour filer la métaphore de Geertz, est-ce que la description permet de distinguer un clin d'œil d'une contraction de paupière et un vrai clin d'œil d'un simulacre ? La cohérence de la description ne peut être le critère majeur de la validation d'une description culturelle parce que le sens indigène dans ses conditions d'expérience quotidienne ne peut être enfermé dans un schéma formellement ordonné. « La valeur d'un compte rendu ethnographique dépend non pas de la capacité de son auteur à capturer des faits primitifs dans des lieux lointains et à les ramener à la maison, comme on ramène un masque ou une sculpture, mais du degré auquel il parvient à éclaircir ce qui se passe dans ces lieux, à résoudre l'énigme que

représentent inévitablement des actes non familiers appréhendés dans un contexte inconnu : quel genre d'hommes sont ces gens là ? » (Geertz, 2003 : 219).

L'anthropologie interprétative offre un cadre théorique fructueux pour modéliser la culture du groupe depuis le point de vue et les catégories indigènes puis pour contrôler *in fine* la validité du texte ethnographique. Cependant, Geertz passe sous silence les questions de recoupements d'infos, de tri des hypothèses, les épreuves et les preuves de l'interprétation (Céfaï, 2003b). Comment mener l'analyse de la *citoyenneté-aux-éclés* ? Clarke propose un cadre d'analyse de la citoyenneté vernaculaire qui répond, pragmatiquement, à cela. Ses travaux s'inscrivent dans la tradition des cultural studies britanniques C'est une approche cousine de l'anthropologie (Marcus, 2002) et plus précisément de l'anthropologie interprétative de Geertz (Mattelart et Neveu, 2003), qui envisage plus spontanément peut-être la possibilité de conduire une ethnographie sur des terrains contemporains : « cette anthropologie rapatrie sur les sociétés dites complexes les outils d'observation des cultures jusque là réservés aux sociétés "primitives" » (Mattelart & Neveu, 2003 : 5). La passerelle principale entre l'anthropologie défendue par Geertz et les *cultural studies* est la place centrale de la culture des différents groupes sociaux, abandonnant la réification de la « culture-nation » tout en conservant une approche résolument politique des cultures en conflits. « Si elle demeure fixée sur une dimension politique, la question centrale est alors de comprendre en quoi la culture d'un groupe, et d'abord celle des classes populaires, fonctionne comme contestation de l'ordre social ou à l'inverser comme mode d'adhésion aux rapports de pouvoir » (Mattelart & Neveu, 2003 : 4).

La citoyenneté est un mot-clé (*keyword*), nommant des relations en cours ou envisageables et agissant comme point de connexion voire un point de mobilisation pour de nombreux individus ou groupes qui s'identifient comme citoyens dans leurs actions ou revendiquent une citoyenneté qui, d'imparfaite, doit être élargie, renforcée, transformée en intégrant d'autres questions, identités ou désirs (Clarke, Coll, Dagnino, Neveu, 2013). En l'étudiant comme mot-clé, Clarke conçoit la citoyenneté comme mot du pouvoir et mot de pouvoir. Dans cette posture d'analyse culturelle, l'ethnologue peut questionner les usages de la citoyenneté dans le champ politique, à l'instar des politistes qui décèlent, dans le usages du terme de citoyenneté par les professionnels de la politique,

une ressource symbolique adaptée au mythe démocratique (Lagroye, 1997) et par laquelle « [t]ous espèrent ainsi éveiller l'attention de leur public et le pousser à réagir, à se mobiliser » (Duchesne, 1997 : 13). L'ethnographie de la citoyenneté n'est cependant pas cantonnée, dans cette perspective, aux usages du champ politique, elle explore dans une même politique de recherche les usages du mot-clé dans le champ académique, dans des mobilisations collectives ou tout aussi dans les pratiques éducatives d'un groupe scout.

En tant que mot-clé, le sens de la citoyenneté est socialement et historiquement variable. C'est en sens qu'il faut comprendre la prolifération des publications et des discours mobilisant la citoyenneté autant en Grande-Bretagne (Clarke, 2009) qu'en France (Duchesne, 1997 ; Carrel, 2007) depuis le début des années 1980. Envisager la citoyenneté comme mot-clé c'est, pour l'ethnographe, engager un travail sur les significations pratiques et quotidiennes, intégrées à un ordre social particulier et mouvant, à l'opposée d'une attitude sacralisant les mots. Les problèmes de sens (*meanings*) les plus prégnants sont avant tout enchâssés (*embedded*) dans les relations sociales concrètes. Les significations autant que les relations « au nom de la citoyenneté » sont typiquement variables et diverses, dans les structures d'un ordre social particulier et dans les processus de changement social et historique en cours (cf. chapitre 6). Williams, dans *Keywords, a vocabulary of culture and society* (1983), ne propose pas d'entrée intitulée « citizenship »⁵⁹. Clarke, pour étendre cette perspective à la citoyenneté, reprend une des hypothèses centrales de Williams dans ses travaux autour des *keywords* : le langage ne reflète pas simplement les processus sociaux et historiques, certains de ces processus adviennent par le langage, ce qui justifie l'intégralité des problèmes de significations et de relations par les mots et l'attachement à décrire et analyser la *citoyenneté-aux-éclés*. Cette approche de la citoyenneté, par les *cultural studies*, est un travail sur la relation entre culture, politique et pouvoir.

La première étape d'une recherche sur la citoyenneté comme mot-clé est l'abandon de l'hypothèse d'une définition adéquate ou convenable, d'un « sens correct » (*proper meaning*) posé avec autorité par les dictionnaires. Selon Williams, il y a inévitablement un problème d'information, au sens où les sources, et notamment les dictionnaires, sont biaisées par l'idéologie des éditeurs/auteurs. De

59 Clarke (2009) précise cependant que cette entrée « citizenship » se trouve dans l'ouvrage *new keywords* (2004)

plus, la longue prédominance du langage écrit en linguistique (le passage de l'oral à l'écrit) produit une définition (*proper meaning*) d'un mot en se référant à son origine étymologique sous l'influence des lettres classiques et du des dictionnaires. Cela tend à privilégier une forme de déférence, « a sacral attitude to words » (Williams, 1983 : 20) et son pendant qui condamne les (més)usages vulgaires. Ces usages décriés sont progressivement intégrés au sens sacralisé. Suivant cet axiome (*nobody can purify the dialect of the tribe*), Clarke propose d'orienter les analyses empiriques de la citoyenneté vers les usages vernaculaires et leurs contextes (*meanings-in-use*), les sens donnés, inventés, contestés et retravaillés dans des configurations particulières.

Ne pas chercher une définition conceptuelle « correcte » de la citoyenneté, puisque cette définition se cherche elle-même dans des rapports de force, revient à relativiser les approches académiques de la citoyenneté ou, en tout cas, éloigner le regard ethnographique des définitions d'apparence définitive. Schnapper (2000) écrit qu'en dépit d'un retour à la mode du qualificatif « citoyen » pour renvoyer à tout ce qui est social ou non professionnel, la citoyenneté est un concept précis. Elle en présente les significations dans un ordre hiérarchique. La citoyenneté a d'abord un sens juridique : le citoyen est un sujet de droits et devoirs. La citoyenneté est aussi le principe de la légitimité politique, « c'est l'ensemble des citoyens qui dispose de la souveraineté » (Schnapper, 2000 : 11) ; enfin, la citoyenneté est source du lien social et ce lien politique supprime les liens dynastiques ou religieux⁶⁰. L'ethnographie du *groupe éclé*, en prêtant attention aux récits incarnés et aux contextes particuliers de l'expérience dans le groupe, accède à des éléments de subjectivité politique et aux processus collectifs dans lesquels ils s'incarnent. C'est là que se joue la *citoyenneté-aux-éclés* qu'il serait impossible d'aborder dans une démarche déductive partant de telles constructions académiques qui, sous couvert d'objectivité, semblent participer d'un débat normatif sur le devoir être des appartenances politiques et culturelles dans l'État-nation (Lorcerie, 1994).

Cette prise de distance, pour la conduite d'un travail inductif, vis-à-vis de certaines constructions académiques n'est pas un renoncement à la montée en généralité à visée comparative ni à la mise en

⁶⁰ Cette prudence méthodologique face aux certitudes conceptuelles des tenants d'une citoyenneté immuable, ou « qui n'a pas pris une ride » est d'autant plus importante dans cette recherche que ces certitudes font partie d'un certain savoir indigène, aux EEDF, sur la citoyenneté, comme l'introduction de cette recherche l'illustre.

débat théorique de l'objet étudié. Il s'agit simplement, comme l'écrit Geertz, d'enlever la majuscule à la citoyenneté dans le contexte du *groupe éclé*.

«[L'anthropologue] se confronte aux mêmes objets nobles auxquels s'affrontent, à des niveaux plus décisifs, les autres – historiens, économistes, politologues, sociologues : le Pouvoir, le Changement, la Foi, l'Oppression, le Travail, la Passion, l'Autorité, la Beauté, la Violence, l'Amour, le Prestige; mais il s'y confronte dans des contextes suffisamment obscurs – des lieux comme Marmusha et des vies comme celles de Cohen – pour leur ôter leur majuscules » (Geertz, 2003 : 224).

S'éloigner des conceptions universalisantes, qui cherchent à établir son sens général et « correct », c'est recentrer la citoyenneté (*recentering citizenship*) en mettant l'accent sur sa nécessaire connexion à la culture et la politique. Cela implique une contextualisation dense (*thick*) qui s'intéresse aux formes concrètes de la citoyenneté, à leur contexte de production et ainsi à sa versatilité en tant que mot-clé (Clarke et alii, 2012). La citoyenneté se trouve ainsi déverrouillée de ses conceptions centrées sur les statuts légal-rationnel et politique exprimés dans les séries de droits et devoirs, elle est appréhendée comme constituée de pratiques, processus et relations. La clé d'analyse la plus opératoire pour l'ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* est de la considérer en terme de contestation politique au sens où elle demeure un mot-clé (*keyword*) mobilisé par des approches, des programmes et des projets très différents et en conflits (cf. chapitre 6).

Conclusion du chapitre 2 : Rendre possible une ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés*

En ethnographie, le rôle de la théorie est de fournir un langage dans lequel ce que l'action symbolique dit d'elle-même – sur le rôle de la culture dans la vie humaine – puisse s'exprimer.

Geertz, 2003 : 229

La conduite d'une monographie au sein d'un groupe dont je suis proche bouscule certaines habitudes méthodologiques propres à l'enquête de terrain en sciences sociales. Le parti pris méthodologique de cette recherche se résume à deux caractéristiques principales dépendantes l'une de l'autre. La première est qu'une fois ce biais objectivé, l'intimité partagée avec le groupe d'interconnaissance est la principale ressource pour produire une description ethnographique dont la spécificité est de s'intéresser ce que pensent et sentent les autres – en l'occurrence *les éclés* - en tant que membres d'une communauté (Laplantine, 1996). La problématique de cette recherche se construit en grande partie sur la difficulté de mener une enquête ethnographique sur les relations quotidiennes de citoyenneté dans le champ des sciences sociales du politique en France. Le partage de l'intimité culturelle permet de tenir une posture de recherche qui privilégie le souci du détail et du microscopique dans les routines du groupe ; un regard ethnographique qui observe tout, autant le banal que l'exceptionnel, afin d'établir des relations entre des faits concrets, qui prennent formes dans l'espace de l'observation au moment où le chercheur s'y trouve. Par cette intimité culturelle partagée et une démarche de recherche à découvert, les intrigues racontées par l'ethnologue conservent leur sens indigène. Il s'agit bien de décrire ce qui est visible et ce qui est vécu, selon les termes de l'expérience endémique des *éclés*. La description ethnographique atteint ensuite, dans le texte, des formes de totalisation qui peuvent, dans un second temps (chapitre 5 et 6), être replacée dans une perspective de comparaison historique qui fait apparaître certaines logiques structurelles. L'intimité culturelle est dans ce travail le principal levier pour relever le défi d'une impossible ethnographie de la citoyenneté quotidienne.

L'autre caractéristique de la démarche de recherche est d'avoir choisi de camper le regard ethnographique au milieu du groupe, en s'assurant d'en proposer une description valide « du point de vue indigène » et de l'intimité culturelle partagée, pour observer le plus largement possible l'apparition de manifestations de la *citoyenneté-aux-éclés*. Cette enquête s'est progressivement construite sur le postulat initial que les *éclés* sont une localisation où la notion de citoyenneté fait partie des savoirs locaux quotidiens. Mais la nature de l'usage indigène étant précisément l'objet de la recherche, le choix qui guide l'enquête (a posteriori du moins...) est de naviguer dans le monde *éclé* sans autre carte ni boussole que le fait d'être déjà, partiellement, un indigène. Les consignes ou guides structurant les entretiens autant que l'ensemble des échanges noués sur le terrain ne comportaient donc aucun item directement lié à la citoyenneté. Il n'y eu aucune intrusion de la citoyenneté telle qu'elle se dispute dans le champ académique dans les relations d'enquête. Le fil rouge est resté la recherche des usages vernaculaires de la « citoyenneté », de ce terme précis et précisément utilisé en situation par des membres du groupe *éclé*.

C'est une posture opportune pour la négociation d'une relation d'enquête singulière autant qu'elle garantit de s'en tenir aux impératifs problématiques à l'origine de la thèse. C'est en outre une posture qui s'est révélée extrêmement chronophage et hasardeuse. Il a fallu 24 mois de terrain pour saisir des fragments rares mais néanmoins stables de *citoyenneté-aux-éclés* dans le groupe local. Si les *respons éclés* se racontent et se disputent, ils ne parlent quasiment pas de citoyenneté. Dans le groupe local, les manifestations d'une citoyenneté vernaculaire sont rares au point qu'il a été envisagé au cours de la recherche d'abandonner la notion même de citoyenneté (Vanhoenacker, 2009). Si le terme de citoyenneté a été maintenu *in extenso* c'est parce qu'au terme du parcours de recherche, des lieux de production d'un discours sur la *citoyenneté-aux-éclés* ont été repérés et leur exploration systématisée. Le repérage de ces lieux a permis d'établir une cartographie de la production et de la circulation des usages indigènes de l'idiome « citoyenneté ». Les usages précis et limités de cet idiome ont pris tout leur sens une fois cette géographie mise à jour. Il demeure que les conditions de mise à jour de cette cartographie sont liées aux contingences du double statut d'observateur et d'*éclé* qui m'a procuré des opportunités de poursuivre l'ethnographie au *siège national* des EEDF (chapitre 5). Ce dépassement de la monographie du groupe m'a conduit à « pister » (Marcus, 2002) la citoyenneté depuis le lieu où elle s'expose comme bien symbolique jusqu'aux cénacles dont elle est issue. La porte de passage aurait tout aussi bien pu ne pas être rencontrée.

A l'heure de la rédaction du compte rendu de la recherche, les résultats apparaissent modestement pour ce qu'ils sont. Loin de ses attributs majuscules, la citoyenneté telle qu'elle se manifeste aux *éclés* est pétrie d'approximations autant qu'elle est source d'une diversité d'usages contradictoires. A partir d'un fastidieux travail d'investigation puis de description de formes empiriques bien éloignées des modélisations idéales typiques ou des modèles englobants, la *citoyenneté-aux-éclés* se dessine progressivement. C'est un bien symbolique par lequel des adultes initiés contrôlent la morphologie et le devenir d'une société de jeunes, en cohérence avec l'image publique et les inscriptions institutionnelles du mouvement EEDF. La *citoyenneté-aux-éclés*, c'est un mot-clé dont l'analyse n'a de portée qu'au regard d'un groupe associatif socialement et historiquement situé. Ce travail n'est définitivement pas une « anthropologie de la Citoyenneté » mais un travail d'ethnographie d'une culture de citoyenneté particulière, celle d'une frange des classes moyennes urbaines, proches des réseaux de la gauche laïque réformatrice. C'est peut être ici que réside l'enjeu du regard ethnographique sur « l'ordinaire ». En permettant d'élaborer la *citoyenneté-aux-éclés* comme rapport au pouvoir dans une culture particulière, la recherche dessine une forme sociale de citoyenneté qui diffère des définitions conceptuelles dominantes. Cela ouvre l'espace à un travail critique de comparaison des différences entre les définitions légales, les définitions socialement légitimes et les définitions conceptuelles dominantes, ce qui fonde la fécondité d'une recherche en sciences sociales (Combessie, 1996).

Pour clore ce chapitre méthodologique, on peut souligner que l'exploration des formes indigènes de citoyenneté s'est (provisoirement) achevée pour laisser place à la production du texte de la recherche au printemps 2011. A cette période de la recherche et de la vie du mouvement EEDF (en plein centenaire du mouvement), la recherche était parvenue à se familiariser suffisamment avec la *citoyenneté-aux-éclés* pour en maîtriser les logiques de production et de circulation ; à tel point que l'analyse des données offrait le sentiment d'une redondance des éléments empiriques, signe que la recherche avait atteint un point de saturation annonçant la possibilité d'achever la collecte frénétique de ce matériau qui avait été si longtemps traqué. On pouvait alors regarder le corpus empirique et, tout en se rendant à l'évidence quant à sa singularité (une citoyenneté culturellement située et sans majuscule), lui reconnaître trois modestes qualités. La première est que ce matériau

répond aux enjeux d'engager une recherche menée sur une association de jeunesse en privilégiant l'informel et le spontané, en recourant aux sources orales et aux savoirs indigènes malgré les risques d'oubli et de reconstruction dans les mobilisations mémorielles, en approchant en actes et en situation les imaginaires et les croyances propres à « cette belle utopie » que constitue l'éducation populaire (Fuchs, 2008). La deuxième qualité est d'avoir, je pense, éviter de verser dans une attitude hagiographique vis-à-vis du mouvement EEDF. Ce travers fréquent des recherches menées sur les mouvements de jeunesse, et particulièrement sur le scoutisme, est un obstacle à la production de connaissances critiques sur des pans entiers de l'éducation populaire (Lebon, 2005). Enfin, si l'ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* ne peut en aucun cas prétendre à l'exemplarité ou à la représentativité (chapitre 5), elle satisfait néanmoins l'ambition d'une analyse culturelle : dresser la toile de signification, la texture sensible qui permet de comprendre des engagements qui, malgré leur éloignement dans l'espace et le temps, recourent à la même citoyenneté des *éclés*. C'est en effet un lien tenace qui relie, d'un côté, le discours de Myriam, jeune *respons* de 17 ans, bénévole dans le *groupe de Villeneuve*, qui, au détour d'un récit chargé d'émotion et d'affect sur son camp d'été raconte son engagement sur « l'écocitoyenneté » ; et, de l'autre, Maurice et Annie Dejean, octogénaires, anciens militants Éclaireurs et Éclaireuses qui interpellent le mouvement EEDF à l'occasion de son centenaire en produisant un mémoire intitulé, « *pour l'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté. La formation proposée par l'association de scoutisme laïque EEDF* ».

Chapitre 3 - Fragments de citoyenneté dans l'ordinaire du groupe local

Introduction du chapitre 3

Pour qui se lance dans une ethnographie des paroles ou des pratiques de citoyenneté ordinaire, le silence initial du *groupe éclé* est assourdissant ! En naviguant à vue dans le groupe, ni côte ni récif à cartographier au titre de la *citoyenneté-aux-éclés* - ou citoyenneté vernaculaire - ne se présente sous forme d'évidence, durant les premiers mois de l'enquête, au point que j'ai pu envisager d'abandonner la notion de citoyenneté pour poursuivre la recherche (cf. conclusion du chapitre 2). Les routines du groupe sont organisées autour de la vie communautaire et de l'événement principal qui rythme l'existence de cette société de jeunes : le camp d'été (cf. chapitre 1). Finalement, un îlot de citoyenneté vernaculaire est apparu à travers un point précis des pratiques pédagogiques des camps d'été, les rituels d'engagement sur la *règle d'or* (3.1). Un des piliers de cette *règle d'or* est *l'écocitoyenneté*. Mobiliser cette notion chez les EEDF, ce n'est pas tant proposer un contenu pratique au rapport à l'environnement qu'évoquer une relation imprécise qui suppose l'engagement individuel dans le rapport à la nature. Cela renvoie davantage à une prescription de conformité envers un idéal éducatif originel et à une responsabilité envers le collectif d'appartenance (3.2). Outre ces moments rituels, des usages différenciés de la *citoyenneté-aux-éclés* apparaissent selon le degré de formation des militants au sein du mouvement. Des cadres adultes poursuivant leur engagement aux EEDF par la formation au delà du *premier degré* développent à la fois une parole officielle sur l'éducation à la citoyenneté et un regard critique de pédagogue sur cette ambition (3.3). Quant aux usages écrits d'une citoyenneté vernaculaire, ils sont plus prolifiques que leurs formes orales. Ces usages convergent vers l'hypothèse d'une *citoyenneté-aux-éclés* qui serait une parole adulte sur une société de jeunes. La mobilisation de la citoyenneté comme idiome servirait l'affirmation, avec autorité, d'une essence éducative des EEDF qui engage tout le mouvement (3.4). Des opportunités de saisir des pratiques *éclées* ordinaires au delà du groupe local confirment alors que le discours sur la *citoyenneté-aux-éclés* est véhiculé par le mouvement dans le cadre de la formation militante de ses cadres adultes, et les fragments d'une citoyenneté indigène observés empiriquement renvoient à ce processus d'unification d'un discours collectif (3.5). L'enquête monographique au cœur d'un groupe local du mouvement EEDF conduit donc à une modification du dispositif d'enquête: pour saisir la citoyenneté du point de vue indigène le regard ethnographique doit dépasser le groupe d'interconnaissance et investir les lieux où ce discours d'une citoyenneté vernaculaire est produit (chapitre 4).

3.1 - Écocitoyenneté et engagement

C'est en référence au camp que les mobilisations idiomatiques les plus évidentes de la citoyenneté apparaissent en premier lieu, sous la forme particulière de *l'écocitoyenneté*. *L'écocitoyenneté* est une notion récente chez les *éclés*. Elle est un des cinq piliers de la *règle d'or*, le texte d'engagement qui reprend les principes éducatifs contenus dans l'article 1er des statuts de l'association⁶¹. Cette *règle d'or* est présentée comme un outil pédagogique permettant à la *branche éclée* (11-15 ans) de s'approprier les valeurs du mouvement EEDF. Ce discours sur les valeurs *éclées* est omniprésent, tant dans les récits qui accompagnent les pratiques du groupe local que dans les arènes nationales du mouvement. Un ancien président des EEDF précisait en réunion que la *règle d'or*, « *c'est notre constitution, c'est au dessus des lois*⁶² ! ». Il entend ici par « lois » les règles de vie que les enfants choisissent, accompagnés de leurs *respons*, comme règlement intérieur organisant la vie du camp ou de la *branche* durant l'année. Dans un extrait d'entretien proposé dans le chapitre 1 (cf. chapitre 1.5), lorsque Suzon raconte sa mauvaise expérience de camp, elle reproche à la jeune fille qui a été parachutée dans leur équipage de n'avoir « aucune valeur *éclée* », de n'être pas des leurs. Dans ce même entretien collectif, son grand frère, jeune *respons*, propose aux participants à la discussion (tous engagés dans le groupe), de nous réciter le discours qu'il dit avoir rodé pour présenter les *éclés* en dehors du mouvement, notamment pour y convier des enfants en convaincant leurs parents.

Qu'est-ce que j'explique aux gens ? Alors c'est une association de scoutisme laïque et mixte, c'est ce qui différencie les Éclaireurs de France des autres associations de scoutisme, surtout la laïcité [ton didactique] c'est à dire qu'on accepte... on est pour toutes les religions et y a pas de temps spirituels comme dans les autres associations. Il existe les Scouts Musulmans, les Éclaireurs Unionistes, Israélites tout ça. Là les gens ils font « ah ouais, ouais, ouais » [mime une audience fascinée]. Et aux éclés qu'est-ce qu'on apprend ? On fait des activités qui sont adaptées à chaque tranche d'âge, en rapport avec les 5 valeurs défendues par le mouvement dans le projet éducatif, qui sont la solidarité, la démocratie, l'écocitoyenneté, la laïcité et... à chaque fois il m'en manque une... la co-éducation ! [on applaudit] Et donc explication plus ou moins de chaque valeur en donnant des exemples, en expliquant qu'il y a des branches, souvent en donnant des exemples qui viennent de mon parcours d'activités que j'ai faites du style, aux éclés ça peut être : donner un projet où on a des petites responsabilités du style, nous, on avait

61 Une partie des statuts est proposée en annexes

62 Paul, ancien Président des EEDF, 2011, journal de terrain # 6.

un projet vélo, tout simplement on est parti 3 jours, on est allé jusqu'à Gravelines, on a fait 100km, là il fallait appeler pour pouvoir dormir, il fallait préparer la liste de courses... il fallait vérifier que tout le monde savait faire du vélo donc on avait fait un truc avant. Ça c'est un exemple que je donne... Après on arrive aux aînés et là on essaye de donner plus de responsabilités parce qu'après tu vas devenir sûrement respons et puis même dans ta vie active après il va falloir te débrouiller en autonomie, te débrouiller en autonomie mais en même temps être dans un projet collectif et savoir vivre en groupe pour pouvoir monter des projets et donc, en exemple, souvent, un camp à l'étranger. Ouais, je l'ai fait courte, d'habitude il y a plus de trucs je crois. Alors aux lutins qu'est-ce qu'on fait ben c'est des activités forcément plus pour les petits mais ça peut être basé sur toujours les mêmes valeurs. Du style faire du papier mâché pour prouver que l'écocitoyenneté c'est bien et bien les gamins ils comprennent. Faire une fresque sur la solidarité c'est bidon mais déjà ça t'inculque des valeurs que tu vas garder après toute ta vie... Voilà, c'est à peu près ce que j'avais dit l'autre jour.⁶³

Ces valeurs proposées aux enfants dans différents outils de progression sont également le socle sur lequel la pratique de ritualisation de l'*engagement* est envisagée dans le mouvement. La notion indigène d'*engagement* est l'appellation récente (dans les années 1990) de ce qui était anciennement nommé *promesse* ou encore « serment de l'Éclaireur » : des temps cérémoniels envisagés pour symboliser l'entrée des jeunes gens dans la société initiatique des *éclés*. A l'instar des pratiques de camp, la forme de l'*engagement* a profondément changé depuis les origines du mouvement. Son contenu textuel tout comme sa ritualisation font régulièrement l'objet d'âpres débats dans le mouvement (cf. chapitres 6 et 7). Le contenu de la Loi de l'Éclaireur, ou Loi Scoute, a évolué⁶⁴ en un siècle mais c'est un texte qui dans sa version actuelle conserve un statut d'autorité commun à l'ensemble des mouvements de l'OMMS. La déclinaison qui en est faite dans la *règle d'or* est en revanche spécifique aux EEDF. A ce stade de la description, il est utile de relever que la manifestation la plus évidente de *citoyenneté-aux-éclés* se fait jour dans le rite d'initiation fondamental du scoutisme des EEDF ; dans un espace où la parole et son contenu prennent une forte dimension symbolique. Ce caractère de rite initiatique de l'*engagement* ou de la *promesse* est conçu en tant que tel par les cadres du mouvement depuis ses origines. Dans ses travaux d'histoire culturelle sur la formation des cadres aux EEDF de 1911 à 1940, Nicolas Palluau insiste sur cette ingénierie symbolique présente dès l'origine du mouvement:

63 Entretien collectif avec Suzon, Alban, François, Sarah, 2008 ; surligné par moi

64 Voir la seconde partie de la thèse

« La promesse du garçon l'installe symboliquement dans une société où la parole prétend jouer un rôle contraignant. Le culte de la parole donnée réactive sa valeur sacrée dans la société d'Ancien Régime » (Palluau, 2010 : 39).

De la loi à la Règle d'Or

La loi scout, qu'est-ce que c'est ?

Il te faut la considérer comme un code de conduite qui énonce et propose, avec des mots simples, des principes qui doivent te guider. Elle est formulée par l'OWMS (voir page 6) et s'applique donc à tous les Scouts et Eclaireurs du monde !

► Un scout ou un éclaireur :

- * Est une personne digne de confiance.
- * Est loyal.
- * Aide les autres.
- * Est aimable.
- * Protège la vie et la nature.
- * Est organisé et ne fait rien à moitié.
- * Prend la vie du bon côté.
- * Prend soin des choses et valorise le travail.
- * Est propre dans ses pensées, ses paroles et ses actes.

Sais-tu vivre la loi scout ? Tu l'apercevras alors que le respect de ces 9 propositions te permet d'être en accord avec les valeurs que nous défendons.

La Règle d'Or des Eclés

Les Eclaireurs ont un texte de référence, c'est la Règle d'Or. Elle est fixe (tu ne peux pas la changer !) et elle est commune à tous.



22

Notre Règle d'Or

Nous, les Eclaireuses et les Eclaireurs de France, partageons la même Règle d'Or...

Nos copains sont tous différents et nous les respectons quels que soient leur origine, leur religion, leur handicap :
Nous vivons la Laïcité.

Nous apprenons à vivre ensemble, filles et garçons :
Nous vivons la Coéducation.

Nous écoutons les autres, nous donnons notre avis, nous décidons ensemble et prenons des responsabilités :
Nous vivons la Démocratie.

Nous partons à la découverte du Monde proche ou lointain pour agir suivant nos moyens :
Nous vivons la Solidarité.

Nous voulons prendre soin de la Terre et vivre en harmonie avec la nature :
Nous agissons en Ecocitoyens.

C'est ainsi que nous vivons notre Scoutisme

23

Source : EEDF, Hors-Pistes, Carnet d'Aventures, 2008, pp.22-23

Si l'on revient sur la *règle d'or* (« nous vivons l'écocitoyenneté »), il faut préciser les modalités par lesquelles les enfants ou les adultes s'y engagent. Bien que *la règle d'or* ait été prévue pour la *branche éclée*, l'enquête révèle que c'est le support d'engagement pour tout le groupe⁶⁵. S'il n'y a plus de pratique officiellement prescrite par le mouvement EEDF à destination des groupes locaux, depuis les années 1970, il est proposé aux enfants un temps ritualisé d'*engagement* lors de séquences organisées sur les camps. Pour le *groupe de Villeneuve*, en l'occurrence, ce temps s'intitule, ces dernières années « veillée engagement » ou « veillée les éclés pour moi c'est... ». Les

⁶⁵ Les équipes pédagogiques EEDF poursuivent un travail de réflexion pour proposer un cadre commun d'engagement adapté à chaque *branche* puisque, officiellement, seule la *branche éclée* en dispose avec la règle d'or. L'objectif de proposer des outils pédagogiques adaptés à chaque *branche*, et en particulier sur ce rituel d'engagement, prend un caractère crucial une fois replacé dans la logique de progression individuelle.

pratiques évoluent mais restent organisées autour d'une logique qui se retrouve majoritairement dans le mouvement⁶⁶. Les jeunes filles et garçons, quelle que soit leur *branche*, choisissent, sur une base volontaire, de participer à ce temps d'engagement qui alterne des séquences individualisées (réflexion et subjectivation de l'engagement) et des moments de publicité au sein du groupe. Alban revient sur le déroulement de cette séquence dans le groupe lors du camp de 2008 quand je lui demande, lors d'un entretien, où « ils [les *respons* du groupe] en sont avec l'engagement et le foulard ? »

Sur l'engagement, on en est beaucoup plus sur ce qu'on a fait cet été, plus du tout sur la promesse, ça vient aussi d'un vécu qu'on a eu avec Geronimo et tout ça qui nous a dit : « on arrête la promesse ». Du coup moi j'ai toujours eu du mal avec la promesse, c'est un peu ringard, j'ai pas envie de promettre... J'en ai encore beaucoup discuté avec les trois ou quatre éclés qui étaient en BAFA et qui venaient d'Hazebrouck ou Lille 3 et qui eux ont fait leur promesse... Et là cet été on a plus fait des engagements, donc à chacun de s'engager sur ce qu'il veut (...). Un qui s'est engagé sur l'écocitoyenneté, une qui s'est engagée sur protéger l'eau et tout ça. Et là cet été y avait un truc vachement bien, quand on parle de « clé en main » avec Ourika et tout ça. La journée « les éclés pour moi c'est » c'était toute une journée avec des temps d'atelier qui étaient vachement préparés avec Nadia et Sophie et Ourika... Le matin ateliers par tranche d'âge où chacun s'inscrivait où il voulait, jeu avec la mise en pratique. Ça ressemble à ce que tu fais en formation Bafa ou aux éclés, et l'après-midi pareil, y avait des trucs exprès pour les louveteaux, où c'était le jeu de s'attraper. Est-ce qu'on attrape celui qui est noir, celui qui est truc, tu vois ? Des trucs sur la démocratie, sur la citoyenneté, sur le rejet des autres, pleins de trucs comme ça et après on faisait un débriefing. Y avait un truc 15/20 ans où on n'était qu'entre aînés et respons, y en avait un pour les 6-8 ans où on avait mis deux respons en plus, c'était vachement bien. Et à partir de 16h (...) pendant le temps de douches, c'était le temps où, pour la veillée - ce qu'on a toujours fait un peu pour les « éclés pour moi c'est », chant, théâtre, fresque - chacun expliquait son truc et la veillée elle ressemblait assez aux autres veillées de d'habitude avec une petite trame bien trouvée, bien sympathique. Mais y avait vachement plus un temps engagement... un temps d'éveil à ce que c'est que l'engagement et les valeurs qu'on défend, qu'on a tous trouvé vachement bien⁶⁷ ».

66 On peut indiquer ici que certains groupes locaux, très minoritaires au sein du mouvement, continuent de proposer l'ancienne promesse, dans leurs pratiques de scoutisme.

67 Entretien de groupe avec Suzon (*aînée*), Alban (*respons*), Sarah et François (parents engagés dans le groupe), 2008, surligné par moi

Dans ce langage *éclé* circonstancié, la citoyenneté apparaît dans un rituel collectif qui mêle des prescriptions du mouvement envers ses membres (s'engager sur des termes sanctuarisés par le mouvement) et une démarche volontaire (choix de l'engagement ou non), réflexive et créatrice (questionner son rapport au groupe et l'exprimer en veillée). La notion de « citoyenneté » présente dans le terme d'*écocitoyenneté* est entendue dans son sens indigène comme « faire de son mieux et se sentir responsable » pour changer un état de chose collectif, en l'occurrence l'environnement à protéger dans l'*écocitoyenneté*. Ce n'est pas une citoyenneté universelle issue d'un statut juridique, ni une citoyenneté capacitaire. C'est un supplément d'âme qui projette le « je » dans la morale collective du « nous » *éclés*, le tout dans un cadre symbolique assez structuré.

3.2 - L'écocitoyenneté dans la règle d'or, un filon ?

Pour saisir la portée de l'*écocitoyenneté* comme forme principale d'une citoyenneté vernaculaire, les récits des pédagogues *éclés* qui sont à l'origine de la *règle d'or* sont précieux. L'*écocitoyenneté* n'apparaît dans le lexique indigène que très récemment, au début des années 2000. Ce n'est donc pas un idiome qui circule dans le mouvement depuis ses origines. Cela ne remet pas en question le postulat de départ qui voit dans les *éclés* un groupe faisant précisément usage du terme de citoyenneté pour qualifier ses pratiques. D'autres mobilisations indigènes du terme de citoyenneté dans l'histoire des EEDF confirment cette hypothèse de départ⁶⁸. Le caractère récent de l'*écocitoyenneté* indique en revanche que la citoyenneté est un idiome disponible pour qualifier des pratiques pédagogiques évolutives. Ces pratiques pédagogiques, dont l'engagement sur l'*écocitoyenneté* dans la *règle d'or* est un cas particulier, ont vocation à unifier le mouvement dans son ensemble, à faire communauté au niveau du mouvement EEDF, au delà des groupes locaux qui sont les lieux d'expérience quotidienne et sensible de l'engagement aux *éclés*. C'est dans ce processus d'unification par les pratiques pédagogiques et par un langage vernaculaire qu'apparaît l'*écocitoyenneté*.

La *règle d'or* est écrite dans la seconde moitié de la décennie 1980 par des permanents du *siège national*, tous issus du mouvement EEDF, alors que l'association se remet d'une crise profonde. La décennie 1970 a été le théâtre d'un conflit entre « réformistes » et « conservateurs » aux EEDF⁶⁹. Ce « mai 68 des EEDF », selon un ancien permanent, a culminé aux assises d'Avignon en 1974. S'en est suivie une période de quasi disparition de l'échelon national, avec un *siège national* n'ayant plus que deux permanents (contre une trentaine aujourd'hui). L'arbitrage entre les conceptions traditionnelles du scoutisme (port de l'uniforme, levé de drapeau, promesse) et des conceptions plus libertaires qui semblent majoritaires (remise en cause des ritualisations et de cadres de l'autorité) est alors laissé à la discrétion des groupes locaux. Il est décidé « de ne rien décider » mais le

68 cf. chapitre 6

69 Sur l'histoire du mouvement, écrite par ses militants, voir Bastide, Y., *100 ans de laïcité dans le scoutisme et l'éducation populaire*, 2011 ; et les sites de l'Association des Anciens Éclaireurs et Éclaireuses (AEEE) : <http://aeee-anciens.eclles.fr>, et celui de l'Association Pour l'Histoire du Scoutisme Laïque (AHSL) : www.histoire-du-scoutisme-laique.fr.

mouvement national n'existe plus en tant que tel, il est réduit à des dimensions administratives. L'*équipe nationale* qui est remontée dans les années 1980, une fois les conflits apaisés, ambitionne de refonder une dynamique de mouvement.

Un des membres de cette nouvelle équipe, arrivé au milieu des années 1980 décrit une « association qui panse ses plaies après Avignon ». Il faut « tout reprendre », « redéfinir la formation et la pédagogie, (...) réussir à faire bosser les gens ensemble et regagner de la légitimité en allant porter tout ça dans les régions » ; « toute la question c'est de refonder ce qu'on fait, dans la méthode, et de nettoyer pour enlever ce qui gêne ». Tous les outils pédagogiques sont remis à plat et modifiés, il s'agit de « tout refonder par le jeu », le jeu comme élément de base de la méthode scout et de l'éducation populaire. Dans la continuité du mouvement anti-autoritaire qui a gagné les EEDF comme l'ensemble des structures éducatives, ce qui symbolise l'ordre ancien, dépassé, est symboliquement transformé. Dans la *branche éclée* le « chef de patrouille » devient le « coordinateur d'équipage », il est élu et non plus nommé, la « meute » des *louveteaux* devient un « cercle ». Le cadre symbolique du *Livre de la jungle* de Kipling est abandonné au profit d'une nouvelle fiction inventée et diffusée par les pédagogues du mouvement, mettant en scène des aventuriers spatiaux œuvrant à « sauver la terre de l'oubli ». Le lancement (et l'apogée) de ce nouveau cadre symbolique chez les EEDF culmine avec l'organisation du rassemblement « Navigator » en 1989, à la Courneuve, réunissant 6000 éclés. Un foulard est créé pour l'occasion et une cérémonie le consacre à la fin du rassemblement. Cela fait dire à un des membres de l'équipe pilotant cette grand messe qu'une fois que les enfants s'étaient réappropriés ce nouveau foulard symbole de Navigator, « c'était gagné », et que le foulard ne serait plus le symbole de l'opposition entre modernistes et traditionalistes comme ce fut le cas lors des deux décennies précédentes. C'est dans ce même mouvement de refonte que les EEDF achètent en 1981 le hameau de *Bécours*, dans l'Aveyron, pour le reconstruire et y bâtir la cité idéale qui traverse l'imaginaire collectif des EEDF⁷⁰. Enfin, c'est aussi la période où sont entièrement revues les formations des *éclés* et des *respons*, avec la mise en place de temps et séjours de formation nationaux largement ouverts aux adhérents. Cette période de renouveau qui s'achève autour de 1995 voit cependant des tabous demeurer. Les pédagogues voulaient pousser la remise en question de l'ensemble des pratiques et cela incluait la *totémisation*, officiellement interdite mais largement pratiquée dans la confidentialité des groupes

70 « L'épopée du hameau de Bécours » et l'idée de bâtir une cité idéale seront développés dans le chapitre 6.1.

locaux, et la question de la spiritualité dans le mouvement laïque. Cet ultime « chantier » restera fermé jusqu'à la création de l'*observatoire de la laïcité* en 2008.

En suivant les évolutions sémantiques qui précèdent la formalisation de l'*écocitoyenneté*, il apparaît que la qualification de « citoyenneté » vient proposer un mode d'individuation du rapport des *éclés* à l'environnement. En 1992, sous l'impulsion du *siège national*, les groupes locaux se lancent dans la rédaction du « Livre Vert », répertoire de projets autour de l'environnement réalisés dans les groupes en 1991/1992. En 1992, le carnet de camp mentionne « chaque éclé par ses actions et projets, dans la vie quotidienne, participe à la protection de l'environnement ». En 1994, la formulation de la règle d'or dans « mon carnet d'aventures » précise : « nous voulons prendre soin de la Terre et vivre en harmonie avec la nature ». En 1996, dans les « carnets d'aventures solidaires Mosaïque », un carnet s'intitule « Aime ta planète/Éducation à l'environnement » et détaille : « nous devons également préserver et embellir notre milieu de vie en général qu'il soit urbain ou rural ». En 2005, les EEDF éditent le premier *Hors Pistes – le carnet d'aventures*, carnet de progression destiné à la *branche éclée* et qui propose aux jeunes filles et garçons une présentation adaptée du scoutisme des EEDF, avec des pages consacrées à la prise de notes et au recueil des expériences personnelles par les enfants⁷¹. C'est dans ce carnet de progression, le *Hors Pistes*, que la première formalisation du terme d'« écocitoyenneté » apparaît dans la présentation de la *règle d'or*, « nous voulons prendre soin de la Terre et vivre en harmonie avec la nature : nous agissons en Eco-citoyens ». Le terme perdra son tiret avec le projet Dimbali, projet national lancé en 2007 autour de la protection de l'environnement qui va décliner cette idée dans toute une série d'activités et de cérémonies dont le point culminant est le rassemblement, pour 3 jours, de 3000 éclés à la Courneuve en mai 2008 et l'organisation d'un « rallye écocitoyen » dans Paris. A partir de Dimbali⁷², toutes les pratiques des EEDF s'engagent dans l'*écocitoyenneté*. Le camp devient désormais « l'écolocamp », qui « est une démarche volontariste de l'ensemble des acteurs du camp. Traduction : tout le monde se sent concerné par les questions d'environnement et d'écocitoyenneté et est volontaire pour faire des efforts et porter des changements⁷³ ».

71 C'est un détail à replacer dans un culture pédagogique : dès les années 1920 et les premiers stages de formation, à Cappy, la prise de note autour des séquences et des outils pédagogiques est une constante. C'est ce qui est ici proposé aux enfants, au début de leur parcours de formation EEDF.

72 cf. dimbali.eedf.fr

73 EEDF, *Hors Pistes – le carnet d'aventures*, 2008, p.34



L'apparition du terme de citoyenneté, à travers l'invention récente de l'*écocitoyenneté* aux EEDF, renvoie non seulement au besoin d'assurer l'unification du mouvement (cf.*supra*) mais aussi au choix d'une notion suffisamment forte et floue pour symboliser l'engagement dans le groupe de manière non précisée. Le rapport à « la nature » est une dimension originelle du scoutisme en général, issue notamment des courants hygiénistes et réformateurs portant aux nues « la vie au grand air » (Sirost, 2009). La pédagogie scoutie s'appuie sur un naturalisme romantique propice à la réalisation de l'homme par le jeu dans la nature (explorateur, pionnier, indien...).

« Pour le scoutisme, la nature est un moyen éducatif, certes privilégié, mais un moyen parmi d'autres : la vie en équipes, l'éducation par l'engagement, la progression personnelle... Le but du scoutisme est de former un bon citoyen » (Gauthé, 2009 : 162).

La spécificité des EEDF, mouvement revendiquant successivement une neutralité spirituelle puis une laïcité assumée à partir de 1947, résiderait dans l'élévation mystique de ce rapport à la nature dans un espace de non religiosité (Palluau, 2010).

« L'évocation du "développement de l'âme au contact de la nature" tient lieu de viatique minimum pour un programme spiritualiste difficile à préciser. La limite réside dans la difficulté à préconiser des activités sur cette base peu commentée par les EDF » (Palluau, 2010 : 24).

Que ce rapport des EEDF à l'environnement naturel s'organise dans des récits qui évoluent au fil des ans s'explique aisément par plusieurs facteurs : le besoin d'innover dans un champ concurrentiel des mouvements de jeunesse, l'animation du mouvement qui nécessite des fictions renouvelées, les choix politiques de l'association qui se positionne au regard des débats publics... Ce n'est pas l'objet de ce travail. En revanche, que dans un contexte de reformulation d'un récit engageant le mouvement, le substantif de citoyenneté soit choisi, dans le répertoire disponible, pour illustrer le rapport normatif des éclés à l'environnement, est une donnée significative. Lorsque je demande à un des rédacteurs de la *règle d'or* pourquoi ce substantif de citoyenneté a été choisi, il me répond : « à l'époque [au début des années 1990] on n'appelait pas ça citoyenneté mais [en me montrant un extrait du « carnet du responsable »] "_ apprendre à vivre en groupe "». Et quand je lui précise que c'est l'usage même de ce terme qui m'interroge, il se justifie en rappelant que la citoyenneté est un fondement de la pédagogie EEDF:

Pour les créateurs, l'idée qu'il y ait des gens qui changent la société, des citoyens engagés, c'était une filiation à l'Éducation populaire et à Condorcet, un courant opposé aux militaires (...) Un certain humanisme et derrière, l'idée que des gens prennent leur vie en charge (...) Le citoyen doit être obligatoirement laïque, solidaire. (...). Le citoyen c'est l'être suprême (...), un citoyen du monde bien au delà de la citoyenneté électorale !

Il reconnaît que ce n'est pas un terme qu'on utilise en interne et que former des citoyens, « c'est pour l'extérieur ». La citoyenneté est donc un idiome qui renvoie aux fondements du mouvement et à un mythe éducatif originel. Pour les éclés, ce n'est pas un terme utilisé dans le quotidien en dehors de l'introduction récente de la notion d'*écocitoyenneté*. A l'instar de ce pédagogue, certains membres du mouvement utilisent ce terme pour parler de la pédagogie EEDF et de ses relations au grand monde, à l'extérieur. L'usage du terme de « citoyenneté » en tant qu'idiome *éclés* se différencie-t-il selon une compétence pédagogique ?

3.3 - Des usages différenciés de la citoyenneté selon le degré de formation des cadres

Comme on vient de l'évoquer rapidement, l'*écocitoyenneté* est largement mobilisée, en tant que valeur et pilier de la *règle d'or*, de façon non critique par les membres du groupe. Il y a dans les pratiques aux *éclés* un certain automatisme à mobiliser les « valeurs » du mouvement, dont l'*écocitoyenneté* fait désormais partie. Pour les *respons*, c'est assez superficiel et les *éclés* manquent d'outils ou de propositions de contenu pour réellement mettre en œuvre des pratiques relatives à ces « valeurs ». Lors d'un entretien collectif avec Manu, Greg, Jeanne et Marion, la discussion se focalise sur la préparation d'un camp *aîné* qui va suivre quelques semaines plus tard. Jeanne est sereine sur l'organisation de ce camp qu'elle va diriger. Il y a un projet photo-vidéo sur « le scoutisme vu de l'extérieur » et l'organisation du camp va mettre l'accent sur l'*écocitoyenneté*. Les échanges entre *référents* tournent autour du fait que ce ne sont pas vraiment les *aînés* qui ont choisi ces lignes de force, malgré « l'autonomie des jeunes » qu'on brocarde aux *éclés*. Pour Manu, « c'est normal, l'*écocitoyenneté*, même nous on ne sait pas ce que c'est ! On sait juste que ça fait partie des valeurs et de la méthode scout ». Greg est plus modéré sur le constat d'une impossible autonomie des jeunes dans les prises de décisions importantes : « tu les mets sur la piste ». Jeanne poursuit cette idée que le *référent* aiguille l'autonomie des adolescents. « Dans le projet pédagogique, on a prévu un guide de l'*écocitoyenneté* qu'ils feront eux-mêmes, à partir de leurs expériences. (...) Mais c'est compliqué de trouver une organisation de la vie quotidienne *écocitoyenne* ».

En marge de ce consensus apparaissent des discours critiques quant à la cohérence des pratiques éducatives, de camp notamment, avec les valeurs *éclés*. Manu a été directeur de camp pour le *groupe*. Il a été formé par le mouvement EEDF au *second degré* (Certificat d'Aptitude à la Fonction de Directeur Scoutisme Français - DSF). A l'instar de tous les membres du groupe passés par ces stages de formation EEDF, il insiste amplement en entretien sur la capacité réflexive que lui confèrent cette formation et ce statut de directeur. C'est une distinction qui est marquée au quotidien, surtout vis-à-vis du camp et de sa préparation. Dans chaque génération de *respons*, une ou deux personnes sont formées à la direction de camp. La validation de ce stage de *second degré*,

ou de son équivalent « civil » BAFD, est une condition réglementaire à l'organisation d'un camp de scoutisme:

Tu vois c'était tout bêtement ce truc-là, arriver à la fin et dire « on fait le bilan : ces activités là est-ce que vous les avez faites ? » et du coup tu peux justifier, toi en tant que directeur, tu peux dire on a fait ça, on a apporté ça aux gamins et pas juste dire on l'a apporté comme ça sans savoir pourquoi. Parce que dire « on est aux éclés, c'est super les éclés on apprend aux gamins à être écocitoyens » tu peux le dire ! Y a un moment où comment tu le sais ?! Même si t'as toute une forme de ce truc-là qui est latente, tu transmets toutes ces valeurs, t'as un fond mais t'as besoin d'avoir un truc précis sur lequel tu vas plus t'investir⁷⁴ !

Ce qui est pertinent de développer ici, c'est cette posture réflexive du pédagogue *éclés* s'interrogeant sur les pratiques éducatives menées dans le groupe, qui prend la forme d'une discussion autour de la mise en pratique du panthéon des valeurs éclées (*laïcité, coéducation, démocratie, solidarité, écocitoyenneté*, cf. supra, *la règle d'or*). C'est un trait commun aux *respons* arrivés à un certain niveau de formation et d'expérience dans le groupe, que de questionner ces valeurs et donc la forme de citoyenneté idiomatique qu'est l'*écocitoyenneté*. Ourika qui, outre sa formation travaille dans le cadre de contrats de volontariat avec les EEDF, développe des arguments sur la pédagogie à adapter aux *louveteaux* (8-12 ans) dans leur apprentissage de l'*écocitoyenneté*. Au cours d'un échange portant sur les différences de méthodes entre les SGDF (Scouts et Guides de France, mouvement catholique du Scoutisme Français) et les EEDF, Ourika se positionne sur l'intérêt d'emmener les *louveteaux* camper en milieu naturel sans attendre qu'ils soient plus vieux:

C'est quoi l'intérêt de faire camper les louveteaux ? Alors peut-être qu'un louveteau il va encore plus tripper qu'un éclé qui a déjà dormi avec ses copains un week-end. Le louveteau c'est peut-être la première fois qu'il dort sous tente, avec les bruits de la forêt (...). Au niveau de l'émerveillement ! Je trouve pas ça plus ridicule de vouloir faire kiffer les gamins en leur faisant faire du poney qu'en leur installant une tente surélevée et un pont de singe dans les arbres. En en même temps on parle d'écocitoyenneté etc... j'suis d'accord que c'est pas juste aimer la nature et « je vais jamais faire de mal à une chenille » mais... Quand t'es gamin, c'est des espaces comme ça, un gamin qui aura l'habitude de vivre dans la nature, de courir dans les bois etc..., il peut s'attacher après à s'intéresser aux projets d'environnement qui sont plus globaux et plus compliqués que ça. Tu sais moi je suis pas contre le côté parfois un peu naïf qu'on reproche aux scouts. De dire « ouais il faut aimer la nature » tu vois ? Parce que je pense

74 Entretien individuel avec Manu, *respons* génération 2002, 2008, surligné par moi

*que tu le vois peut-être comme ça quand tu es gamin mais après quand tu grandis tu peux l'imaginer autrement, tu le conceptualises autrement, tu sors un peu du message simpliste que t'avais quand t'étais gamin mais c'est une bonne base pour prendre conscience d'autre chose*⁷⁵.

La discussion pédagogique, au sens d'une manière de mettre le projet éducatif en pratique, dans l'animation d'une société de jeunes, est un espace réflexif essentiel à la description de la culture de *citoyenneté-aux-éclés*⁷⁶. Les *respons* échangent et débattent de pédagogie et en cela aborde les questions relatives à l'autorité, la règle, les relations enfants/adultes. Néanmoins, les *respons* qui ont entamé un parcours de formation aux EEDF, à partir du *second degré*, c'est-à-dire au delà des formations premier degré qui équivalent au BAFA, développent une maîtrise du discours officiel de l'association en même temps que des capacités réflexives sur ce discours. Ainsi, Ourika, qui est devenu formateur aux EEDF à partir de son engagement dans le groupe puis dans le mouvement aux niveaux régional et national, poursuit lors d'un échange en face-à-face son argumentation quant à la *citoyenneté-aux-éclés*:

Il y a M.D, un truc comme ça, le mec qui est actuellement Président de l'OMMS, c'est un français, qui a dit un jour, « pour moi la qualité d'une asso scoutie c'est pas le nombre d'adhérents qu'elle a mais le nombre d'adhérents qu'elle perd chaque année. Pour moi une asso scoutie qui marche c'est une association qui va livrer à la société chaque année un certain nombre de citoyens ». Pour moi, le but des EEDF, en tant que responsable de branche, c'est de faire en sorte que quand ils soient adultes – et être adulte pour moi c'est avoir des choix et les assumer... faire des choix, prendre position sur des choses ... quand tu es enfant c'est très dur; d'ailleurs quand tu regardes la condition d'enfant quand t'es adulte, on te demande pas beaucoup ton avis ou alors on te propose différentes choses. Et quoi qu'il se passe, tes choix t'as pas à les assumer. Et là y a cette histoire de projet individuel et projet collectif, projet individuel qui est parfois tabou aux éclés, quand quelqu'un dit « je veux être tout seul » on dit « non, on est là pour apprendre à vivre en groupe », alors qu'apprendre à vivre en groupe c'est aussi parfois trouver les temps où on veut être tout seul...

Dans ce récit du devoir être de l'éducation à la *citoyenneté-aux-éclés*, des pistes essentielles pour cette recherche se dessinent. La *citoyenneté vernaculaire* prend d'autres formes que l'*écocitoyenneté* dans les paroles d'indigènes autorisés, par leur niveau de formation dans le mouvement EEDF, à se positionner sur l'identité du mouvement. C'est avant tout dans une approche éducative qu'est

75 Second entretien avec Ourika, *respons*, 2008

76 Cet argument constitue la trame du chapitre 7.

envisagée la *citoyenneté-aux-éclés* mais également en relation avec l'extérieur. Il s'agit donc de former de futurs citoyens, comme pour l'école publique (Martucelli et Barrère, 2004). Cependant, pour les *éclés*, les fondements du scoutisme que sont l'éducation par l'action et par le jeu impliquent une expérimentation concrète de l'idée de citoyenneté dans l'enfance ou l'adolescence. Cela prend la forme et le récit d'une dialectique de « l'apprentissage de la vie en groupe » et de « la prise de responsabilité individuelle ». Cette idée vague d'un citoyen *éclé* actif, engagé, participant aux instances collectives (et pouvant être seul) traverse le mouvement. Ce citoyen une fois formé aux *éclés* pourra s'épanouir, en tant que citoyen accompli, dans le grand monde hors les *éclés*. Les *éclés* ne sont que le théâtre d'une répétition fictive d'une attitude citoyenne qui doit se diffuser dans le corps social. On retrouve ici les fondements de la pensée réformatrice qui préside à la création du mouvement EEDF sur la base d'une conception élitiste d'une jeunesse formée pour diffuser les bonnes mœurs hygiénistes et républicaines dans l'ensemble du corps social, et notamment auprès des milieux populaires (Palluau, 2010)⁷⁷.

Antoine, lors d'un entretien individuel durant lequel il revient sur le *groupe de Villeneuve* auquel il a été *respons* (« être *respons* au groupe de »), insiste sur la spécificité de ce groupe au regard du projet d'éducation à la citoyenneté des EEDF. Il se positionne en sa qualité d'ancien *respons* du groupe et de permanent au *siège national*, fonction qu'il occupe depuis plusieurs années au moment de l'entretien dont sont extraits ces passages.

[Après 12 minutes d'entretien] *Ouais, et qu'il y avait aussi une implication du groupe de Villeneuve sur la vie Régionale... Un groupe qui a formé des militants et des citoyens, même, à l'époque, Abel et Riton ils allaient à l'Assemblée Générale, ils ouvraient leurs gueules au Congrès, ils... revendiquaient des choses quoi ! Alors si ce que je dis est vrai, ce qui est intéressant dans l'histoire du groupe c'est que le groupe il a été créé avec la ville.*

[Après 28 minutes d'entretien] *Mais aussi, si on regarde, la force du scoutisme c'est ... il faut regarder le nombre de jeunes qui sortent du mouvement et pas qui y restent, aujourd'hui c'est ce que je pense, on forme des citoyens, on forme pas des citoyens pour l'association, mais des citoyens pour l'extérieur. Et si on veut faire la liste, ce serait vraiment un travail intéressant... en prenant comme prisme que le clan aîné par exemple, on refait la composition des clans aînés... Je suis sûr que c'est des gens qui bossent tous, c'est des vrais... C'est des gens qui sont inscrits dans la société, soit par leur travail, soit par leur engagement, soit par leur situation*

⁷⁷ Le contenu de l'idéal éducatif du « citoyen éclé » sera présenté dans le chapitre 6.

familiale et pour moi c'est ça la force d'un groupe local. Et c'est pour ça que la vie de groupe a les qualités de ses défauts.

L'ambiguïté des premières manifestations de la *citoyenneté-aux-éclés* dans l'enquête ethnographique tient à l'uniformité de l'*écocitoyenneté* d'une part, une des valeurs *éclées* à transmettre dès le plus jeune âge même si son acquisition est « naïve », et, de l'autre, à une figure idéale du citoyen *éclé* qui se dessine en filigrane des réflexions pédagogiques. Entre naïveté des plus jeunes et réflexivité des cadres adultes, la notion de citoyenneté, dans sa version aux *éclés*, laisse supposer des usages différenciés selon la position dans le mouvement.

3.4 - Écrire la citoyenneté des éclés plutôt que la dire

La performance discursive de la *citoyenneté-aux-éclés* se caractérise donc par sa rareté et son uniformité, la figure de l'*écocitoyenneté*. Seuls certains cadres adultes acquièrent, par la formation militante, une légitimité à manier l'idée de *citoyenneté-aux-éclés* au delà de la simple évocation de l'*écocitoyenneté*. Les manifestations écrites de la citoyenneté vernaculaire sont toutes autres mais leur analyse confirme les hypothèses évoquées précédemment. Dans le corpus de données collectées dans la participation au quotidien du *groupe de Villeneuve*, les archives écrites proposent de nombreuses occurrences du terme de « citoyenneté ». Lors de la préparation du camp d'été 2006, qui fut le biais par lequel je revins dans le groupe en tant que membre de l'équipe de camp (cf. chapitre 2), nous travaillons à partir d'un dossier qui a servi pour les camps précédents. Je suis alors interpellé par la récurrence et l'autorité avec lesquelles les principes éducatifs du scoutisme et du mouvement sont rappelés en cette situation précise de préparation de camp, tout autant que par la découverte d'une telle formalisation écrite de la méthode et de la pédagogie à laquelle je n'ai pas été habitué en tant qu'ancien *éclé*⁷⁸. Le dossier de camp est un outil proposé par l'*équipe nationale* et relayé par les *équipes régionales*, notamment lors des formations *second degré*, à destination des membres des groupes locaux qui prennent la responsabilité de la direction de camp.

Dans ce document de 30 pages, qui est une trame à remplir avec les éléments propres au camp en question, le terme de « citoyenneté » apparaît à de nombreuses reprises. Ces occurrences ne se situent que dans la première des quatre parties du dossier de camp (« Généralités »), les trois autres parties (« Analyse de notre situation de départ », « Déterminer les objectifs pédagogiques » et « Préparons notre camp ») ne proposant aucune mobilisation de l'idiome. Dans cette première partie, il n'y a pas mention de la citoyenneté dans la première sous-partie (une présentation générale du scoutisme et de la méthode commune aux mouvements de scoutisme). L'objectif éducatif est le développement de la personne vers l'autonomie, la solidarité, la responsabilité et l'engagement. L'extrait du dossier page suivante présente cette synthèse du projet du scoutisme telle qu'elle circule dans le mouvement EEDF.

78 Journal de terrain #0, 14/06/06

Le Projet du Scoutisme :

U n b u t :

Contribuer au développement global de la personne en complément de l'éducation scolaire et familiale pour que cette personne soit

- ◆ Autonome : Capable de faire des choix et gérer sa vie.
- ◆ Solidaire : Capable de se soucier des autres et de partager leurs préoccupations.
- ◆ Responsable : Capable de faire des choix et d'en assumer les conséquences et de tenir ses engagements.
- ◆ Engagée : Capable d'agir en référence à des idéaux et un système de valeurs.

U n p r o j e t d ' é d u c a t i o n :

◆ ***L'autoéducation...*** : Le jeune est un individu à part entière, unique, qui possède la capacité de se développer dans tous les domaines et d'être acteur de son propre développement.

◆ ***...Progressive...*** : Cette autoéducation se fait au rythme de chacun et selon des méthodes adaptées à chaque tranche d'âge.

◆ ***... Collective*** : Cette autoéducation se fait au sein du groupe ; autogestion.

◆ ***Une méthode support à ces principes.***

- **L'engagement (loi et promesse)** : Un engagement personnel à agir de son mieux pour respecter ses engagements et vivre selon les valeurs du mouvement.
- **L'éducation par l'action** : J'apprends en faisant, en vivant des expériences et en tirant les « leçons » de cette expérience.
- **La vie en petites équipes** : La petite équipe est indispensable à l'autogestion. Apprentissage de la solidarité.
- **Le cadre symbolique** : S'identifier à des personnages, des histoires qui permettent de vivre les principes et proposition du scoutisme sous forme ludique et en faisant appel à l'imaginaire.
- **La progression personnelle** : Permettre à chaque jeune de mesurer sa progression et définir ses propres objectifs de formation pour être acteur de son propre développement.
- **La vie dans la nature** : Comme terrain d'aventure mais également comme moyen d'une éducation basée sur des rapports harmonieux entre l'homme et son milieu de vie.
- **La relation éducative** : L'adulte plus qu'un animateur est un éducateur qui favorise et accompagne le jeune dans une démarche d'autoéducation.

F o n d é s u r u n s y s t è m e d e v a l e u r s :

L'éducation du jeune se fait en référence à des valeurs fondamentales :

“Communes aux mouvements scouts : Respect des engagements, volonté personnelle de faire de son mieux, aide aux autres, fraternité internationale.

“Spécifiques aux EEDF : Laïcité, démocratie, coéducation (éducation réciproque des garçons et des filles).

Source : Extrait du Dossier de camp 2006, p.5. Archives EEDF V.A

La deuxième sous-partie des « généralités » s'intitule « l'engagement des EEDF »; elle reprend *in extenso* le texte « l'Engagement des Éclaireuses et Éclaireurs de France », adopté à l'unanimité par l'Assemblée Générale de Montluçon en 1998. Dans ce texte, de nombreux emplois de la *citoyenneté-aux-éclés* dans sa forme écrite se succèdent au fil des quatre pages. Ces locutions dessinent la figure du citoyen *éclés* volontaire, engagé au nom des valeurs du mouvement, conscient des enjeux sociaux et en lutte pour leur résolution. Voici quelques unes de ces utilisations écrites de la citoyenneté aux *éclés* dans leur contexte⁷⁹ :

Faire le choix de relations égalitaires, permettre à chacun avec ses droits et ses devoirs de participer à l'élaboration de projets communs et de prendre des responsabilités ; vivre la citoyenneté, c'est la volonté d'être une école de démocratie.

Notre projet, comme celui du scoutisme tout entier, a pour ambition le développement de l'être humain afin de lui permettre de réaliser pleinement ses possibilités physiques, intellectuelles, sociales et spirituelles, dans une société conçue par lui et pour lui. Notre Mouvement ouvert à toutes et à tous, sans distinction d'origines ou de croyances, veut former des citoyens volontaires, désireux et capables de s'intégrer de façon active dans la société de demain ; des citoyens capables de lutter individuellement ou collectivement contre toute forme d'asservissement, d'intégrisme, de racisme ; des citoyens s'engageant à promouvoir les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité dans une dimension tant nationale qu'internationale.

Le Mouvement, école de démocratie, vise à former des citoyens actifs et engagés, citoyen que chaque enfant, chaque jeune est déjà au sein même des Éclaireuses et Éclaireurs de France.

Les Éclaireuses et Éclaireurs de France proposent une organisation où enfants et jeunes sont acteurs démocratiques de la vie collective. Un engagement personnel, au sein de l'association, à agir de son mieux pour respecter ses choix et les valeurs du mouvement, prélude à un engagement citoyen.

Dans ce dossier figurent également plusieurs références à l'écocitoyenneté (cf. supra). Tout comme cet outil, produit par l'équipe nationale à destination des responsables de camp, de nombreux textes de présentation ou d'appui à la pédagogie utilisent le terme de citoyenneté dans des constructions semblables à celles présentées ci-dessus. Il y a donc une terminologie officielle qui qualifie la *citoyenneté-aux-éclés*, en tant qu'objectif éducatif et attitude engagée et consciente proposée aux jeunes et aux adultes du mouvement. Cette terminologie officielle est omniprésente dans la

⁷⁹ Pour faciliter la lecture, les locutions incluant le mot "citoyen" ou "citoyenneté" seront écrites en caractères gras.

présentation du mouvement. C'est le cas dans des situations d'organisation d'activités ayant une certaine publicité (au sens de rendre public) comme l'organisation d'un camp qui implique de présenter le projet de séjour à la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports (« JS »), à d'éventuels bailleurs publics ou privés pour trouver des financements, à la presse et à d'autres acteurs potentiellement sollicités pour une telle entreprise (terrains à rechercher pour le camp, autorisations pour des camps internationaux, partenariats avec d'autres structures éducatives). Elle est répétée à de nombreuses reprises dans les textes de présentation du mouvement EEDF. Cette publicité de l'éducation à la citoyenneté chez les EEDF se retrouve aussi en interne dans les documents qui officialisent l'adhésion au sein du mouvement, comme l'illustre la carte d'adhérent présentée ci-après.



Noisy le Grand le 7 décembre 2006

Planète Éclés

69

MAXIME VANHOENACKER
72 RUE CARPEAUX

59650 VILLENEUVE D ASCQ

Nos agréments

L'Association des Eclaireuses et Eclaireurs de France a été créée en 1911 et déclarée d'utilité publique le 6 août 1925.

Les EEDF ont reçu l'agrément du Ministre chargé de la Jeunesse le 30 mars 1945 et l'agrément du Ministère du Tourisme le 5 octobre 1995.

Les EEDF sont reconnus par le Ministère de l'Éducation Nationale en tant qu'Association qui prolonge l'action de l'enseignement public.

Par agrément de l'Office National des Forêts, les groupes et membres de l'Association sont autorisés à camper dans les forêts domaniales.

ARTICLE 1

PRINCIPES GÉNÉRAUX

1.1. L'Association des Eclaireuses et Eclaireurs de France a pour but de contribuer à la formation de la jeunesse par l'animation de sociétés de jeunes selon les principes et pratiques de scoutisme.

L'Association est un mouvement de jeunesse qui, dans une perspective d'éducation permanente, réunit des enfants, des adolescents et aussi des adultes qui prennent ensemble des responsabilités et, par ce moyen, poursuivent leur formation.

1.2. L'Association, laïque comme l'École publique, est ouverte à toutes et à tous, sans distinction d'origines ou de croyances.

Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chacun de ses membres est assuré de trouver, au sein de l'Association, respect et compréhension.

1.3. Simposant le respect effectif de la dignité et des virtualités propres à chacun de ses membres, l'Association, ouverte aux garçons et aux filles, pratique la coéducation.

1.4. L'Association vise à former des citoyens qui connaissent et aiment leur pays, qui sont conscients des problèmes sociaux et attachés à les résoudre.

L'Association ne sépare pas ce devoir civique de la lutte pour libérer l'homme et la femme de leur asservissement. Elle s'efforce de promouvoir la nécessaire entente entre les peuples par la pratique de la fraternité entre tous les jeunes de tous les pays et s'engage à lutter contre toute forme de racisme.

Elle apprend aux enfants, aux jeunes et aux adultes à connaître et comprendre le monde dans lequel ils vivent, et engage tous ses membres à agir pour protéger et faire respecter l'équilibre et l'harmonie de notre environnement.

Conformément à la loi du 06/01/78, les administrés sont informés de ce que les informations sont destinées à alimenter un fichier informatique mis en œuvre par les EEDF. Ils disposent d'un droit d'accès et de rectification aux données les concernant. Les EEDF, dans le cadre d'accords précis visant à favoriser le développement du mouvement, peuvent être amenés à communiquer à des tiers les coordonnées des adhérents. Ces derniers peuvent s'opposer à cette cession sur papier libre adressé aux EEDF.



Bonjour MAXIME,

Voici la carte d'adhésion aux Eclaireuses Eclaireurs de France, le mouvement laïque du Scoutisme Français. Les EEDF offrent aux enfants, aux jeunes et aux adultes un espace éducatif original d'ouverture, de dialogue et d'action.

Les EEDF sont partenaires de la famille et de l'école publique.

En tant que Responsable, tu participes au projet des EEDF et ainsi tu contribues à l'édification d'une société plus juste, plus tolérante, plus solidaire, tout simplement plus humaine.

Comme chacun des acteurs des EEDF tes actions, tes initiatives s'inscrivent dans le Plan d'Action du Mouvement 2003/2009.

Il t'appartient d'en relever les Défis, en particulier en :

- Donnant du sens à nos projets,
- Favorisant l'engagement dans la prise de responsabilités,
- Améliorant notre organisation,
- Mettant le Mouvement en situation de croissance.

Que ce soit dans l'animation ou l'organisation, tu t'impliques dans une action citoyenne collective en offrant aux jeunes des espaces de décision, en les aidant à forger des choix, à être responsables de leurs actes.

Etre responsable aux EEDF c'est travailler en équipe, participer à l'élaboration d'un projet pédagogique, accueillir de nouveaux membres, coordonner des projets et créer un climat de confiance entre les différents acteurs.

C'est aussi poursuivre des objectifs de progression personnelle, être accompagné, formé, devenir acteur de sa propre formation.

Sur la Planète Éclés, à chaque âge son projet, son engagement et son aventure à vivre pour soi et pour les autres.

Cordialement,

Le Président
Gilles YBERT

N°adhérent 007184
VANHOENACKER MAXIME
Né le 31/03/1979
Est adhérent en qualité de RESPONSABLE
Structure de l'activité 1859180
VILLENEUVE D'ASCQ-JULES VERNE.

Signature
du titulaire



Assureur
des EEDF

Signature
du président

Eclaireuses Eclaireurs de France

L'Association Laïque du Scoutisme Français

12, place Georges Pompidou • 93167 Noisy-le-Grand cedex

Tél. 01 48 15 17 66 • Fax 01 48 15 17 60

Courriel : national@eclfr.asso.fr • Site : www.eclfr.asso.fr

Source : carte d'adhérent 2006, archives personnelles, souligné par moi

Ces écrits prescrivent ce que doit être la *citoyenneté-aux-éclés*, et les membres du groupe local peuvent ensuite se les réapproprier. Or ces réappropriations sont cependant assez limitées : elles ne concernent que les *respons*, ou les *aînés* dans leur apprentissage du rôle de *respons* et notamment dans la préparation des projets de camps internationaux qui sont vécus comme l'aboutissement de la vie d'un *clan aîné* (après 3 ans) avant que ses membres ne deviennent *respons*. Cela confirme l'hypothèse émergente d'une maîtrise de la citoyenneté idiomatique dans l'apprentissage du rôle et de la parole d'adulte sur les *éclés*. La pratique la plus fréquente est de procéder au copié-collé de la version officielle du projet éducatif des EEDF et des idiomes correspondants; et lorsqu'il y a réappropriation, c'est à dire réécriture par des membres du groupe, le sens des usages du terme « citoyenneté » est respecté.

Ainsi, dans un dossier de demande de subvention, dans la perspective d'un camp au Maroc en 2002, les *aînés* résument les projets des EEDF comme suit.

Le mouvement EEDF est un mouvement de jeunesse et d'éducation populaire, reconnu d'utilité publique et agréé par le Ministère de la Jeunesse et des Sports. Il propose aux enfants, aux jeunes et à toute personne souhaitant prendre des responsabilités, un espace d'initiatives, d'engagement, de création, d'autonomie. Désireux de contribuer à former des citoyens responsables de leurs actes, les EEDF tentent au quotidien de défendre les valeurs collectives de solidarité, d'écocitoyenneté, de laïcité, de coéducation⁸⁰.

A la fin de ce même dossier figure une lettre de soutien écrite par un adulte, proche du groupe, en sa qualité de professionnel des politiques culturelles régionales. Il argumente que les *éclés* font :

des enfants qui ne redoutent pas le contact avec les adultes, des jeunes qui se demandent ce qu'ils pourraient faire pour les autres, des adultes qui croient à la force du groupe et du collectif, des êtres qui seront les citoyens dont la société a besoin, qui sauront que le débat démocratique n'est pas qu'un mot, que la solidarité n'est pas qu'un billet pour se donner bonne conscience. Ils lui demanderont des comptes à la mesure de cette participation qu'ils ont apprise comme une évidence, comme un fondement⁸¹.

80 Dossier de subvention, projet Maroc du clan des Sox'ndoueds. Archives du groupe EEDF de V.A, p.5, surligné par moi

81 *Ibid.*, p.18, surligné par moi

3.5 - Généraliser les hypothèses naissantes au delà du groupe de Villeneuve ?

L'hypertrophie des mentions écrites de la *citoyenneté-aux-éclés* complète et contraste avec le silence relatif des manifestations de ce même objet à l'oral. La *citoyenneté-aux-éclés* serait donc un discours autorisé et performatif. C'est une parole ou un écrit qui symbolise *a minima* l'adhésion au groupe et qui peut aller jusqu'à la revendication de l'ambition éducative du mouvement : engagement sur l'*écocitoyenneté* pour les plus jeunes ; apprentissage de la citoyenneté comme principe de vie collective en préparation du grand monde pour les cadres adultes qui acquièrent, via la formation militante, un discours sur le mouvement ; mobilisation de la figure d'un citoyen engagé et responsable comme finalité éducative en concurrence avec d'autres pensées éducatives pour les pédagogues *éclés*. Il se dessine un continuum des usages de la citoyenneté idiomatique selon le niveau de progression/formation qui peut être lu comme le niveau d'intégration au mouvement EEDF. Les fragments de *citoyenneté-aux-éclés* qui circulent, surtout dans leur forme écrite, sont produits par le *siège national* sous différents supports : outils pédagogiques relatifs aux rituels d'engagement, outils d'accompagnement des cadres locaux pour l'organisation des camps, documents officialisant l'adhésion individuelle ou texte détaillant le contenu militant de l'association.

Les usages indigènes, au sein du groupe local, d'une citoyenneté vernaculaire qui engage le mouvement au delà du groupe local, impliquent d'envisager la production et la diffusion de cette citoyenneté dans la relation entre le *groupe* et le *siège national* au sein du mouvement. Afin de maintenir l'exigence inductive, la nature de ce rapport est à construire sur une base empirique avant de l'envisager en terme de niveau (local/national), de géographie (le centre parisien et la localité provinciale) ou de gouvernance associative (*top-down*). Les hypothèses induites par la monographie du groupe de *Villeneuve*, quant aux usages indigènes de la citoyenneté, sont-elles généralisables à l'ensemble du mouvement EEDF ? L'utilisation non critique par les militants d'un discours de citoyenneté est-elle une réalité de mouvement ? La nature de l'usage de l'idiome citoyenneté et l'introduction d'une certaine réflexivité sont-elles liées au degré de formation au sein du mouvement (usage différencié selon le degré d'intégration dans le groupe et la carrière) ?

Généraliser ces hypothèses au delà du groupe local implique une inflexion du dispositif d'enquête. Le regard ethnographique doit dépasser le cadre monographique du groupe pour suivre la citoyenneté vernaculaire des *éclés*; c'est l'objet du chapitre suivant. Ce tournant dans l'enquête de terrain s'opère progressivement à partir de la présence de plus en plus insistante d'indices (de données brutes, alors en cours de recueil mais non analysées) plaidant pour un élargissement du regard. En reprenant *a posteriori* les notes de terrain, deux séquences construites simultanément en 2008 peuvent constituer ce point de passage au delà de la monographie du groupe. Il s'agit d'un entretien collectif avec quatre éclés qui ne sont pas du groupe de Villeneuve et que je ne connais pas, puis de la participation à une séquence d'animation dans le cadre de la formation d'une trentaine de *respons* que je ne connais pas non plus. C'est le point de basculement de l'enquête au delà du *groupe* comme milieu d'interconnaissance. Ces deux séquences ont lieu à l'automne 2008 au centre international EEDF de Bécours⁸² (Aveyron).

Je me trouve à Bécours en tant que membre de l'Observatoire de la laïcité et de la lutte contre les discriminations (OLD)⁸³, créé par les EEDF au début de l'année 2008. Les questions de posture et de combinaisons des rôles d'observateur et de militant dans un cadre autre que celui du groupe local sont traitées dans le chapitre suivant. Il est ici question de pouvoir comparer des données produites dans la monographie du groupe local à d'autres données permettant de se projeter au niveau du mouvement EEDF. Durant ces vacances de Toussaint 2008 se tiennent à Bécours deux rassemblements nationaux, organisés par l'*équipe nationale* avec l'aide de nombreux bénévoles. *Cap'éclés* regroupe en priorité les *coordinateurs d'équipage* de la *branche éclés* (11-15 ans) mais le rassemblement est ouvert à d'autres membres des *équipages éclés* des groupes locaux. C'est un rassemblement créé au début des années 1990, poursuivant le double objectif de créer une vie de mouvement en proposant des événements fédérant les membres EEDF et de constituer un temps de formation qui s'inscrit dans une forme renouvelée de la progression individuelle au sein du mouvement. Ce rassemblement réunit en moyenne, sur 3 jours, 300 jeunes *éclés*, encadrés par une cinquantaine d'adultes (*respons*, cadres adultes bénévoles, permanents...). Le coût de participation est réparti entre le budget national, la participation des régions, des groupes et des familles. En parallèle à *Cap'éclés* se tient *Cap'respons*, rassemblement plus récent mais établi sur le même socle

82 *Bécours* est présenté dans le chapitre 6.4.

83 L'OLD est présenté dans l'introduction du chapitre suivant.

d'objectifs pédagogiques et de formation militante, à destination des jeunes responsables d'animation du mouvement (17-20 ans). Lorsque je m'y rends en 2008, *Cap'respons* réunit une trentaine de *respons*.

Une cérémonie d'engagement est organisée chaque année à *Cap'éclés* et c'est la raison de ma présence sur le rassemblement au nom de l'OLD. Je souhaite saisir comment les *éclés* se réapproprient la laïcité en tant que valeur de la *règle d'or* dans le cadre de leur démarche volontariste d'engagement. C'est une entrée qui intéresse les autres membres de l'OLD mais aussi le responsable national des éditions EEDF qui me commande une interview d'*éclés* sur la laïcité pour un numéro de *l'Equipée*, la revue du mouvement destinée à la branche *éclée*. Le matin du deuxième jour de *cap'éclés*, je me rends dans les « villages » (sous-camps) où se trouvent les *éclés*, accompagné du permanent qui coordonne le rassemblement. Nous cherchons quelques *éclés* qui ont choisi de s'engager sur la *règle d'or* durant le rassemblement et qui, en cette fin de matinée, ont achevé leurs tâches de vie quotidienne et sont donc disponibles pour une discussion sur ce sujet. Les conditions météorologiques sont particulières, la neige commence à tomber sur Bécours, les sous-camps s'organisent, sous la conduite des adultes, pour protéger le matériel et les campeurs, gérer le froid et l'humidité. Les chutes de neige se poursuivant, la préfecture de l'Aveyron décrétera en début d'après-midi l'évacuation du camp. Tous les participants seront pris en charge dans le gymnase de Séverac-le-Château où se terminera le rassemblement. Dans ces conditions, la « veillée engagement » prévue est annulée, comme l'explique l'extrait de *l'Equipée* qui suit, « un gymnase n'est pas le lieu idéal pour un temps de symboles et d'émotions ». Quatre *éclés* discuteront avec moi de leur choix d'engagement puis de la laïcité en cette matinée précédant l'évacuation. Tous les quatre sont volontaires, d'autant plus que cette discussion ne rompt pas la communication ordinaire. En effet, de tels temps d'échanges sont prévus dans la ritualisation de l'engagement. Par ailleurs, cela leur permet de se mettre au chaud pendant près d'une heure et demie alors que dehors, tout le monde est sous la neige.



Source : la neige ou l'entretien?, Cap'écclés 2008, photo, archives personnelles

Cette discussion est l'occasion pour les adolescents d'échanger avec un adulte du mouvement sur un objet commun : les *écclés*. Leurs positions varient entre des ré citations de ce qu'ils savent des valeurs et de l'identité du mouvement, des questions qu'ils me posent sur la traduction de ce discours officiel (« est-ce qu'accueillir des handicapés sur un camp c'est de la laïcité ? ») et des échanges entre eux sur la vie quotidienne en camp ou dans les rassemblements. Après trente-cinq minutes d'échanges autour des valeurs (officielles) du mouvement, on décline les points de la *règle d'or* qui leur arrivent le plus spontanément à l'esprit : la solidarité, la laïcité (imposée par la présentation de la discussion et du projet d'article pour *l'Equipée*), la co-éducation, la démocratie et vient :

Youri : Ecocitoyenneté !/

Lola [le coupe]: Ecocitoyenneté, c'est super important. Ben, Dimballi quoi !

Youri : c'est protéger la planète, protéger notre environnement.

Lola [le coupe] : Et grâce à Dimballi moi je fais tout le temps attention, dès qu'il y a un papier par terre je le ramasse.

Mathilde : moi avant quand j'étais pas aux éclés je faisais pas trop attention et depuis que je suis aux éclés je fais plus attention.

Lola : moi aussi je fais attention, par exemple j'essaye de pas mettre d'aluminium sur mes sandwiches.

A l'instar de ce court extrait, de nombreux propos recueillis en situation confirment que l'*écocitoyenneté*, en tant que forme principale d'expression de la citoyenneté vernaculaire des EEDF, est avant tout mobilisée de manière automatique et non critique. En récitant de la sorte les valeurs de la *règle d'or*, les adolescents semblent faire acte d'allégeance au mouvement dont ils font partie. De cet échange sera tiré un article (voir annexes), dans un format adapté aux adhérents de la *branche éclée* auxquels l'*Equipée* est destinée, et dont le sujet traitera d'une autre *valeur éclées*, la laïcité. Il semble que dans l'*écocitoyenneté* ce ne soit pas le rapport à la nature (*éco*) sur lequel ils « sèchent » mais bien la « citoyenneté ». Quel est ce lien à la nature sur lequel il s'engage ? Leurs interprétations de l'*écocitoyenneté*, comme celles récoltées dans l'enquête auprès des enfants et adolescents du *groupe de Villeneuve*, renvoient à des formes d'individuation contrainte : « je dois respecter la nature », « je fais attention à ... parce que si chacun le fait ce sera... ». Il plane sur l'intériorisation de l'*écocitoyenneté* un parfum de devoir et de responsabilité individuelle vis-à-vis d'un bien commun, mais le répertoire des actions concrètes et quotidiennes vécues dans le *groupe éclé* et qui pourrait incarner cette *écocitoyenneté* est mince. Les exemples données par les *éclés* sont toujours les mêmes : laisser le lieu de camp plus propre en partant qu'il ne l'était à l'arrivée, respecter la faune et la flore, être économe dans l'usage des ressources quotidiennes. Il est évident que ces adolescents proposent plus spontanément des liens entre d'autres *valeurs* de la *règle d'or* et leurs expériences de la vie collective aux *éclés*. C'est notamment le cas de la *coéducation*, entendue dans la *règle d'or* essentiellement comme co-présence des filles et des garçons. A l'adolescence, la mixité (qui n'est pas acquise dans tous les mouvements scouts) est un élément central de la formation des identités sexuées.

Lola : La co-éducation, parce que c'est important d'être entre filles et garçons. C'est important la mixité parce que s'il y avait que des garçons il manquerait plein de qualités, il manquerait plein de choses et s'il y avait que des filles ce serait pas pareil... généralement il y a plus trop de problème avec ça.

Maxime : Les autres vous pensez quoi de tout ça ?

Mathilde : Avant-hier on faisait un jeu, on avait lu la règle d'or et puis ils nous posaient des questions, et un moment la question c'était si on était pour ou contre faire des activités que pour les garçons ou que pour les filles. Moi j'étais pour, euh non contre ! parce que pour moi il

faut que tout le monde participe. Y a pas des activités que pour les garçons ou que pour les filles.

Lola: Si on décide de faire un rugby, on le fait avec tout le monde, si on décide ...

Maxime : Il n'y a pas d'activités qui doivent être séparées ?

Unanime : non !

Maxime : Et les douches, le couchage ?

[Rires : si, si] Youri: La coéducation c'est quand même limité. Si c'était pas limité on pourrait aller dans les douches des filles, dans les tentes des filles pour le couchage...

Maxime [à Lola] Et toi tu parles de respect des filles, tu te sens plus respectée aux éclés qu'au collège par exemple ?

Lola : Ben oui, par exemple aux éclés on me parle mieux. Au collège ils ont toujours en train d'insulter les filles alors que les éclés ... presque jamais, enfin c'est pour déconner, c'est pas le genre à insulter tout le temps tout le temps les filles, dire qu'elles sont blondes...

Maxime [à Quentin] Et toi on t'entend pas beaucoup, qu'est ce que tu penses de tout ça ?

Quentin : C'est vrai que la mixité... y en a dans le collège ils respectent pas les autres, que ce soit fille ou garçons, alors que dans le groupe de C. y a tout le monde qui se respecte.

Maxime : Et vous, en tant que jeunes gens, est ce que vous avez l'impression de mieux découvrir les filles/les garçons aux éclés qu'au collège par exemple ?

Unanime : oui

Lola : On est beaucoup plus proches aux éclés, on s'aide beaucoup plus, par exemple pour porter du bois... On va plus s'aider qu'au collège par exemple, où on va pas forcément demander, parce que c'est le collège... on a toujours peur de passer pour quelque chose de pas bien aux yeux des autres alors qu'aux éclés. Ouais, pour moi éclés/collège c'est vraiment pas la même chose/

Quentin : franchement moi non, éclés/collège c'est exactement pareil sauf que j'ai un peu plus de facilité aux éclés mais c'est à peu près pareil.

Maxime : T'as plus de facilités, c'est-à-dire ?

Quentin : plus de facilités à parler aux filles ou ... aux éclés j'arrive plus à parler aux filles qu'au collège quand même.

[...]

Youri : la mixité !

Maxime : Mathilde, qu'est-ce que tu penses de tout ça ?

Mathilde : Moi, à mon collège les filles et les garçons on est tous mélangés, on a des facilités à parler alors pour moi c'est un peu la même chose. Au collège y a pas des groupes de filles et des groupes de garçons. (...) Aux éclés, on apprend... on a plus de facilités à parler avec les gens. Aux éclés on va mélanger les branches et on va plus aller parler aux plus grands qu'au collège on évite.../

Lola: Par exemple au collège, en 5^{ème} t'ose pas aller parler aux 3^{ème} alors que là aux éclés on confond tous les âges et on va parler à tout le monde... On se connaît tous, on s'apprécie tous.

Pour ces adolescents, les *éclés* sont avant tout un espace d'apprentissage et de découverte d'une vie collective régie par des principes et des règles. La conceptualisation de ces *règles de vie* dans des *valeurs*, outre la dimension symbolique qui est en jeu dans *l'engagement*, se fait par expérimentation concrète. Cette dimension expérimentale comporte le droit à l'erreur pour l'enfant ou l'adolescent, elle est aussi l'essence de la relation pédagogique pour les *respons*. Durant cette matinée passée avec des *éclés* que je ne connais pas mais qui m'identifient comme un adulte EEDF, je suis amené à répondre à de nombreuses questions des adolescents sur le sens des mots et des concepts qu'ils découvrent dans la *règle d'or*. Il s'agit toujours de faire le lien entre l'expérience concrète, c'est-à-dire l'expérience communautaire qui prend forme dans l'intimité des groupes locaux (cf. chapitre 1), et la symbolique des *valeurs éclées*. A ce titre, la laïcité permet d'ouvrir des espaces de discussions et d'expérimentation très accessibles aux jeunes *éclés*, quand bien même les cadres du mouvement de disputent la définition légitime du concept appliqué aux *éclés* (cf. chapitre suivant). Dans les âpres débats autour de la laïcité aux *éclés*, il s'agit d'approcher un rapport à la différence et donc la question de l'altérité. Pour les adolescents, c'est très concret et cela renvoie à la place des *éclés* en situation de handicap, d'une part, et de l'autre, aux croyances religieuses telles qu'elles peuvent se manifester dans les camps.

Mathilde : Il y a Caroline, dans notre groupe, elle elle a quitté les scouts pour venir ici. Parce que pour elle là-bas c'était trop catholique.

Lola : Moi aussi il y a une fille qui était venue au camp d'été avec nous, elle est toujours au groupe, elle était déjà partie en camp avec des scouts sauf qu'elle devait aller à l'église le dimanche.../

Youri : Et est-ce que les trisomiques qui font les éclés c'est toujours les éclés ou c'est une autre forme d'éclés ?/

Lola : ouais c'est les éclés !/

Youri : parce que nous on les appelle les « extras » donc/

Lola : Nous, il y en a un au groupe, un autiste/

Mathilde : Nous à Rennes, il y a un groupe des éclés pour ceux qui sont handicapés physiquement et mentalement/

Maxime : Ouais, ça nécessite, pour certains types de handicaps, des infrastructures [Lola : des soins!], s'il y a des gens en fauteuil, par exemple avec la neige, ou il faut aussi des éducateurs.../]

Youri : Ouais, mais nous par exemple l'année dernière au camp d'été on avait des « extras » qui sont super sympas, on les a gardé pendant toutes les deux semaines ça c'est très bien passé/

Maxime : oui, oui, moi aussi j'suis d'accord avec toi/

Youri: donc il n'y a pas vraiment besoin d'éducateurs, des respons ça suffit !

Maxime : Bon, après ça dépend vraiment... On dit « une personne handicapée » mais il y a plein de situations différentes (...) Mais oui, ce sont des éclés et quand ils partent en camp ils font du scoutisme comme nous/

Youri : non mais bon je savais pas... je croyais que c'était une autre forme d'éclés/

[...]

Maxime : Il y a d'autres choses qu'on peut faire en camp. Je sais pas si dans vos groupes ou dans vos camps y a des gens qui ont des habitudes alimentaires qui sont pas les mêmes que les vôtres. Je sais pas si ça vous est déjà arrivé ?

Mathilde : Et bien il y a ceux qui sont allergiques. Il y a des régimes sans porc, sans viande.../

Maxime : Ouais, ça peut arriver. Vous avez déjà vécu ça ? C'était pour quelles raisons ?

Mathilde : C'est parce qu'ils sont musulmans donc ils mangent pas de porc.

Maxime : Et du coup, ça se passait comment ? Personne ne mangeait de porc ?

Mathilde : Si, nous on mangeait du porc mais eux ils avaient quelque chose à côté.

Maxime : Et vous en pensiez quoi vous ?

Unanime : Et bien c'est normal !

Youri : Même au collège ça se fait ça.

Maxime : Donc les musulmans ne mangent pas de porc, vous en connaissez d'autres?/

Mathilde : Ceux qui mangent pas de viande

Lola : Aucune religion interdit de manger de la viande/

Mathilde : Si, les bouddhistes !

Youri : Donc ça y est je suis devenu bouddhiste [rire]/

Mathilde : J'ai une amie qui croit au bouddhisme et qui ne mange pas de viande (...), ils ne mangent pas de viande parce qu'ils croient en la réincarnation en l'animal. [...]

Youri : Les juifs, ils mangent beaucoup de mouton! [...]

Mathilde : On n'a pas le droit de boire de l'alcool normalement si on est catholique/

Youri : Non, ça c'est la liberté ! [...]

Youri : Ouais mais souvent aux éclés y a pas beaucoup de croyants.

Maxime : Vous avez pas d'amis qui sont croyants ?

Youri : Si, j'en ai plein mais aux éclés non.

Maxime : Et tu crois qu'il y en a pas parce qu'on les invite pas ou parce que.../

[échange sur les raisons de cette absence : « c'est à cause de l'image du scoutisme »]

Maxime : Mais ça pourrait se faire ? Il n'y aurait pas de problème s'ils avaient des demandes particulières par rapport à l'alimentation ou si, par exemple, des copains de l'équipage disaient « bon ben nous le dimanche matin on va à la messe » ?

Mathilde : On respecterait leur religion, parce que chacun ses droits, chacun sa croyance/

Youri : Ben c'est être laïc !

Maxime : Et par exemple l'année prochaine, durant les camps d'été, ce sera Ramadan. Pour les croyants musulmans, je sais pas si vous savez ce que c'est/

Lola : Ils n'ont pas droit de manger le jour mais ils peuvent manger le soir.

Maxime : Ca veut dire que... Est-ce que vous pensez que c'est faisable pour les éclés ?

Lola : C'est faisable mais... ça veut dire qu'on est tous décalés/

Youri : Ils sont en décalage horaire avec tout le monde. [...]

Lola : Non mais ça veut dire que si y a des musulmans qui viennent et que c'est ramadan on serait tous décalés. (...) Peut-être qu'il faut éviter d'être avec nous sauf que nous quand on mangerait ils devraient faire autre chose pour pas trop leur donner envie de manger. [...] Ben du coup soit on se met tous au ramadan, soit on respecte et on travaille en décaler, soit on essaye de dire qu'ils font pas mais si/

Youri : Sinon c'est pas très laïc si on les laisse pas faire [il m'interroge du regard]

Maxime : Moi je sais pas, j'ai pas d'avis sur la question. Enfin si j'en ai un mais je peux pas vous le donner... je pense que tout est possible.

Lola : Je pense que ça dépend des responsables, du groupe. (...) après il faut décider sachant qu'il y a plusieurs semaines de camp. (...) on peut tourner... parce que après soit on respecte une religion et les autres... soit on respecte toutes les religions. (...) Après ça dépend des cuisiniers.

Maxime : Donc c'est au cuisinier de choisir ?

Mathilde : Non ceux qui mangent pas de poissons, ils mangent pas de poisson, et ceux qui veulent que du poisson ils mangent que du poisson.

Youri : Ben c'est s'organiser en gros !

Règle d'Or

Petits propos autour de la laïcité

Les quatre Édés interrogés avaient choisi de s'engager sur la Règle d'Or lors de Cap'Éclé 2008. La « solidarité », voilà la valeur de notre Règle d'Or dont ils voulaient discuter le soir même à la veillée. Mais on a tout de même eu le temps de parler un long moment de la laïcité...

Maxime



Axelle
(Nord-Pas-de-Calais)

« Je suis aux Éclés depuis sept ans, dans le groupe de Saint-André. Je suis en 4^e. »

Alexis
(Languedoc-Roussillon)

« Je suis du groupe de Béziers depuis deux ans et c'est ma passion. Je fais de la musique et du judo, je suis en 4^e. »



Thomas
(Auvergne-Limousin)

« Je suis aux Éclés depuis 2007, dans le même groupe que Chloé. J'ai découvert les Éclés par des amis et j'y suis resté parce que j'aime bien l'ambiance dans le groupe. Je suis en 3^e et je fais du handball et du théâtre. »



Chloé
(Auvergne-Limousin)

« Je viens du groupe de Cournon d'Auvergne. Les Éclés c'est ma passion, j'y suis depuis cinq ans. Je suis en 4^e et je fais aussi de la natation et des percussions. »



Pour réfléchir au sujet

La laïcité est inscrite dans les statuts des Éclaireurs et Éclaireuses de France à l'article 1.2 :

→ « L'association, laïque comme l'École publique, est ouverte à toutes et tous, sans distinction d'origines ou de croyances. Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chacun de ses membres est assuré de trouver au sein de l'association, respect et compréhension ».

Elle est donc une des valeurs fondatrices des Éclés tout comme la solidarité, l'écocitoyenneté ou la coéducation. La laïcité repose sur la liberté de conscience individuelle. Elle implique aussi que personne n'a droit de regard ou ne doit chercher à imposer aucune religion. La laïcité va donc au-delà de la tolérance et du consensus. Elle t'aide à développer ton autonomie de jugement, ton esprit critique tout en ayant le souci de participer à la création d'un monde commun à tous.

PHOTO: MARIE WILKINSON

source : EEDF, Equipée n°209, décembre 2008, p.10-11

Cet échange singulier illustre une relation éducative courante dans le cadre du mouvement EEDF. En complément des cadres éducatifs posés d'autorité par les *respons* et notamment des rituels qui visent à mettre en scène l'initiation des jeunes *éclés*, des séquences de dialogue dans lesquelles les enfants et adolescents discutent, questionnent ou se disputent l'interprétation à donner à la vie quotidienne, sont monnaie courante. Dès les premiers pas dans la carrière aux EEDF, les enfants font l'expérience de « temps collectif » où le groupe fait appel à leur réflexivité (*conseils, veillées-*

débat...) et, corrélativement, de cérémonies qui symbolisent leur adhésion au mouvement. C'est une ambition essentielle des pédagogues du mouvement, qui se conceptualise dans « la formation à l'esprit critique » (cf. chapitre 4) et qui fait office de garde-fou contre l'embrigadement de la jeunesse. La formalisation de l'entretien réalisé à *cap'écclés* dans la revue *l'Equipée*, publication du mouvement à destination de la *branche écclés*, est un bon exemple de ce souci pédagogique qui consiste à offrir aux enfants un cadre d'interprétation: il s'agit de partir de l'expérience individuelle (ici résumée dans quelques informations qui situent ces *écclés* dans leur groupe et dans leur vie d'adolescent hors du groupe) et de faire le lien avec les *valeurs écclées*, en l'occurrence la laïcité. Cette interprétation de l'ordinaire dans des notions abstraites et à la forte portée symbolique dans le mouvement EEDF s'accompagne d'une incitation à « réfléchir ; dans ce texte il s'agit de la rubrique « pour aller plus loin ».

Conclusion du chapitre 3 : La citoyenneté dans le flot d'un discours adulte sur un mouvement de jeunes

La *citoyenneté-aux-éclés*, en tant qu'objet, prend sens dans le cadre des activités symboliques dans le groupe, et au delà, dans le mouvement EEDF. La particularité pédagogique du scoutisme des EEDF (comme d'autres mouvements scouts) est de faire du « cadre symbolique » un élément identifié de la pédagogie mise en place. C'est-à-dire que les pédagogues du mouvement travaillent les notions d'engagement, de rituels, les fictions qui viennent servir de trame aux animations... L'*engagement* sur la *règle d'or* est un des éléments de cette pédagogie EEDF. L'objectif éducatif de cette ingénierie pédagogique est de travailler la progression personnelle au sein du groupe autant que l'identification au mouvement EEDF et à ses valeurs, tout en favorisant une individuation empreinte de réflexion (l'esprit critique et l'idéal éducationniste dans l'éducation populaire). Les premières manifestations de la *citoyenneté-aux-éclés* apparaissent dans cet espace pédagogique : *l'écocitoyenneté* dans la *règle d'or*. Cependant, comme le laissent supposer les usages oraux et écrits de la citoyenneté des *aînés* et des *respons* dans le *groupe de Villeneuve*, il apparaît un usage du terme de citoyenneté propre aux adultes du mouvement EEDF. Cela se vérifie également en dépassant le groupe local. Puisque je suis présent sur Bécours en tant que membre de l'OLD, l'équipe de *Cap'respons* me propose de participer à un débat sur la laïcité. Ce débat se déroule en fin d'après-midi. La trentaine de *respons* en formation est réunie dans une salle dont la configuration reprend, dans de moindres proportions, celle d'un amphithéâtre. Les *respons* occupent les gradins et sur la scène, en contre-bas, se trouvent leurs quatre formateurs et deux invités au débat, le délégué général des EEDF et moi. Le débat est mis en scène sous la forme d'un jeu télévisé (omniprésence du jeu dans la formation), les formateurs se sont répartis les rôles : un sera l'animateur du jeu et les trois autres les invités du débat, le délégué général et moi sommes les témoins du débat. L'animateur nous présente selon nos qualités respectives au sein des EEDF et précise que nous sommes « les observateurs de la soirée [qui] feront la synthèse et proposeront un retour sur le débat ». Les formateurs qui jouent les « invités » du débat incarnent chacun un rôle considéré comme un archétype des positions sur la laïcité aux *éclés* (thème du débat). Chaque invité commence par se présenter et donner sa vision de la laïcité. La première « invitée » :

Je suis issue d'une famille catholique pratiquante et le mouvement de scoutisme choisi par ma famille c'est naturellement les SGDF, puisque la religion y est présente et qu'il y a des temps

spirituels... Cela a pris part à mes croyances et je m'y suis bien sentie jusque l'année dernière, où j'ai été « embauchée » par les EEDF. Je me disais, bon, le scoutisme d'accord mais sans la présence de la religion, qu'est-ce que ça va donner ? J'ai été si surprise de voir tant de gens réunis en l'absence de temps spirituels et de croyances. La vie est certainement possible sans toutes ces croyances ! [Elle est très applaudie par le « public »]. Pour moi, la laïcité c'est avant tout pouvoir s'interroger sur ses propres croyances.

Le deuxième « invité » :

Je suis catholique non pratiquant, j'ai été baptisé, j'en suis sûr comme beaucoup d'entre vous. Je n'ai pas de pratiques spirituelles et je ne vais pas à la messe. J'ai toujours pensé que les religions pouvaient s'exprimer. Je suis pour une laïcité positive⁸⁴, pour que l'ensemble des religions puissent s'exprimer.

La troisième « invitée » :

Je me sens parfaitement républicaine et je suis contre la laïcité dite positive ! Je suis pour la laïcité comme principe de la République. Les croyances doivent rester du domaine du privé et pas du tout du public ! La laïcité nécessite que la religion reste dans le domaine privé et qu'il n'y ait pas de confusion.

Les « invités » poussent leur prise de rôle jusqu'à faire mine de s'invectiver, ils prennent chacun à partie le public et tente de le convaincre : « je ne suis pas comme mon voisin de " droite " ! Les religions n'ont rien à faire aux *éclés* comme dans l'espace public ! » ; « On parle de tolérance aux *éclés* mais alors on n'aurait pas le droit d'avoir des opinions différentes ?! »... Après ces présentations et quelques échanges qui donnent la trame fictive de la séquence, l'animateur demande au public de se positionner. Il n'y a pas de temps mort, des mains se lèvent rapidement et durant l'heure du débat, plus d'une vingtaine de participants auront pris la parole, dans des proportions inégales. Cette prise de parole au sein du groupe, dans des séquences collectives de discussion, est une donnée importante de la pédagogie EEDF; elle se retrouve à tous les âges, dans différentes modalités selon le lieu : activités d'animation à l'année, camps, formations. Les échanges lors de ce débat sur la laïcité ne sont pas consensuels et en ce sens les débats entre jeunes *respons* sont conformes aux clivages traversant le mouvement sur la question de la laïcité (cf. chapitre 4.1). Les prises de positions s'appuient nettement, dans le premier quart d'heure des échanges, sur les interventions initiales des invités. Tout le monde joue le jeu des règles fictives proposées. Les « invités » interviennent épisodiquement pour réaffirmer, au fil du débat, leurs positions dans ce qu'elles ont de plus caricatural. Certains *respons* tentent de se distinguer par l'apport, souvent

⁸⁴ L'expression de laïcité positive renvoie aux propos de Nicolas Sarkozy à Saint-Jean-de-Latran en 2007. C'est une interprétation de la laïcité qui a servi de repoussoir pour nombre de militants EEDF.

maladroit, d'éléments philosophiques ou historiques pour justifier leurs positions. Puis l'animateur cadre les échanges :

Après cette phase de définition plus philosophique de la laïcité, on peut se demander, en tant que responsables d'animation chez les EEDF, animateurs auprès de jeunes dont vous avez la responsabilité en termes d'éducateurs de la société de demain, comment dans vos pratiques au quotidien ou sur vos séjours vous intégrez cette notion, cette valeur forte qu'est la laïcité ?

Ce recadrage modifie la nature des échanges, tous les contradicteurs se retrouvent alors autour d'une légitimité commune, et incontestable en ce lieu, à parler de la laïcité aux *éclés* : ils sont *respons*, et donc, implicitement, à la fois éducateurs et pédagogues en formation. Ils ont en commun cette responsabilité et leurs échanges se structurent surtout autour de cas ou d'anecdotes issus de leurs expériences concrètes d'animation. Certains justifient l'aménagement de temps cultuels pour les familles qui en font la demande ou l'intégration à la vie collective des interdits alimentaires. D'autres pointent la position difficile du *respons* qui est un « modèle » adulte et qui doit en être conscient avant de prendre position dans les échanges sur les questions de religion ou de spiritualité que les enfants suscitent notamment durant les camps. En ligne de fond, les positions se répartissent entre les tenants d'une position unitaire du mouvement, un principe fort et intransigeant, quand les autres revendiquent l'adaptation aux situations individuelles comme fondement de l'espace éducatif des *éclés*. Pour les *respons* comme pour les *éclés* de *cap'éclés*, les échanges s'enracinent dans les situations vécues de l'expérience aux *éclés*. Après un peu moins d'une heure d'échanges, l'animateur nous donne la parole, en tant que « témoins ». J'interviens de manière assez courte, en trois ou quatre minutes, et je propose de rapprocher la laïcité des religions du point de vue de la présence de croyances, de rites, d'émotions et d'une certaine métaphysique. Le délégué général intervient ensuite en commençant par féliciter les *respons* pour la qualité de leurs échanges et le respect des opinions de chacun⁸⁵. C'est une dimension importante aux *éclés*, les militants revendiquent ces espaces de débat « démocratique » où chacun prend la parole à son tour, écoute les autres points de vue, accepte les divergences. Puis il revient sur le contenu en précisant que lui « n'est pas un scientifique » et que de son point de vue, « la laïcité n'est pas une religion ». Il s'en suit une intervention d'un quart d'heure qui s'apparente *a posteriori* à une présentation de la position

⁸⁵ Cette séquence de débat se déroule dans une période où le mouvement est traversé par de vives tensions et certaines situations de crise autour de cette question de la laïcité dans les activités des groupes, voir à ce sujet le chapitre 3.1.

officielle du mouvement aux respons en formation, sur un mode qui met en avant la posture de l'éducateur laïque:

*Il m'arrive souvent, parce que je suis représentant au Scoutisme Français où il y a les grandes familles spirituelles qui sont regroupées, qu'on nous présente, alors Monsieur machin des SGDF... catholiques... les protestants...les juifs... les musulmans... et puis les laïques. C'est à dire qu'on nous met à un niveau spirituel identique aux autres associations. Et à chaque fois je suis obligé de dire que la laïcité, pour moi, n'est pas une religion, c'est pas une religion parmi tant d'autres, pour moi c'est quelque chose de supra, c'est au dessus, c'est au dessus des religions. Nous sommes un mouvement de scoutisme. Et un mouvement de scoutisme dans ses méthodes a la question du jeu, bien sûr, mais d'abord un mouvement de scoutisme il est là pour former des citoyens, pour contribuer à l'éducation des enfants et des jeunes en complémentarité de l'école, d'accord ?! Et dans les objectifs éducatifs d'un mouvement de scoutisme - si on en fait partie du scoutisme on a les même objectifs -il y a la question de la spiritualité. Nous voulons permettre à chaque individu de se développer spirituellement. Et souvent la spiritualité elle était appropriée par les religions justement. On y met Dieu derrière cette dimension spirituelle. Moi je dis que les laïques, nous devons nous réapproprier la question spirituelle d'abord ; nous devons contribuer aussi à l'éducation spirituelle des enfants et des jeunes. Parce que derrière spiritualité y a pas forcément Dieu, je dis pas forcément. Nous devons faire qu'un individu, qui est habituellement pris par le quotidien, par des questions très matérialistes, très égoïstes, très centrées sur lui même, très argent etc, se projette comme mon voisin le disait [moi], se projette sur d'autres dimensions. **C'est où qu'on parle du beau, tout simplement, c'est où qu'on parle de l'amour, c'est où qu'on parle philosophie ?** Pour moi c'est ça la question spirituelle, le développement spirituel. C'est amener des jeunes, des enfants à se poser ces questions là. Certains s'appuieront sur des concepts philosophiques pour le développer, d'autres s'appuieront sur rien ou sur d'autres thématiques puis certains s'appuieront sur des religions. Pour favoriser, développer leur spiritualité, ils s'appuieront sur Dieu, sur ce que leur apporte, je dirais, des courants de pensée qui sont des religions. Quand je disais tout à l'heure la laïcité, je m'excuse si je suis un peu dans le désordre mais... pour moi la laïcité c'est une couche supra ; ça veut pas dire que les religions on n'en parle pas, les religions sont pas interdites, au contraire, (...) mais aujourd'hui la laïcité, dans la République qui est la notre, est un principe qui protège les religions, qui défend les religions. Mais simplement qui dit que pour éviter le prosélytisme, pour éviter qu'une religion prenne le dessus sur l'autre ou que les religions ne permettent pas l'expression des athées ou que sais-je encore, et bien elle renvoie à la sphère personnelle. Elle dit, votre truc, on vous donne les moyens de le pratiquer, la preuve, il y a bien des églises dans la plupart des communes de ce pays, beaucoup de communes aujourd'hui favorisent l'émergence de mosquées etc... **on dit, on va vous permettre de prier, de***

*croire, de développer cette dimension spirituelle mais n'interférez pas avec la chose publique. C'est à vous, on vous défend, on vous protège, mais vous n'interférez pas dans la sphère publique. Donc la laïcité, quelque part, c'est la garantie de la liberté et c'est la garantie du vivre ensemble. Et cette définition de la laïcité, il faut que nous la fassions nôtre chez les éclés, c'est un principe essentiel qui nous permet à tous de vivre ensemble comme on a vécu un débat ce soir. Moi je sais pas si t'es juif, je sais pas si t'es musulman, je sais pas si t'es athée [aux autres participants], je sais pas si t'es catholique, je sais pas si t'es bouddhiste, je sais pas si tu crois aux petites cuillères [rires discrets], c'est pas mon problème, simplement **dans ta différence tu m'intéresses et nous allons vivre ensemble et grandir ensemble**. Par contre, et plusieurs fois la question a été posée, est-ce qu'on en parle ou on n'en parle pas ? Bien sûr il faut en parler ! L'École, je crois, permet maintenant l'apprentissage de l'histoire des religions. Hein ? C'est obligatoire maintenant. Et j'ai envie de dire heureusement que c'est obligatoire ! Qu'à un moment on comprenne pourquoi on va pas bosser le dimanche, qu'on comprenne pourquoi un certain nombre de jeunes sont pas là le vendredi à l'école, qu'on comprenne pourquoi un tel ne mange pas de cochon, qu'on comprenne pourquoi l'année prochaine pendant nos camps d'été y a un certain nombre de jeunes qui vont pas vouloir manger le midi, j'y reviendrai... [à l'animateur/formateurs : je suis pas trop long, ça va ? Non, mais on va te laisser conclure... ricanements dans la salle]. D'accord... A un moment c'est bien de discuter parce que ça fait grandir. Si on veut accepter l'autre, si on veut comprendre pourquoi il est untel, c'est bien d'en discuter. Après la question a été posée s'il faut en discuter avec des gamins ou pas. S'il vous plaît, faites pas la messe dans le champ quoi ! [rires discrets]. Après, moi je me rappelle, ado, regardant les étoiles autour du feu de camp, machin, dire, est-ce qu'il y a un Dieu au dessus, c'est des questions qui peuvent se poser. C'est pas bien difficile d'en discuter de tout ça ! Sans prosélytisme. Après est-ce qu'un responsable doit faire preuve de sa propre croyance ? J'ai envie de dire, c'est pas une sorte de coming out public, je suis machin, je suis truc, etc. Après si un gamin dit « toi tu crois en Dieu ? », je crois pas que ce soit bien de mentir à un enfant, on répond si on croit ça ou ça. Ensuite, « est-ce que c'est vrai ça ? », après tout dire que telle religion pense qu'il faut penser comme ça, on peut le dire ! C'est pas du prosélytisme. C'est d'organiser la discussion, connaître l'autre, voyager les yeux ouverts. Tout à l'heure les copains de X, c'est ça hein ? [participant acquiesce] racontaient leurs voyages, ils font beaucoup de camps à l'étranger, chez nous c'est un support, c'est une activité qui permet de s'ouvrir sur le monde. Ils étaient à Y l'été dernier, c'est ça hein ? [participant acquiesce]. Ils ont croisé plein de musulmans et ils priaient au milieu des trucs etc et c'est pas sale, on n'a pas mis des oeillères aux enfants pour pas le voir, au contraire, je pense que ce qui est riche, c'est aller à la rencontre, à la discussion, c'est débattre, échanger avec des personnes qui – j'allais dire pensent pas comme nous – qui ont des pratiques différentes peut-être. Donc parler des religions je pense que c'est important. A partir du moment où on est complémentaire de l'École publique,*

*encore en tout cas, et bien poursuivons cet échange, cette discussion, cette richesse, dans la sérénité, sur la question religieuse. Alors après il y a de vraies questions qui se posent ... **Donc nous nous sommes supra, nous avons la responsabilité de contribuer au développement spirituel des enfants et des jeunes, je dirai chacun s'appuie sur son propre support, qu'il soit religieux ou pas. Après il y a de vraies questions qui se posent à nous, vous les avez abordées seulement en partie ce soir et elles font débat aux éclés, et pas seulement aux éclés, vous entendez parler, c'est qu'on est confronté ... si tout le monde j'imagine se retrouve à peu près dans les mots que je donne [hésite]...euh, il y a des débats plus (...), plus pédagogiques qui se posent dans l'association. Euh... C'est vrai que la question du hallal est posée. Est-ce qu'on mange hallal ou on mange pas hallal ? Y a la question du voile. Est-ce que des jeunes filles voilées peuvent venir chez les éclés, en activité, ou pas ?***

Le contenu de cette intervention est exemplaire de la *citoyenneté-aux-éclés*. « Former des citoyens » est le but du scoutisme chez les EEDF, la raison ultime qui se pose comme allant de soi. Pour y parvenir, les EEDF défendent une position « au dessus » des religions, forts d'un lien organique avec l'école publique (autour d'une laïcité commune), via une approche éducative totalisante (jusqu'aux dimensions émotionnelles et spirituelles). L'association entre la laïcité et la citoyenneté conférerait aux EEDF la recette exclusive. Enfin, les EEDF, structure associative et donc de droit privé, sont porteurs d'un discours sanctuarisant « la sphère publique », l'intérêt général ou encore le service public (cf. chapitre 6).

Les jeunes adultes militants en formation sont invités à adopter ce méta-discours ; c'est l'interprétation légitime aux EEDF des expériences dans lesquelles ils sont quotidiennement engagés dans leurs groupes locaux. La citoyenneté participe de ce processus qui généralise et monte en abstraction à partir des pratiques sensibles et concrètes vécues dans l'interconnaissance des communautés locales. Ce processus d'interprétation intègre l'existence d'un nécessaire espace réflexif, cohérent avec l'idéal éducatif partagé par les courants laïques de l'éducation populaire : offrir un espace à des enfants, adolescents ou adultes dans lequel chacun puisse grandir par les expériences qu'il y fait (éducation active) et les questions que ces expériences suscitent, questions qui sont ailleurs mises sous silence. Aux EEDF, la citoyenneté vernaculaire participe d'un discours officiel du mouvement sur lui-même. Ce discours circule dans la formation des cadres adultes du mouvement, son contenu propose un sens à la citoyenneté comme mot-clé et des usages légitimes

enserrés dans un tissu de significations mettant en relation l'éducation à la citoyenneté, la laïcité, la complémentarité avec l'école publique et la spiritualité.



Chapitre 4 - Les cercles d'initiés à la citoyenneté des EEDF

Introduction du chapitre 4

Parler de *citoyenneté-aux-éclés* c'est donc faire acte d'allégeance à un discours autorisé du mouvement sur lui-même, dans un processus initiatique d'*engagement* ou dans le cadre de la formation militante. Les membres du groupe local reçoivent et se réapproprient, mais réinterprètent peu, ces discours de citoyenneté produits par le *siège national*. Avec la formation militante des cadres adultes, les usages de l'idiome « citoyenneté » sont davantage maîtrisés (chapitre 3). Le regard ethnographique ne peut saisir le sens des occurrences d'une citoyenneté vernaculaire dans le groupe local qu'en élucidant ses logiques de production puis de diffusion. Ce chapitre est consacré aux manifestations de l'idiome « citoyenneté » dans un mode d'expérience des *éclés* envisagé au niveau du mouvement EEDF, dépassant le strict cadre du groupe local qui a été celui de l'enquête jusqu'ici⁸⁶. Si la maîtrise de la *citoyenneté-aux-éclés* est fonction du degré de formation dans le mouvement, il est cohérent de déplacer la description empirique et l'analyse vers les lieux où peuvent s'observer à la fois les logiques de formation, mais également les formateurs. Les séquences présentées dans ce chapitre mettent en scène des mobilisations de la citoyenneté vernaculaire au *siège national* suivant un impératif : elles sont décrites en tentant d'insister sur l'occurrence de la « citoyenneté » au cœur de situations qui se posent aux indigènes, à leur initiative et dans leurs propres termes problématiques ; dans la continuité des choix méthodologiques présentés dans le chapitre 2. Ici, le regard ethnographique investit le *siège national* et y découvre des cercles d'initiés, au sens de lieux où se rencontrent des cadres adultes autorisés à discuter de l'idéal éducatif, de sa nature, de son évolution et de ses conséquences pour l'ensemble du mouvement. Conformément à l'hypothèse de l'anthropologie interprétative, le sens se joue en situation et les mobilisations indigènes de la *citoyenneté-aux-éclés* dans les cercles d'initiés seront ici présentées en faisant grand cas des contextes de performance discursive (Céfaï, 2003). L'entrée dans le niveau national du mouvement EEDF suit dans ce chapitre deux canaux principaux : L'observatoire de la laïcité et de la lutte contre les discriminations (OLD) et l'association des anciens éclaireurs et éclaireuses (AAEE).

86 L'analyse de ce dépassement de la monographie, pour suivre la *citoyenneté-aux-éclés*, en termes de relations d'enquête et de construction de l'objet est le thème du chapitre suivant (chapitre 5).

L'observatoire de la laïcité et de la lutte contre les discriminations (OLD)

L'OLD a été créée par une décision de l'Assemblée Générale (AG) des EEDF en 2008. L'objectif est de « mettre à jour et approfondir la conception et la pratique de la laïcité au sein de l'Association » dans un contexte où des incidents récents (notamment sur les camps) ont été le symptôme d'un besoin de repenser la place des pratiques spirituelles et des convictions individuelles dans le scoutisme des EEDF. Les travaux de l'OLD ont abouti à l'adoption d'un texte de référence par l'Assemblée Générale de 2010 : « L'idéal laïque des EEDF » (voir annexes). L'OLD est composé d'un noyau d'une quinzaine de membres se réunissant trois à six fois par an. L'engagement se fait sur une base volontaire, un *permanent* de l'*équipe nationale* assure la continuité des travaux du comité, travaux coordonnés par un membre du *comité directeur* (CD). L'OLD est un lieu de réflexion et une instance de proposition dépourvu de pouvoir décisionnel. Bien que l'observatoire soit ouvert à tous les adhérents EEDF de plus de 16 ans, il est essentiellement composé de cadres adultes ayant ou ayant eu des fonctions importantes dans le mouvement. Ce chapitre présente partiellement les travaux de l'OLD pour une période qui court de sa création à l'été 2010.

L'Association des Anciens Éclaireurs et Éclaireuses (AAEE)

L'AAEE regroupe des adultes ayant pratiqué le scoutisme laïque chez les EEDF ou, avant la fusion de 1964, dans la section neutre de la Fédération Française des Éclaireuses (FFE) ou chez les Éclaireurs de France (EDF)⁸⁷. Les activités de l'AAEE sont pour partie tournées vers l'animation de l'association (organisation de séjours d'amitiés, de détente et d'animation – SADA, valorisation du patrimoine et de la mémoire du scoutisme laïque, publication du « Trait d'Union »...) mais également destinées à apporter un soutien privilégié au mouvement EEDF. Le siège de l'AAEE se situe dans les locaux des EEDF et parmi les membres de l'AAEE se retrouvent de nombreux anciens cadres nationaux et régionaux du mouvement EEDF. L'organisation de l'AAEE repose sur un bureau élu par l'Assemblée Générale et des correspondants régionaux. L'association n'embauche pas de permanent salarié. L'AAEE s'inscrit dans la continuité de l'Association des Anciens Éclaireurs de France créée dès 1930.

⁸⁷ Voir <http://aaee-anciens.eclcs.fr/>

L'idée d'organiser un colloque pour le centenaire du mouvement EEDF (voir chapitre 6) émane notamment de l'AAEE. En 2010, Maurice Dejean et Annie Roux-Dejean, membres de l'AAEE, rédigent un mémoire intitulé « Pour l'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté : la formation proposée par l'association de scoutisme laïque Éclaireuses et Éclaireurs de France ». Ce travail s'inscrit dans les célébrations du centenaire en préparation, il est aussi dédié à la mémoire de leur frère, Pierre Dejean, Commissaire National Adjoint des EDF arrêté par la Gestapo en 1943 et assassiné à Mathausen en 1944. Cette initiative de l'AAEE soumise aux EEDF, débouche sur la mise en place d'un projet de colloque. Un comité scientifique du colloque (CSC) est mis en place, regroupant des cadres AAEE et EEDF et quelques personnalités extérieures au mouvement. Le colloque aura lieu le 26 novembre 2011 à l'Unesco, avec pour titre : « l'éducation à la citoyenneté au XXIe siècle : quel rôle du scoutisme laïque ? ».

Les séquences décrites se déroulent avec en toile de fond le contexte du centenaire du scoutisme de 2007 qui réactive des conflits fondamentaux entre conservateurs et réformistes aux EEDF (chapitre 4.1). La citoyenneté apparaît notamment dans les débats sur la laïcité aux EEDF et sur le mode d'un argument ultime d'autorité (chapitre 4.2). Les échanges avec la génération des *anciens* illustrent comment la citoyenneté n'est pas mobilisée comme argument d'autorité dans une posture conservatrice, elle symbolise l'idéal éducatif du mouvement, la raison d'être collective, qui est réaffirmée dans les situations de crise ou d'incertitude (chapitre 4.3). L'éducation à la citoyenneté justifie une logique de progression et d'apprentissage, *la méthode*, qui ne doit pas être questionnée mais que chaque *éclé* est invité à suivre « pour comprendre » (chapitre 4.4). Au-delà de la dimension intergénérationnelle, les salariés qui ont en charge la conduite opérationnelle du mouvement mobilisent la citoyenneté comme mot d'ordre orchestrant le besoin d'unité au sein du mouvement et d'unification des pratiques pédagogiques (chapitre 4.5). Ce quatrième chapitre conclut sur le cheminement conduisant à appréhender la *citoyenneté-aux-éclés* comme un bien symbolique dont il faut interroger le sens et les fonctions (chapitre 4.6).

4.1 - Un centenaire qui réactive le conflit des anciens et des modernes

Je noue des contacts avec le mouvement EEDF, au-delà du groupe local, au printemps 2007. Je découvre progressivement un contexte partagé par les cadres bénévoles, engagés au-delà de leurs groupes locaux, et les *permanents* quant aux enjeux pour le mouvement EEDF. C'est un contexte qui constitue la toile de fond des échanges et des travaux des groupes auxquels j'ai participé. Les données constituées le sont en relation à ces urgences collectives; en 2007, le scoutisme fête son centenaire, en référence au premier camp organisé par Baden Powell sur l'île de Brownsea au Royaume-Uni durant l'été 1907. A partir de cet événement construit comme fondateur du scoutisme international (un camp de quinze jours réunissant une vingtaine de jeunes), l'ensemble des mouvements scouts s'engagent dans une année de cérémonies. En France, les manifestations sont coordonnées par le Scoutisme Français (SF), association qui fédère les cinq associations nationales reconnues, dont les EEDF. L'équilibre au sein du SF est précaire et derrière la vitrine fédérative se jouent les rapports de force entre les différents mouvements et la représentation du scoutisme sur les scènes publiques.

C'est Marc, cadre local de l'AAEE (Association des Anciens Éclaireurs et Éclaireuses), qui le premier dans le cadre de cette recherche pose clairement les enjeux du centenaire de 1907:

C'est un enjeu de visibilité, la situation est au clash du fait de l'intégration des « Europes⁸⁸ » et des « Unitaires⁸⁹ » au centenaire. Ça se fait sous la pression des autorités catholiques qui leur a dit « vous avez trois associations, maintenant regroupez-vous ! ». Les Unitaires revendiquent 45000 membres en rassemblement, ce ne sont que les chiffres, mais quand même ! On n'en parle plus du côté des EEDF car les chiffres ne sont plus un critère que les EEDF puissent faire valoir ! Je ne suis pas sûr qu'on n'ait pas le pion damé par les « unitaires », même si à cause de l'uniforme on a du mal à les distinguer des « Europes », nous on est nettement moins visible à part le foulard⁹⁰.

88 « Europes » signifie ici « scouts d'Europe », dont le nom officiel de l'association est « Guides et Scouts d'Europe », mouvement de scoutisme catholique traditionaliste né en 1958 d'une scission avec les Scouts de France.

89 « Unitaires » renvoie ici aux « Scouts Unitaires de France », mouvement catholique fondé en 1971 d'une autre scission.

90 Entretien avec Marc, correspondant de l'AAEE, 2007

Il fait référence à l'évolution du scoutisme catholique durant cette période. Les Scouts et Guides de France (SGDF), mouvement catholique membre du Scoutisme Français (SF), sont de loin le principal mouvement de scoutisme en France. L'évolution pédagogique portée par le mouvement à partir de la fin des années 1950 (Lanneyrie, 2000) et jusqu'à la fusion entre Scouts et Guides en 2004 modifie les équilibres entre les différentes composantes du mouvement et les instances ecclésiastiques. Dans la lignée du Concile de Vatican II, le mouvement des Scouts de France modernise ses pratiques pédagogiques et l'exercice du culte au sein des troupes, tout en visant à s'ouvrir à d'autres publics. Cette évolution provoque deux scissions, celle des Scouts d'Europe en 1958 – devenus Guides et Scouts d'Europe –(GSE) puis celle des Scouts Unitaires de France (SUF) en 1971. Ces deux mouvements scissionnistes ne sont pas reconnus par le Scoutisme Français mais ils disposent des agréments ministériels propres aux mouvements de jeunesse. Derrière les motifs pédagogiques présidant aux scissions se jouent plus largement les politiques religieuses et sociales de différentes composantes du scoutisme catholique. Sont notamment en jeu la question de la mixité filles/garçons des activités, l'ouverture des mouvements au-delà des coreligionnaires et surtout la pratique liturgique. Les points de divergence à l'origine des scissions restent d'actualité. Les GSE se sont construits sur une stricte observance de l'usage de la liturgie romaine préconciliaire⁹¹ et l'évolution des textes du mouvement vers une libéralisation de la pratique, en 2007, sous la pression des autorités vaticanes, a provoqué des tensions fortes et des défections. Après les scissions initiales, les Scouts de France (devenus SGDF en 2004), amputés de leurs franges traditionalistes et sectaires, ont poursuivi leur intégration dans le SF et plus largement dans la mouvance associative de la jeunesse et de l'éducation populaire. Au niveau du SF, une alliance stratégique et consensuelle se noue entre la prépondérance numérique des SGDF et les EEDF dont la laïcité offre des ressources stratégiques certaines, et notamment le statut d'association partenaire de l'école publique que les EEDF sont les seuls à détenir, du fait de leur positionnement laïque, parmi les mouvements de scoutisme (cf. chapitre 6.3 et 6.4).

En 2007, dans un contexte politique favorable⁹², le scoutisme catholique est traversé par des velléités de rapprochement de ses mouvements. Un cadre SGDF confie que « c'est dans l'intérêt de l'Église Catholique de France et c'est une pression qui vient de Rome⁹³ ! ». Le mouvement SGDF

91 http://www.la-croix.com/Religion/S-informer/Actualite/Les-Guides-et-scouts-d-Europe-souhaitent-un-cinquantenaire-apaise-_NG_-2010-07-15-554291

92 A titre anecdotique, Emmanuelle Mignon, Directrice de Cabinet de Nicolas Sarkozy à l'Élysée en 2007-2008 est une ancienne membre de l'équipe nationale des Scouts Unitaires de France.

93 Journal de terrain #4, novembre 2008

développe des initiatives visant à réintégrer des éléments des GSE. Sous couvert de proposer des niches pédagogiques permettant à des GSE de maintenir leur spécificité (une pédagogie unitaire pour les adolescents de 12 à 17 ans qui sont séparés en deux tranches d'âge chez les SGDF), l'enjeu est davantage la réaffirmation des positions hégémoniques des SGDF dans le scoutisme catholique⁹⁴. Pour le mouvement EEDF, le centenaire du scoutisme dans ces conditions est vécu comme une double menace : rester invisible dans l'ombre d'un scoutisme catholique unifié et renforcé qui monopolise les représentations du scoutisme, et voir sa position militante et institutionnelle affaiblie par une modification des équilibres entre les mouvements. En tant que responsable de groupe, je suis destinataire d'un mail envoyé par l'*équipe nationale* en janvier 2007. Ce mail comprend un communiqué interne intitulé « Cent ans de scoutisme sans les EEDF ? ».

94 http://www.la-croix.com/Religion/S-informer/Actualite/La-proposition-Patrouille-des-Scouts-et-guides-de-France-_NG_-2010-07-15-554286

Communiqué interne



26 janvier 2007

Cent ans de Scoutisme Sans les EEDF ?

Le centenaire du scoutisme est une occasion unique offerte aux mouvements du Scoutisme Français, pour communiquer sur leur proposition. Nous devons, nous qui sommes la première association créée en France, nous engager sur le terrain médiatique pour promouvoir nos valeurs, nos principes et notre conception d'un scoutisme moderne au contact de la société et tourné vers l'avenir.

Trop souvent le terme « scoutisme » est associé à la religion, notamment catholique, pour les médias français. Les SGDF ont développé, depuis des années, leurs relations presse au niveau national mais aussi et surtout au niveau local. Ils sont aujourd'hui identifiés et sollicités régulièrement par les médias.

D'autre part, l'image actuellement véhiculée dans les reportages télévisuels et les émissions radio, est souvent celle d'un scoutisme de religions et d'une école de la « ringardardise », ou de la « Bonne Action ».

Les Eclaireuses et Eclaireurs de France, de part leur importance, leur engagement sur le terrain et les valeurs uniques qu'ils défendent dans le scoutisme aujourd'hui, méritent une place plus importante dans les médias.

Il est nécessaire aujourd'hui, du national au local, de communiquer plus encore pour que l'expression laïque et notre originalité soient mieux pris en compte.

Dossier de presse téléchargeable sur le site internet de l'association rubrique « espace presse »

Contact :

xxxxxx xxxxxx

Responsable Communication

communication@eedf.asso.fr

06.xx.xx.xx.xx / 01 48 xx xx xx

EEDF 12, place Georges Pompidou 93167 – Noisy le Grand cedex

<http://www.eedf.asso.fr>

A la suite de ce communiqué un échange assez vif oppose deux militants EEDF par l'envoi de courriers électroniques prenant à témoin une large liste de membres des EEDF. L'échange se déroule sur deux jours. C'est une séquence qui condense les tensions qui traversent le mouvement. Le communiqué insiste sur le besoin de visibilité des EEDF dans les médias locaux, face notamment à l'hégémonie des SGDF en la matière. Pour l'*équipe nationale* (les *permanents* du *siège national*), il s'agit de s'appuyer sur le tissu des militants locaux pour développer cette présence. L'objectif de la mise en visibilité des EEDF se donne pour moyen de différencier le mouvement des autres mouvements scouts, par l'affirmation des valeurs spécifiques, notamment la laïcité, et par la promotion d'une image moderne opposée aux clichés éculés du scoutisme d'un autre temps. Derrière cette bataille d'image se joue une lutte pour l'imposition d'une pratique scoutie légitime. C'est ce que développent les contradicteurs du débat qui suit le communiqué. La tendance majoritaire du mouvement EEDF, et notamment celle qui est portée par le *comité directeur* et l'*équipe nationale*, rejoint les positions de Michel X et Jean Y (voir *infra*). Le scoutisme des EEDF serait fidèle aux méthodes du scoutisme : éducation active, innovation pédagogique, apprentissage des règles de vie en collectivités... L'application de ces méthodes aurait suivi l'évolution de la société dans laquelle le mouvement est implanté, l'uniforme et le système de badge et brevet ont été abandonnés, les « responsables » ont remplacé « les chefs », la mixité est devenue un pilier de la pédagogie EEDF... Cette vision d'un scoutisme moderne conduit le mouvement EEDF, sans être unanime, depuis la fin des années 1970. Les tenants de ce courant sont attachés aux équilibres institutionnels qui en découlent et témoignent d'une intransigeance explicite à l'égard des partisans d'un scoutisme traditionnel, attaché à la lettre au projet de Baden Powell avec ses implications en termes de discipline, de nationalisme exacerbé, de revendication d'un esprit de chevalerie et du service de Dieu. La position officielle du mouvement EEDF en tant qu'association laïque du Scoutisme Français d'une part, et des mouvements catholiques traditionalistes (GSE et SUF) d'autre part est l'illustration paroxystique des tensions du scoutisme. Bien que minoritaires, les positions traditionalistes au sein des EEDF retrouvent peu ou prou voix au chapitre ces dernières années, en écho à la vigueur des mouvements traditionalistes catholiques dont les pratiques conservatrices semblent expliquer un attachement croissant d'un certain public. Ces positions sont celles exprimées par Christian Z, elles s'attachent à réaffirmer les besoins d'identification à des symboles comme le foulard ou l'uniforme et derrière cela à réhabiliter un héritage et une tradition trop vite emportés par la modernisation des années 196 et 1970. Ces positions conduisent à privilégier l'appartenance au mouvement scout mondial, faisant des EEDF un mouvement « frère » des autres mouvements, quels que soient leurs positionnement religieux. A

l'inverse, les positions modernistes revendiquent davantage l'inscription dans la mouvance laïque de l'éducation populaire.

Courrier électronique de Michel X et texte attaché (extraits) – remis en page et surligné par moi

Je suis d'accord avec ce communiqué. Je souhaite la parution de ce texte joint QUI PEUT ÊTRE LARGEMENT DIFFUSE

salutations laïques et d'éduc pop

Michel X

LE SCOUTISME SOUFFLE SES 100 BOUGIES

Le Scoutisme a 100 ans... Certains présentent le Scoutisme comme un mouvement para-militaire, d'autres comme un cadre d'embrigadement de la jeunesse. La première image qui nous vient dans l'esprit : ce sont des jeunes en uniforme allant vivre dans les bois... Toute cette représentation est fausse...

Cinq associations constituent le Scoutisme français (...). Toutes développent un Scoutisme démocratique se réclamant de l'Education Populaire (...). Ce mouvement de Jeunesse dans sa diversité a évolué au cours du siècle. Il est loin le temps des patrouilles, du salut au drapeau et du respect au chef (...). Le Scoutisme a avancé avec son temps. Il s'agit de permettre aux enfants et aux jeunes d'être les acteurs de leurs temps libres...

Le 2 décembre 1911, le premier mouvement de Scoutisme qui est fondé en France se réclame de la laïcité. Il va être le creuset de la formation de nombreux moniteurs de colonies de vacances et de patronages. (...)

Les Eclaireurs et Eclaireuses de France ont connu des vents de tempêtes fort salutaires en 1968 et au début des années 70... Une véritable révolution a permis à l'association de remettre en cause non les méthodes du Scoutisme mais leur application... Les drapeaux ont disparu, l'uniforme a été remplacé par un tee-shirt, les patrouilles ont laissé place aux équipages, une démocratie participative a été installée, et les foulards ont été utilisés presque exclusivement pour le jeu...

Certains archaïques sont partis constituer des groupes dissidents marginaux et l'Association a poursuivi sa route... D'autres pensent peut être que ce Scoutisme se résume à du laxisme et que les jeunes sont laissés à « l'état sauvage » : ils se trompent! (...)

Aujourd'hui le Mouvement s'interroge : comment permettre à des jeunes, exclus, vivant dans les cités, de pouvoir avoir accès à cette démarche éducative démocratique qui répond à leurs besoins, voire à leurs aspirations? Naturellement pour ce faire, il faut des moyens et des subventions publiques. Ce n'est pas une mince affaire avec un gouvernement qui réduit d'une manière drastique les fonds publics.

Les cinq associations du Scoutisme Français refusent de reconnaître les autres associations qui, elles, ne sont ni démocratiques ni populaires... Il n'est pas question pour elles de travailler avec les Scouts d'Europe et groupes réactionnaires qui pullulent... Le Conseil National de l'Education Nationale a voté pour que ces associations non reconnues par le Scoutisme français n'aient pas d'agrément pour assurer des formations. Cette proposition, très largement adoptée est restée lettre morte. Le Ministre a passé outre sans venir s'expliquer...

Le Scoutisme a encore de l'avenir devant lui, s'il arrive à la fois à montrer que les groupes para-militaires sont étrangers au Scoutisme et s'il sait continuer sa mutation, en accueillant encore plus d'enfants et en poursuivant son oeuvre de modernisation et de démocratisation.

Seul le respect de la laïcité peut permettre de vivre ensemble dans le respect des convictions (...). L'enjeu c'est que dans une localité où le Scoutisme apparaît pour la première fois, il soit représenté par les Eclaireuses et Eclaireurs de France afin que les enfants ne soient pas séparés en fonction de l'origine et de la croyance des parents... Utopie diront certains... Oh que non... Certains camps de regroupement des cinq Associations sont régis par le seul principe facilitant le vivre ensemble : la laïcité

BON ANNIVERSAIRE !

Michel X

Jean Y

Formateur aux EEDF (Région A)

membre de l'équipe de groupe de B (EEDF)

source : correspondance interne aux EEDF, archives personnelles

Réponse au courrier électronique de Michel X par Christian Z – message intégral remis en page et surligné par moi

Moi pas, et c'est mensonge que de dire certaines choses,

Non le foulard n'est pas un accessoire de jeu, il est ne vous déplaît, pour une majorité de jeunes bien le signe d'appartenance au mouvement EEDF, et par là même à celui du mouvement mondial scout (viens sur Cap Eclé, sur Défi, ou fais les tournées de camp).

Non les 5 associations du SF ne refusent pas de reconnaître les SGE, SUF et autres, bien au contraire, ils s'en rapprochent, et bien qu'elles ne soient pas reconnues d'utilité publique, la plupart ont tout de même un agrément jeunesse, tu ne peux le nier.

Non je ne pense pas que l'on puisse par un tel raccourci "réactionnaire" étiqueter les Scouts d'Europe, ils sont différents certes, mais chez eux aussi il y a à boire et à manger, tu devrais en rencontrer, ils ont parfois des choses à nous apprendre et ne sont pas tous des groupes "paramilitaires". On peut défendre une autre vision du scoutisme sans pour autant essayer de faire une chasse aux sorcières, mais en prouvant que notre proposition est la meilleure. Ici c'est fait et ils ont disparu d'eux même.

Une dernière observation, le principe de laïcité est de respecter toute croyance et toute différence sans aucune distinction, pas celles qui nous arrangent. Je ne diffuserai donc pas ton courrier qui pourtant par certains points est fort près de mes propres convictions.

Christian

Christian Y

Membre du Staff Jamboee 2007

l'équipe internationale EEDF

Adresses/numéros de téléphone/courrier électronique

source : correspondance interne aux EEDF, archives personnelles

Réponse au courrier électronique de Christian Y par Michel X - message intégral remis en page et surligné par moi

Lettre à [Christian]

Le texte que j'ai adressé à la liste est une contribution et non la vérité révélée.

Le mouvement des EEDF est divers : certains groupes sont restés rétro, d'autres ne gardent qu'exceptionnellement le foulard, quant aux autres ils ont adopté le tee shirt et le foulard...

La fonction du texte était externe pour faire comprendre que les éclés avaient évolué...

Nous sommes en 2007 et pour moi la référence à Baden Powel est lointaine, il y eut depuis beaucoup de progrès et notamment les droits de l'enfant.

On peut garder ou pas la tenue, il m'importe peu, par contre, il est nécessaire et indispensable que l'enfant soit acteur, que son rythme soit respecté et que les responsables respectent et appliquent la Convention internationale des droits de l'enfant.

La laïcité, ce sont des principes de respects des différences dans le cadre de l'égalité des droits...Il n'y a pas d'interprétation possible mais une lecture qui permette le "vivre ensemble"

Au Conseil National de la jeunesse et de l'Education Populaire, j'ai proposé au nom des syndicats de salariés que les mouvements comme les scouts d'Europe ne soient pas agréés Education populaire, tous les mouvements y compris les EEDF et les scouts de France ont voté pour ma proposition...C'est le gouvernement qui a passé outre pour habiller ces mouvements comme les Scouts d'Europe qui représentent ce que Fiammetta Venner appelle dans son livre du même titre "extrême France".

Il y a peut être aux scouts d'Europe des gens bien...Je ne juge pas des personnes mais un mouvement réactionnaire d'embrigadement de la jeunesse qui a des valeurs diamétralement opposés aux nôtres.

Je termine [Christian] pour te remercier de ta contribution car c'est le débat qui a permis à notre mouvement d'avancer avec le siècle et c'est le débat qui nous permettra de devenir un mouvement de masse

Bien cordialement

Michel X

Première carte aux Eclés en 1964

Ces échanges témoignent des conceptions difficilement conciliables qui opposent les militants d'un même mouvement. L'opposition est caricaturale. D'un côté, les tenants d'un « scoutisme éternel » figent les pratiques dans les récits des débuts du scoutisme et s'en tiennent au mythe d'une fraternité scoutie quels que soient les clivages idéologiques entre les mouvements. De l'autre, les militants pour qui les EEDF sont avant tout un mouvement d'éducation populaire (et de gauche), vouent aux gémonies les symboles passés d'une discipline désuète (les chefs, les patrouilles, les défilés) pour ne retenir que les dimensions de l'éducation par le jeu et par l'action, au service d'enfants ou de jeunes autonomes, marquant ainsi un clivage net avec toute une partie des mouvements scouts traditionalistes. L'invention de la tradition s'oppose à la mise en abyme de tout ordre autre que celui de l'enfant libre qui crée la société EEDF. Ce mouvement centripète est d'autant plus exacerbé dans le mouvement EEDF ces dernières décennies que les méthodes internes (pédagogie et formation militante) et le cadre institutionnel (scoutisme, éducation populaire, complémentarité avec l'école publique) permettent des interprétations divergentes selon la localisation dans le mouvement. Les groupes sont laissés relativement libres dans le choix de leurs pratiques, les différentes expériences des cadres salariés ou bénévoles du mouvement explorent des horizons parfois contradictoires. L'unité du mouvement est fragile et, symétriquement, la marge offerte aux militants de se positionner sur les directions à prendre est grande.

4.2 - La formation des citoyens comme recette d'unification du mouvement ?

Pour les cadres dirigeants du mouvement, la question centrale semble être : comment établir une position de mouvement puis comment la faire accepter par l'ensemble des militants ? Les séquences qui suivent se déroulent un week-end de janvier 2010 au siège de EEDF à Noisy-le-Grand. Les membres de l'OLD sont en réunion de travail du samedi après-midi au dimanche après-midi, pour la cinquième fois en un peu plus d'une année. A l'ouverture de la réunion, le samedi après-midi, les membres de l'observatoire sont invités à se positionner sur l'organisation d'un colloque à l'initiative du Scoutisme Français (SF). Le titre du colloque autant que le lieu et le financement font débat puisque les EEDF sont tenus de participer mais que selon la configuration retenue leur rôle sera plus ou moins mis en valeur. Les échanges tournent rapidement autour de « l'enjeu fondamental de garder l'influence des éclés dans le SF⁹⁵ ». L'échange se durcit sur la position à tenir puis au bout de quelques minutes le consensus se fait, « c'est le problème du SF qu'il faut régler⁹⁶ », « la journée d'études ne bougera pas les équilibres du SF (...) on est à mi-chemin entre les gros et les petits, il faut jouer sur les petits⁹⁷ ». Ici encore, les militants se positionnent en fonction des relations institutionnelles du mouvement EEDF vis-à-vis des autres mouvements de scoutisme. Les échanges au sein de l'observatoire témoignent d'une vie du mouvement EEDF qui, au niveau national, est empreinte d'une urgence qui engage le mouvement dans son quotidien et dans son positionnement en tant que mouvement de jeunesse et d'éducation populaire en concurrence avec d'autres mouvements. Cela renvoie au contexte du centenaire qui réactive les enjeux de lutte entre mouvements. Il y a une tension permanente, portée essentiellement par les membres du *comité directeur* (CD) ou de *l'équipe nationale* (EN), qui pousse à concrétiser les échanges, à rentrer dans l'opérationnel, c'est-à-dire à traduire les débats en pratiques pédagogiques et en position du mouvement sur la scène éducative nationale. La lettre de mission qui met en place l'OLD précise le besoin de proposer des repères aux cadres éducatifs. Ces cénacles qui se dessinent comme les lieux où est produite une parole de *citoyenneté-aux-éclés* ne sont en aucun cas hermétiques à la vie du mouvement : ils ont pour fonction de participer à l'unité et à l'intégration du mouvement en travaillant au cadre commun des EEDF, cadre qui distingue les EEDF des autres mouvements de jeunesse.

95 Propos en situation, une membre du comité directeur à l'OLD

96 Idem

97 Propos en situation, un membre de l'OLD

O.D.J.
Observatoire de la laïcité et de lutte contre les discriminations
16 et 17 janvier 2010 au siège national de Noisy le Grand

Samedi 16 janvier

15 h

- Les différents travaux en cours (réunion du CD de décembre, journée/colloque du Scoutisme Français en mars...)

15 h 30 / 17 h

Temps d'écriture (en deux groupes)

- Document dit « cadre » : finalisation du texte
- Questionnaire enquête : à partir du questionnaire de l'été 2009, à faire évoluer et tester le soir même sur les autres équipes présentes au siège ce week-end
+ Lexique de la laïcité

17 h / 19 h

La question du Ramadan dans nos camps et séjours (suite)

20h Apéro + repas

Avec certains des autres équipes présentes au siège.

Dimanche 17 janvier

9 h / 10 h 30

- Préparation des rencontres de Bécours 2010

10 h 45 / 12 h 30

La notion de spiritualité

Temps d'échange et de premières propositions (méthodologie, échéancier, supports à éditer, accompagnement et formation) avec l'équipe Programmes éducatifs de branches

14 h / 16 h

- Finalisation document « cadre » et suites : présentation AG...
- Calendrier et plan d'action à organiser selon avancement des travaux.

16h: fin des travaux

source : document de travail OLD - EEDF, archives personnelles

Comme le propose l'ordre du jour présenté ci-dessus, la suite de ce premier jour de la cinquième réunion de l'OLD est consacrée à un « temps d'écriture » du document « cadre ». C'est un texte sur

lequel l'observatoire travaille depuis sa création et qui vise à remodeler puis à affirmer la position du mouvement sur la laïcité. Le texte provisoire, dans sa mouture d'octobre 2009, a été présenté au CD qui a fait une série de remarques en retour. Le but de la séance est de retravailler à partir de ces remarques puis de proposer une validation que les membres de l'OLD espèrent définitive en mars, ce qui permettra de présenter le texte validé au vote de l'Assemblée Générale de juin 2010.

Sur la forme, le CD préconise un texte plus court accompagné de « fiches pédagogiques ». Sur le fond, le texte est trop axé sur les pratiques religieuses. Il faudrait construire davantage « autour de nos pratiques éducatives et de la dimension internationale » et proposer des repères historiques qui couvrent la période après 1964, l'histoire récente du mouvement n'étant pas couverte par les travaux d'historiens consacrés aux EEDF. En évoquant le fond du texte et sa réception, Yanis, membre de l'OLD rouvre une polémique sur la position à prendre collectivement quant à l'interdiction des signes religieux⁹⁸.

Yanis : Le texte n'est pas clair et il y a un gros débat entre les membres. Pour les cadres c'est pas clair mais il y a un consensus chez les participants pour discuter.

Anne l'interrompt : C'est flou ! On doit faire référence à Kintzler sur la spiritualité laïque !

Olivia, du CD et de l'OLD, tempère et justifie une nécessaire souplesse par la nature de la relation éducative qui ne peut pas être si tranchée.

Yanis reprend : Le problème, c'est la référence aux valeurs du mouvement. Est-ce que laïque ça veut dire pas de signe ou est-ce que laïque ça veut dire tolérant ?

Lise, du CD, tente de ramener le débat sur le plan pédagogique : Il y a une diversité des positions selon les groupes sur l'alimentation ou les enfants voilées, nous, notre intérêt il est pour des séquences pédagogiques ou des stages de formation.

Danielle la coupe pour revenir au débat sur l'interdiction des signes religieux : Il y a une procédure qui existe dans l'Éducation Nationale parce qu'il y a une finalité ! Et c'est : pas de signes ! Nous on veut apparaître les plus neutres possibles mais on ne peut pas, on va avoir plus de mal par rapport à d'autres qui sont plus prosélytes !

⁹⁸ Les propos rapportés ci-dessous sont issus de prise de note et non d'un enregistrement intégral. Les prises de paroles s'organisent normalement selon l'ordre des mains levées mais dans la pratique dès que les débats s'emballent c'est à qui s'impose.

Thierry réagit à cette évocation de l'invasion des éclés par les prosélytismes religieux : *les gens les plus pointilleux sur les religions ne mettent pas leurs enfants aux éclés ! Les groupes locaux sont tous différents, c'est pour ça qu'on doit privilégier la discussion.*

Danielle reprend en le coupant : *Non ! C'est pas possible ! Il faut une direction !*

Lise tente une nouvelle médiation sous forme de synthèse des positions : *c'est très clair que dans l'association il y a des gens pour le voile et des gens contre le voile.* Elle rappelle ensuite que la demande précise du CD concerne des éléments communs pour des situations ordinaires ou des situations de crises.

Anne reprend la parole d'autorité et lit à haute voix un passage de la page cinq du document de travail relatif au port des signes : *si la situation se bloque, le responsable pourra* [insiste sur le mode verbal]... *On lui refile la patate chaude !*

Thierry coupe la parole à son tour et précise, appuyé par un autre participant : *non, le vrai problème c'est qu'est-ce qu'on fait aux éclés par rapport aux risques de scissions dans les groupes ! Il n'y a pas de règles. C'est un espace contradictoire parce que c'est un espace éducatif !*

Le débat se poursuit dans les mêmes termes quelques minutes puis glisse vers le risque de produire un texte posant un interdit et qui pourrait, en circulant à l'extérieur des EEDF, poser un problème pour la HALDE ou pour la législation européenne. Ce risque est pointé par une membre de l'OLD qui a suivi par ailleurs un stage sur la laïcité à l'école en tant que directrice d'établissement dans l'Éducation Nationale. Elle précise : « là on donne des bâtons pour se faire battre et mettre les responsables régionaux au tribunal ». Elle quitte le terrain juridique pour revenir sur le scoutisme et la pédagogie : « il faut qu'on prenne notre place dans le scoutisme français, européen, mondial, comme une des pièces du puzzle, en affirmant que la laïcité c'est pas le pluralisme ou le communautarisme ». Anne prend la balle au bond « on n'est pas dans le communautarisme, ça c'est très clair ! ». En tant que participant, je tente d'apporter un argument sur cette notion de communautarisme, avec l'idée qu'il faut envisager nos pratiques comme communautaires, au sens d'inscrites dans une communauté locale, avec ses entre-soi et ses logiques affinitaires, en proposant de revenir à une vision consensuelle de la pédagogie scout et de son héritage britannique (*community based*). Mais à peine ai-je énoncé cette proposition qu'« en tant que scouts on est communautariste » cela provoque une levée de bouclier, notamment de la part des participants. Anne me répond sèchement : « **on est citoyens, on est au-dessus des communautés !** ». Les

membres du CD recadrent encore une fois le débat en insistant sur le besoin de dédramatiser et de revenir en positif aux pratiques associatives. En réponse à cette proposition d'apaisement, Anne propose : « Comment on met en pratique notre spécificité de scouts laïques ? **On est dans l'éducation à la citoyenneté et à la laïcité**, il faut être positif ! ». Pierre, membre du CD, revient sur la responsabilité concrète de la décision. Pour lui, le *responsable de groupe* doit être celui qui prend la décision : si chaque *responsable de groupe* se positionne par rapport à sa conception de la laïcité, cela se passera « naturellement » car dans la plupart des groupes cette question « n'est pas un problème ». Malgré cette proposition d'apaisement, les échanges se tendent à nouveau et montent en généralité. Pierre répond à un membre de l'observatoire qui souligne le risque d'un débat permanent : « la laïcité, il faut la remettre sur la table en permanence ! (...) La République pensait avoir gagné le combat de la laïcité, qui est aussi le combat des philosophes de la raison, mais dans le cadre d'un État de plus en plus religieux, qui défend une laïcité religieuse, il faut se battre ! **Il ne faut pas confondre laïcité, tolérance et citoyenneté** ! (...) La laïcité c'est la laïcité, elle ne peut pas être « ouverte » ou « positive », et la laïcité ne peut pas être intégriste, c'est pas possible ! ».

Le débat se poursuit par l'échange de positions fermes et sentencieuses : « Les éclés, c'est le droit à la différence, vous voulez qu'on soit tous pareils, vous faites du communautarisme athée ! ». « C'est l'espace éducatif que je veux protéger », « Mort aux intégristes ! ». Soudain, un membre de l'équipe nationale, jusque là silencieux, sort de sa réserve, échaudé. Brandissant un livre, « le missel des scouts » (une publication du scoutisme catholique qui propose une méthode stable et claire des pratiques religieuses qui s'imposent aux membres de ce mouvement). Il reproche à la cantonade : « on est gentil et naïf mais regardez ça (il montre le livre et lit le sous-titre), « faire voir notre foi ! ». On a besoin de repères dans la maison EEDF ! ». Il reprend alors dans le détail les points à conserver et ceux à retravailler, notamment les fiches pédagogiques à produire telle qu'elles se dessinent alors (cf chapitre 3.6) et met en garde le groupe : « rappelez-vous Bourges », c'est-à-dire le refus des repères pédagogiques proposés en Assemblée Générale, au motif notamment d'une trop forte directivité du *siège national*.

Le reste de l'après-midi de travail sera consacré, en petits groupes, aux travaux de reformulation et de réécriture des textes. Le lendemain matin, la réunion s'ouvre sur l'élaboration en cours du

programme de journées de rencontres autour de la laïcité programmées pour l'été 2010. Les échanges s'organisent alors autour de la place des contributions théoriques à ces journées, mais rappellent en partie les positions de la veille sur la directivité. la théorie doit-elle venir cadrer les débats ou est-elle une base de discussion pour outiller les réflexions pédagogiques ? Les débats durent environ une demi-heure et la notion de citoyenneté apparaît ici pour justifier des positionnements. Pour certains, il faut privilégier les entrées théoriques et « leur rôle dans la **formation des citoyens** ; c'est ce qui manque dans l'association ». L'idée avancée est de « hausser le niveau de débat et de faire bouger les lignes ». Pour d'autres « on fait d'abord de l'**éducation à la citoyenneté**, à la laïcité. Il faut en débattre puis rattacher nos pratiques à ces débats ».

La séquence qui suit se déroule le lendemain, le dimanche matin. Outre la réunion de l'OLD, les membres de *l'équipe programmes éducatifs* (EPE) sont eux-aussi en réunion de travail ce week-end au *siège national*. Pour le *comité directeur* et *l'équipe nationale*, l'enjeu de cette rencontre des deux groupes, dont certains membres se connaissent, est « d'aller plus vers le concret des méthodes pédagogiques » comme c'est le cas depuis le début de la réunion (et depuis le début des travaux de l'OLD). La volonté de passer d'une phase d'exploration historique et conceptuelle de la laïcité à une traduction dans des outils qui cadrent les pratiques d'animation et les positions des militants se heurte ici encore à l'intensité des débats polémiques. Les membres présents du CD ouvrent cette rencontre entre l'OLD et l'EPE (*équipe programmes éducatifs*) en assumant le caractère « non consensuel » de ce débat et en précisant le thème : laïcité et spiritualité. On insistera plus particulièrement sur les interventions de Pierre durant cette heure d'échanges. Pierre fait par deux fois référence à la citoyenneté, spontanément et publiquement au milieu d'un groupe d'une quarantaine de militants EEDF, donnant ainsi à l'analyse un exemple de contexte de performance discursive. Les échanges commencent par la lecture du projet de texte « laïcité et spiritualité », dont la version finale est proposée ci-dessous. C'est le deuxième point de ce document, « l'idéal laïque », adopté par l'Assemblée Générale de 2010, édité et diffusé par les EEDF (document présenté en intégralité dans les annexes).

LES FONDEMENTS DE LA LAÏCITÉ

La laïcité est nommée comme premier principe du projet éducatif. Elle est inscrite dans les principes généraux des Éclaireuses Éclaireurs De France, en particulier à l'article 1.2 des statuts :

« L'association, laïque comme l'École publique, est ouverte à toutes et tous, sans distinction d'origines ou de croyances. Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chacun de ses membres est assuré de trouver au sein de l'association, respect et compréhension ». Elle est donc une des valeurs fondatrices du mouvement avec la démocratie, la fraternité, la coéducation et l'écolocitoyenneté. Faire vivre la laïcité dans la démarche et dans l'engagement des Éclaireuses et des Éclaireurs de France constitue un enjeu très fort (au regard du contexte social). Il s'agit de continuer à affirmer cette spécificité et d'être tous garants que l'espace laïque puisse continuer à vivre. Pour cela, il faut expliciter, mettre au clair ce que recouvre le concept de laïcité.

La laïcité procède d'une conception exigeante de l'humanité :

1. Elle repose sur la liberté de conscience individuelle, le principe de l'émancipation de l'individu.
2. Elle entraîne la démarcation entre ce qui est commun à tous et ce qui relève de la liberté individuelle, de la sphère privée.
3. Elle se traduit par des principes législatifs qui viennent garantir la liberté de tous, l'égalité des droits et le refus de toute discrimination confessionnelle. L'espace laïque n'est ni pluriconfessionnel, ni anticonfessionnel. Il est non-confessionnel.

La laïcité est donc au-delà de la tolérance et du consensus, elle entend unir les hommes parce que les êtres : l'autonomie du jugement, l'esprit critique et le souci d'un monde commun à tous. Si la tolérance est une vertu de la laïcité, elle ne suffit pas. La laïcité pose simultanément un principe de liberté et d'égalité pour tous. Or, la liberté et l'égalité ne peuvent être octroyées par le bon vouloir d'une personne. En conséquence, le principe de laïcité institue un espace « du vivre ensemble ».

LAÏCITÉ ET SPIRITUALITÉ

Pour les EEDF, la spiritualité se définit comme la vie de l'esprit, l'aspiration aux valeurs humanistes qui donnent un sens à la vie de l'individu. Tout individu est membre de la communauté humaine, autonome et capable de construire une pensée personnelle dans la nécessaire relation à l'autre. Les questions inhérentes à l'Humain et au sens de la vie trouvent leurs réponses dans un chemine-

ment personnel. Les EEDF, dans le cadre de leurs activités, proposent un espace qui permet de mettre en œuvre cet idéal. Les EEDF se réclament d'un idéal laïque qui, en lui-même, porte une dimension spirituelle. À ses débuts, il se référait à une morale exigeante qui s'exprimait au travers de la promesse et de la loi et qui engageait le jeune. Aujourd'hui, il s'appuie sur

sur l'engagement (par exemple la Règle d'or) et un cadre symbolique construit autour des valeurs de l'association. Le rôle éducatif des EEDF est de permettre à chacun de construire son propre parcours de vie, en favorisant l'esprit critique et l'autonomie de pensée, en développant la capacité d'écoute et d'expression et en garantissant à chacun la liberté et le res-

pect de ses choix et de ses engagements. Permettre aux jeunes de construire leur propre idéal de vie, c'est former des citoyens actifs et responsables, conscients des enjeux de la société et soucieux d'y répondre. Réfléchir, comprendre, débattre : vivre les valeurs des EEDF est au cœur de l'éducation spirituelle proposée dans l'association.

ÉDUCER À LA LAÏCITÉ

« Éduquer à la laïcité, c'est donner la possibilité à chacun de s'interroger, lui fournir les moyens de la liberté, donc créer les conditions de l'échange : favoriser l'accès au savoir et à l'information » (in « L'engagement des EEDF », Montluçon, 1, 2 & 3 mai 1998). Éduquer à la laïcité est une posture éducative qui entraîne une démarche pédagogique mobilisant l'observation, la compréhension, la confrontation et l'action.

1. Découvrir et comprendre : éduquer à la curiosité et à l'ouverture aux autres (notamment à travers l'Explo, les grands/jeux, les camps découvertes...)
2. Comprendre et confronter : pouvoir discuter, échanger, se forger une opinion, accepter la confrontation, développer sa capacité d'expression et d'argumentation (Temps Forum, débats, conseils de groupe, vie en équipe...)
3. Comprendre et agir : s'engager, vivre les valeurs des EEDF au sein de sa structure d'activité, dans les camps et les séjours, dans la société (entreprise, projets, action de solidarité, camps Internationaux...)

Éduquer à la laïcité, c'est être conscient de la responsabilité que cela implique. « Être éducateur laïque, c'est exiger le respect de l'autre. C'est revendiquer pour tous

et assurer à chacun le droit du choix, la possibilité d'un développement spirituel. C'est éduquer aux valeurs, à la liberté et à la compréhension des cultures » (in « L'engagement des EEDF », Montluçon, 1, 2 & 3 mai 1998). Les responsables, animateurs ou animatrices, ont une influence sur la construction de la personnalité des enfants qui leur sont confiés. L'éducateur laïque, parce qu'il est conscient de ses propres convictions et de son rôle éducatif, doit savoir prendre du recul pour permettre aux jeunes de construire une pensée autonome.

Être éducateur laïque, c'est donc :

1. vivre et faire vivre les valeurs des EEDF avec des supports adaptés à chaque âge et aux différents publics accueillis ;
2. mettre en œuvre la démarche d'engagement ;
3. développer la capacité d'ouverture à l'autre dans les dimensions sociales, interculturelles, internationales, intergénérationnelles ;
4. faire vivre le respect, l'égalité et la fraternité entre tous, quelles que soient les différences de chacun.

Source: EEDF, "l'idéal laïque", 2010, p.2

Un membre de l'EPE pointe, railleur, la dimension consensuelle de ce texte avec lequel on ne peut « qu'être en accord ». Pierre renchérit :

C'est consensuel et presque inquiétant, on veut des individus autonomes et responsables mais on veut organiser leur autonomie. Idem pour la spiritualité!

Les échanges détaillent ensuite tout l'intérêt de revenir à l'utilisation « du mot spirituel » qui a été banni des débats pédagogiques depuis une plusieurs décennies (mouvement de modernisation des années 1970) et qui renvoie à d'anciennes pratiques, telles les « temps spi » (pour temps spirituels) qui avaient cours dans le mouvement. La question qui se pose est celle de la transmission aux cadres bénévoles, transmission de pratiques relevant l'importance « de la spiritualité pour le développement des jeunes ». Il faut travailler à des fiches pédagogiques.

Un membre de l'EPE explique « on se censure (...), on est coincé depuis des années, on attend une réponse de l'association. Il existe des choses qu'on ne pas ne pas placer... Comment on peut construire à partir de là [cf. document précédent, sous-partie "laïcité et spiritualité"] ? On

avait retiré le mot "temps spi" car on s'était fait retoqué à la fois par le CD et par l'équipe nationale qui nous a dit : " vous n'en parlez pas, on n'est pas au clair là dessus ". Nous on n'a pas de légitimité ! ».

Le constat est partagé durant la réunion et dans le temps du repas qui suit : les lignes de force au sein du mouvement évoluent et les résistances se lèvent, après une ellipse de trois décennies, la question de la spiritualité dans le scoutisme laïque est à nouveau posée. Pierre pense quant à lui que l'usage du terme « spiritualité » est incompatible avec la pratique du scoutisme laïque des EEDF et que ça justifie son abandon :

« Par rapport aux autres associations de l'OMMS [Organisation Mondiale du Mouvement Scout], on est passé de la promesse à l'engagement, on aurait pu se doter d'un vocabulaire adapté! La spiritualité fait forcément référence à la religion et ça me dérange par rapport à l'affirmation de notre spécificité ! »

L'évocation de la religion oriente les débats vers la question du rituel dans les pratiques éducatives. Pour certains, les EEDF doivent privilégier la place de l'émotion qui est refoulée par l'école. Pour d'autres, l'école a changé et prend désormais en compte, dans les plans de formation depuis 6 ou 7 ans, le travail sur le corps et les émotions. L'accord se fait sur la complémentarité entre les EEDF et l'Éducation Nationale à réaffirmer par ce biais. C'est ensuite la pratique de la promesse et de l'engagement qui est discutée. Aux tenants du « c'est la promesse qui fait le scout (...), le scoutisme est une fraternité initiatique dans laquelle on entre par le serment» (en référence aux textes de l'OMMS) d'autres opposent que « l'entrée dans la fraternité scout se repose sur le jeu et la dimension symbolique ». Les temps d'engagement seraient rejetés par certains enfants au motif « que c'est pour la vie », des participants pointent le fait que les éducateurs ne font pas nécessairement le lien entre ces pratiques et la spiritualité ou la laïcité. Est-ce que les cérémonies d'engagement sont des grands messes ou des temps laissés au choix des jeunes et adaptés aux participants tout en incluant « un certain cérémoniel »? Il s'en suit une autre confrontation qui résume les deux positions suivantes. Un membre de l'OLD insiste pour « ne pas abandonner la spiritualité aux confessionnels » et se demande comment poser la question de la finitude sans Dieu. Faut-il aller « chercher des réponses dans les sciences ou dans une religion ? ». Un membre de l'EPE rétorque qu'il y a un risque de confondre « spiritualité et cadre symbolique avec le catéchisme. (...) Les enfants ne doivent pas ânonner ou répéter. On a des valeurs aux éclés mais l'important c'est les pratiques. Certaines pratiques, type promesse, ont une portée catéchistique », et il mentionne aussi l'écocitoyenneté. Les discussions s'orientent vers les outils qui permettent la manipulation du cadre symbolique et le travail sur l'imaginaire, « pour que l'enfant puissent manipuler les références

symboliques et être dans le jeu ». Les échanges s'arrêtent sur l'enjeu des insignes et badges (héritage de la méthode *étapes et brevets*, cf. chapitre 4.4) qui valorisent les parcours de progression individuels mais dont la pratique a été largement abandonnée.

Pierre reprend vigoureusement la parole : *On ne pourra pas se réapproprier la spiritualité ! Et c'est la même chose pour le libéralisme ! Au lieu de parler de spiritualité, je préfère parler d'une philosophie laïque. (...) Le problème de l'engagement à vie c'est que quand il y a engagement il doit y avoir désengagement. Si on prend l'exemple des règles de vie, elles sont formelles mais pas applicables. Sur les insignes, on veut faire des **citoyens** libres et autonomes mais comment chacun prend conscience de sa progression personnelle ? L'insigne c'est l'apparence, c'est superficiel ! Moi j'ai pratiqué dans mes classes l'auto-évaluation (...). L'émotion c'est dangereux !*

Les interventions qui suivent débattent alors de la place de la réflexion personnelle des enfants dans les rituels. Il y a consensus sur le fait que « faire réfléchir » c'est au moins « la moitié de la part de ce qui va permettre une réelle éducation au niveau spirituel ». L'insigne peut servir à la reconnaissance mais ne doit pas donner lieu à une compétition ou une surenchère entre les enfants. Les échanges reviennent sur la question de l'engagement, qui n'est plus la promesse. Une militante, membre de l'OLD, propose de « se questionner par rapport à la promesse alternative comme espace commun pour croyants et agnostiques » et constate qu'aujourd'hui un enfant ne peut pas s'engager à *Cap'écclés* (rassemblement national EEDF, cf. chapitre 2.6) devant Dieu. Son argument est repris par d'autres militants qui insistent sur son caractère fondamental. La spécificité des *écclés*, au niveau international et en tant que membre fondateur de l'OMMS, c'est de bénéficier de la prérogative de pouvoir proposer cette promesse alternative (s'engager sur son honneur ou devant Dieu), quand partout ailleurs Dieu est la seule référence.

« Il faut travailler ça. Nous sommes les seuls à pouvoir dire que nous réunissons des enfants de familles qui s'engagent devant Dieu et d'autres pas. C'est pas possible aux SGDF. La seule différence entre les SGF et nous est là. Il faut revoir l'engagement et la règle d'or : « Je » et pas « nous » [il s'agit ici d'insister sur la dimension individuelle de la progression et de l'engagement dans le scoutisme, qui, selon certains militants, s'effacent au profit d'une référence exclusive du collectif]. Il ne faut pas s'engager sur la laïcité, nous ne devons pas interpellier la croyance des familles, comme à l'école . »

Échaudé par cette position qui voit dans les *éclés* un lieu de cohabitation des laïques et des confessionnels, Pierre hausse le ton :

*« Tu remets en cause nos travaux ! La laïcité c'est l'espace où tout le monde est considéré comme **citoyen**. C'est l'espace où on ne se présente pas par la croyance ou par les opinions politiques ! »*

Les membres de l'EPE clôturent ce temps d'échange en s'engageant à travailler à des propositions pédagogiques ; l'EPE serait l'équipe qui met en acte et l'OLD l'équipe qui pense. Cependant ils pointent la diversité des opinions, « Les débats contradictoires sont intéressants mais il faut des demandes précises ! ». Durant le repas qui suit ces échanges, dans des discussions informelles, il y a une reconnaissance unanime du retour des termes « rituels » et « spiritualité » dans les débats pédagogiques aux EEDF. Certains s'en « délectent » : « avant, là-dessus, on pointait les kalachnikovs ! ». D'autres reprochent aux plus jeunes d'ignorer la fin des années 60 et les raisons de l'abandon des notions de rituel et de spiritualité.

Ces séquences issues des travaux de l'OLD sont un exemple du contenu et des conditions d'occurrence de la *citoyenneté-aux-éclés* en tant que parole d'adulte sur une société de jeunes. Le citoyen est la figure idéale du projet éducatif des EEDF. Des débats contradictoires portent sur les conditions et les pratiques concourant à son avènement. La citoyenneté se retrouve ici prise dans une constellation de notions brandies comme les étendards du mouvement et dont l'architecture est un objet de lutte. Cette constellation lie ici la citoyenneté à la laïcité, à la spiritualité, aux pratiques rituelles et au travail sur les émotions. La relation la plus souvent soutenue s'exprime dans l'argumentaire des plus « laïcards » qui présentent la laïcité et le refus de la spiritualité comme conditions *sine qua non* d'une éducation à la citoyenneté. C'est la position de Pierre mais aussi celle qui se retrouve autour du débat sur l'interdiction des signes religieux aux EEDF et qui se poursuit au delà de la réunion dont sont tirées les séquences précédentes. Après la réunion de janvier 2010, certains participants renvoient un courrier (rédigé l'année précédent) dans le cadre de l'OLD. Ce courrier exprime la position de partisans de l'interdiction des signes religieux aux EEDF. La citoyenneté y est mobilisée par le biais de l'espace de l'éducation à la citoyenneté présenté comme fondamentalement non religieux et non communautaire et relevant d'une conviction à défendre, reprenant pour les EEDF les arguments du débat sur le port des signes religieux à l'école et dans les services publics. Le paradoxe de cette position est que pour prévenir toute division entre les enfants,

les EEDF doivent, à l'image de l'école publique, refuser toute différenciation, alors que le mouvement se veut ouvert à toutes les différences. Ce qui traverse le mouvement EEDF, c'est l'impossibilité d'une définition figée de l'altérité et du semblable comme clé de voûte des pratiques pédagogiques.

Correspondance interne à l'OLD, courrier de 2009 diffusé aux membres en janvier 2010, extraits

(...) Accepter un enfant qui porte un signe religieux dans un groupe d'éclaireurs, peut le mettre dans une position inconfortable que son stade d'évolution psychologique ne lui permet pas d'assumer. Que savons-nous des relations entre enfants hors de nos yeux, même dans le cadre d'une sortie ? Ne le mettrons-nous pas en conflit de loyauté entre le discours parental et religieux et le vécu dans notre espace éducatif ?

Le fait d'accepter qu'un enfant vienne aux EEDF en portant des signes religieux, ce serait autoriser une violence au sein des groupes car le but qu'on se donne dans l'éducation à la laïcité serait impossible. On accepterait ce qui divise les individus. On ne permettrait pas aux enfants d'être des personnes avant tout, on les figerait dans des positions communautaristes. On accepterait qu'ils ne soient pas des individus différenciés, ce qui est contraire aux implications éducatives de la laïcité que nous avons définies.

Ne faut-il pas craindre une hémorragie de nos effectifs non religieux ? **Sous prétexte d'ouverture on ne respecterait pas le choix des parents de confier l'éducation de leurs enfants à un mouvement non confessionnel. Nous nous devons de respecter cet espace d'éducation à la citoyenneté.**

Il nous a été dit que l'interdiction du port d'un signe religieux pourrait autoriser des paroles ou des positions radicales de part et d'autre. On peut accueillir des parents en les respectant, en les remerciant de vouloir mettre leurs enfants aux Eclés et tout aussi calmement et chaleureusement affirmer que nous sommes un mouvement laïc, aurions-nous peur d'affirmer nos convictions ?

Dans le cadre de notre partenariat avec l'école publique, il nous semble paradoxal que les E.E.D.F. soient en retrait sur la question du port d'un signe religieux par rapport à la position institutionnelle. L'Education Nationale a été le lieu de tensions vives mais en levant l'ambiguïté, elle a pacifié les positions.

Enfin, une petite phrase de réflexion :

« Les obstacles et les échecs de la politique de l'intégration sont nombreux. Il est essentiel que l'ensemble des agents du service public soit conscient que l'une des violences institutionnelles qui est faite aux familles immigrées est d'oublier le sens de l'hospitalité, de ne pas leur expliquer les règles de la démocratie, à eux qui ont connu la misère, la corruption, les persécutions ethniques ou religieuses. » Jacqueline Costa-Lascoux « *Restaurer le lien social par l'intégration et la laïcité* »

AB et CD, membres de l'observatoire de la laïcité.

L'observation et la participation aux travaux de l'OLD offrent un accès à des manifestations indigènes de la citoyenneté des EEDF par le chemin détourné de la laïcité. La laïcité est une

« valeur », un trait de l'identité collective EEDF en conflit. Pour les partisans d'une laïcité par principe exclusive et non adaptable aux situations particulières des groupes locaux, le recours à la citoyenneté tient lieu de justification d'un socle inébranlable. La citoyenneté, présentée ainsi dans son association fondamentale à la laïcité (du point de vue indigène), est enserrée dans un ensemble de significations, dans une lutte pour affirmer un sens abstrait englobant, *ex-post*, l'incroyable complexité des routines aux *éclés*. La citoyenneté fait-elle office d'argument d'autorité pour défendre le sens collectif (perçu comme?) menacé de changement ? La *citoyenneté-aux-éclés* est-elle la traduction légitime au niveau du mouvement des pratiques ordinaires expérimentées dans les groupes ?

4.3 - « Avoir le cursus complet pour savoir de quoi on parle » : les carrières des éducateurs à la citoyenneté

La performance de la citoyenneté aux EEDF est-elle une ressource faisant autorité pour lutter contre des changements culturels au sein du mouvement ? Dans cette hypothèse, la citoyenneté serait un idiome mobilisé dans une posture conservatrice : le recours à une telle notion abstraite sanctuariserait le sens de l'idéal éducatif des *éclés* et les moyens (pratiques pédagogiques) qu'il implique. Le compte-rendu des deux séquences qui suivent appelle à préciser cette hypothèse. Il s'agit d'abord d'un entretien individuel avec Marc, contacté lors de la recherche en sa qualité de correspondant régional de l'AAEE alors que je suis encore *responsable de groupe*. Cet entretien est une rencontre qui renseigne sur la dimension intergénérationnelle au sein du mouvement. Je suis porteur des pratiques et des questions actuelles et lui me narre, à ma demande, son parcours aux EEDF en revenant sur le scoutisme de ses années de formation, à la fin des années 1950 et au début des années 1960, puis sur l'expérience de son réengagement en tant que cadre adulte bénévole à partir du milieu des années 1970. La seconde séquence est une suite de ce premier entretien. Marc m'invite à présenter mes recherches en cours dans une « conférence » organisée par l'AAEE. Ces deux séquences sont l'occasion de présenter mes descriptions des pratiques observées dans le groupe local et d'en proposer un début d'analyse, ce à quoi répondent les *anciens*, en comparant les pratiques avec celles qui furent les leurs en leur temps. Le point saillant de ce dialogue est le changement dans la méthode éducative, déjà évoqué (cf. chapitre 1) comme la conséquence d'une crise du mouvement qui culmine avec les Assises d'Avignon en 1974. Ce changement se caractérise par l'étiollement des parcours de formation systématique aux EEDF et l'abandon des outils de progression individuelle (la méthode « étapes et brevets »), et un climat général de remise en cause permanente de l'ensemble des pratiques éducatives. Dans ce conflit de générations autour de la méthode *éclée*, la *citoyenneté-aux-éclés* apparaît non comme l'expression d'un strict conservatisme mais comme la réaffirmation d'une finalité éducative qui doit demeurer et vers laquelle les pratiques doivent tendre quelle que soit leur évolution. Ce n'est pas tant le refus du changement de la part des *anciens* que leur inquiétude vis-à-vis de la cohérence des nouvelles pratiques avec un idéal collectif inébranlable qui se manifeste dans l'usage du terme de citoyenneté.

La première séquence, issue de l'entretien avec Marc, ne fait pas mention de la citoyenneté ; conformément à l'hypothèse qui se dessine quant à la citoyenneté comme idiome mobilisé avant tout en public, c'est-à-dire en réunions internes dans lesquelles le projet éducatif des EEDF est débattu, ou dans les communications destinées à l'extérieur du mouvement. Ce récit d'entretien a pour statut d'être un témoignage individualisant le ressenti d'un *ancien*, poursuivant son engagement scout dans l'AAEE, sur les changements de méthode qu'il a vécus durant sa carrière EEDF. La seconde séquence illustre comment, sur la base de ce ressenti face à l'évolution des pratiques *éclées*, des *anciens* se positionnent en ayant recours à *la citoyenneté-aux-éclés*.

La discussion avec Marc prend la forme d'un entretien semi-directif d'une heure et demie. La relative directivité tient à ce que je lui pose de nombreuses questions sur l'histoire locale du mouvement EEDF et la situation particulière du *groupe de Villeneuve*. Il n'a jamais été membre de ce dernier groupe mais il en connaît personnellement les initiateurs en tant que responsable d'un groupe voisin. Comme dans l'ensemble des autres entretiens individuels, l'entrée se fait par le récit du parcours *éclé* de l'interviewé après une prise de contact durant laquelle on échange autour de l'actualité des EEDF (les manifestations du centenaire en l'occurrence). Marc a fait du scoutisme de 1954 à 1962, d'abord à Lomme, puis à Lille, ce qui correspond pour lui « au début des âges d'autonomie ». Il a repris ensuite en 1976 à Hellemmes, quand ses enfants étaient en âge de participer aux activités du groupe, sur l'invitation de collègues de sa femme à rejoindre le groupe. Enfant, Marc a été recruté par Turpin, alors responsable des centres de vacances de la Ville de Lille. Turpin, cherchant à monter une *troupe*, recrutait une trentaine d'enfants « par la méthode de la pêche à la ligne ». Il précise qu'à Lomme, comme à Lille, il s'agissait d'associations municipales de scoutisme⁹⁹ et que, « sous la pression du chef de troupe et des EEDF on est devenu EEDF en 1957 ». Ses parents ne connaissaient pas le scoutisme ; son père qui avait été soldat puis prisonnier en 1940 avait « un souci avec l'uniforme » mais ses réticences se sont levées face au caractère laïque et de gauche du scoutisme en question.

[E]n même temps Lomme c'était une municipalité de gauche et donc c'est une société municipale de scoutisme de gauche qui s'est créée. Et puis les EEDF, c'est la mouvance laïque et ma famille était d'un milieu fortement laïque.

⁹⁹ Nous revenons sur le cas particulier des associations municipales de scoutisme de Lille et Lomme dans le chapitre 6.5.

Son retour en tant que cadre adulte fait suite à un passage sur un camp, « ça m'a fait pousser des ailes ». Les pratiques de camp sont similaires à celles qu'il a connues. Il retrouve dans le groupe d'Hellemmes le scoutisme de son enfance.

Je n'étais pas dépaycé (...) car Hellemmes est un groupe crée par Héron [Alfred Taylor] qui fait partie de cette mouvance très laïque et assez conservatrice, des gens qui n'ont toujours pas digéré les résolutions d'Angoulême [1947]. (...) Le groupe d'Hellemmes était traditionaliste et quand [X] est arrivé [en tant que chef de groupe], il n'a pas contrecarré cela, il s'appuyait sur la méthode et le groupe d'Hellemmes est resté traditionaliste.

D'ailleurs, Marc se souvient de la création du *groupe de Villeneuve*, quelques années après son arrivée à Hellemmes, et notamment du premier week-end à la création du groupe de Villeneuve d'Ascq, pour lequel Hellemmes avait prêté main forte : des responsables d'Hellemmes étaient venus encadrer ce week-end et le groupe avait fourni le matériel nécessaire¹⁰⁰. Lorsqu'il arrive à Hellemmes, c'est encore la méthode « étapes et brevets », qui sera abandonnée deux ou trois ans après, « car elle n'était plus enseignée dans les stages ». Cette méthode, c'était « travailler sur la progression » et pour Marc, derrière son abandon c'est toute la pédagogie EEDF qui devient caduque.

Maintenant on fait des activités sans plus forcément de liens entre elles. Les équipages ont été conservés mais plus forcément la méthode progressive : par exemple, une sortie d'équipage en début d'année peut se faire sans se demander ce que cet équipage a besoin d'apprendre avant de partir. C'est pareil avec la notion de responsabilité dans l'équipage, on l'a gardée mais de manière sommaire.

Lui, à Hellemmes, retrouve le fonctionnement en équipage qu'il a connu enfant,

c'était la même chose mais ça s'appelait plus patrouille, et c'était la même structure par branches, avec une unité fille séparée.

Ce ne sont pas les évolutions qui posent souci à Marc. Sur la tenue par exemple,

on a eu pas mal de débats au congrès, là-dessus, on a abandonné l'uniforme et les références militaires mais aussi la tenue. C'est aussi l'évolution des enfants ! Mais il y a toujours des tentatives des respons pour avoir une tenue, comme le sweat et le T-shirt.

Son inquiétude vient davantage du risque de dilution du projet éducatif dans l'abandon de la « méthode ». A titre d'anecdote, Marc illustre sa crainte.

100 Sur les conditions de création du groupe de Villeneuve d'Ascq et notamment sur ses origines dans le groupe d'Hellemmes, se reporter au chapitre 5.3.

Il fut un temps, il n'y avait plus de photos d'activités dans les calendriers, juste des photos, comme ça, plutôt des jeunes, plutôt en groupe.

Le nœud gordien résiderait selon lui dans l'enseignement des méthodes de scoutisme dans les formations aux *éclés*. L'abandon de l'enseignement de ces méthodes fait que les stages sont « plus *BAFA* que *second degré* », c'est-à-dire davantage formatés selon les standards du champ de l'animation et de l'accueil de loisirs que selon la spécificité des pratiques de scoutisme. Or, ces formations à la méthode scoute dans le cadre EEDF étaient envisagées comme la suite de la progression individuelle en tant qu'enfant puis adolescent dans le mouvement. Marc insiste sur le passage de son « premier degré à Cappy¹⁰¹ » et me présente les carnets de méthode¹⁰² qu'il conserve précieusement et qu'il a connus d'abord dans la bibliothèque de l'*équipage* puis qu'on lui a aussi remis lors de son stage de « premier degré ».

Marc revient sur un moment douloureux de la vie du groupe, quand « la route¹⁰³ avait disparu durant plusieurs années ». Le groupe recherchait alors des *respons*, et pour ce faire avait notamment déposé une annonce au « resto U » qui précisait : « association de scoutisme laïque recherche bénévoles, participation à la formation (BAFA) ». Alors des *respons* sont arrivés par ce biais,

parce qu'ils voulaient faire des trucs avec les jeunes, mais ils ne connaissaient pas le mouvement et le mouvement ne sait pas accueillir les nouveaux. Alors ces respons, jusqu'à Pâques (les stages) ne voyaient personne à part le responsable de groupe pour leur dire « c'est pas comme ça qu'il faut faire ». Et au final ils étaient formés sur l'esprit mais pas la méthode.

Ce n'est pas l'arrivée de cadres adultes qui est perçue comme posant problème, c'est l'incapacité des groupes ou du mouvement à former ces nouveaux arrivants, par des stages de formation mais aussi par un accompagnement de la part de ceux qui connaissent et pratiquent les EEDF depuis l'enfance, ce qui ont fait carrière. C'est une position qui entraîne l'affirmation suivante :

Pour faire marcher un groupe, il faut des respons qui ont fait le cursus complet et qui savent de quoi ils parlent !

Cette reproduction des groupes ou du mouvement par ses membres formés depuis l'enfance est une condition nécessaire mais non suffisante à l'existence des EEDF. L'autre condition est l'affirmation d'une logique de formation qui transforme les parcours de formation de l'enfance à l'âge adulte en

101 Pour une présentation du camp-école de Cappy, se reporter au chapitre 6.4.

102 « toi C.P », « Le manuel du chef de patrouille », « ton métier, responsable EEDF » ; « Troupe vivante », source : journal de terrain #4

103 La « route » est la *branche aînée* (15-18 ans).

carrière EEDF et qui s'étend aux nouveaux arrivants. Pour Marc, le fait qu'on ne présente ni n'enseigne plus la méthode est le « point faible du mouvement » puisque cette formation est la principale logique d'inclusion aux EEDF. Ce culte de la formation militante (au sens de formation au sein du mouvement EEDF) est une constante que l'on retrouve dans les récits de l'ensemble des cadres adultes du mouvement mais également lorsqu'on considère les EEDF dans une approche institutionnelle ; c'est un mouvement de formateurs dont les pratiques, jusqu'à la montée en économie par les formations BAFA/BAFD, sont mues par ce culte de la formation permanente.

A ce stade de l'argumentation, il est intéressant d'envisager ces logiques de formation permanente dans leurs conséquences en termes de prescriptions des rôles dans le collectif et en terme d'organisation des carrières militantes. L'abandon d'un modèle de formation systématique explique une partie des situations décrites dans le chapitre 1 au sujet des pratiques ordinaires de scoutisme dans le *groupe de Villeneuve*. Bien que la méthode « étapes et brevets » ait été abandonnée et que les formations se soient « aseptisées » aux dires des militants, la progression des enfants dans la vie du groupe passe toujours par une série d'étapes et de rituels : les *passages de branche*, l'introduction progressive de rassemblement et de formations dans les *unités* (pour la *branche éclée*, les coordonnateurs/trices d'équipage (C.E) peuvent participer à *Cap'écclés* ; les aîné(e)s ont *défi aîné* et la possibilité de commencer leur formation 1er degré / BAFA à 17 ans) puis viennent les formations de *respons* puis celles à la direction de camp et les formations de formateurs. Un ancien permanent EEDF résume cet impératif de formation du point de vue du mouvement. « Les formations de formateurs, c'est un vivier pour l'équipe nationale. Former des militants et ne pas les lâcher ! C'est un peu pour nous l'école du parti ». Les rôles sont prescrits, au sens d'une succession de rôles au fur et à mesure de la carrière¹⁰⁴. Marc nous précise qu'après ces engagements en tant qu'enfant puis cadre adulte, il s'est engagé chez les anciens (AAEE) en 2005 dès qu'il a quitté le groupe. Il mentionne également la création de la *carte parent-amis* dont l'objectif est de distinguer les bénévoles actifs des bénévoles occasionnels. Marc, comme nombre de cadres bénévoles – et une partie des permanents – détient un mandat associatif (ici correspondant local de l'AAEE) dans une logique de parcours de formation permanente et de progression via des statuts successifs au sein du

104 La référence de ce cadre EEDF à la formation militante comme « école du parti » est une piste d'analyse que suit cette recherche. La formation est déterminante du point de vue de la transmission d'un discours officiel du mouvement sur lui-même et des marqueurs de distinction vis-à-vis des autres mouvements du scoutisme et de l'éducation populaire, elle borne également les espaces associatifs et institutionnels dans lesquels les cadres militants pérennisent et transforment le mouvement. La citoyenneté comme mot-clé est au cœur de ces logiques de formation. L'homologie est marquée avec les effets socialisateurs de la formation partisane, notamment mis en lumière dans le cas du parti communiste (Ethuin, 2006 ; Pudal, 1989).

mouvement. Pour ces militants, la formation est la clef et le monde enseignant un terreau propice à poursuivre l'engagement EEDF au delà du mouvement. Marc explique que dans son groupe, parmi les cadres adultes, il y avait quatre enseignants qui « retrouvaient de manière active ce qu'ils faisaient dans leurs classes ». Ainsi, quand Marc constate une évolution du mouvement, « les éclés cherchent plus qu'avant à véhiculer des valeurs : notion d'écocitoyenneté, d'écologie ou de laïcité même », il porte un discours partagé par un ensemble de cadres ou d'anciens cadres qui déplorent l'atrophie d'une pratique pédagogique dans un discours emphatique en terme de valeurs.

[A]ctuellement on fait ça seul, sans présenter vraiment de méthode ! On présente un outil, par exemple le Hors-Pistes, mais sans vraiment le présenter et l'enseigner. C'est ça le point faible, on a abandonné l'idée qu'il pouvait y avoir une manière de présenter les choses, une méthode, et l'enseigner ! Tu peux demander à [X] qui confirme qu'à un moment donné les gens n'ont plus accepté qu'on présente ça sous forme de méthode.

4.4 - « Ne réfléchis pas trop, viens et fais avec moi ! »

Quelle place pour la *citoyenneté-aux-éclés* dans ce discours du culte de la formation militante ? Les données qui suivent laissent envisager la *citoyenneté-aux-éclés* telle un idéal éducatif qui fait office de frontière bornant les activités du groupe. C'est le Rubicon à ne pas franchir, c'est l'idéal collectif à réaffirmer dès que le groupe traverse une zone d'incertitude. Marc reprend contact avec moi en avril 2009. Une connaissance commune dans le cadre de l'enquête lui a parlé de ma recherche, il me demande si je peux leur transmettre une copie de ce « mémoire sur l'éducation populaire » ou alors venir le présenter aux *anciens* lorsque je passe à Lille. Nous convenons d'une date en décembre 2009 pour une présentation des résultats intermédiaires de la recherche aux « copains » des *anciens*. Marc m'indique que dans le cadre de la préparation du centenaire, tous les sujets sont intéressants et après quelques échanges nous nous accordons sur un contenu qui figurera dans l'invitation lancée aux membres de l'AAEE et présentée ci-dessous.



M.N : 245 rue XXX, 59XXX XXXX

Chers amis

Avec l'AAEE - Nord, je vous invite à une conférence / débat présenté par Maxime Vanhoenaker, un ancien responsable du groupe EEDF de Villeneuve d'Ascq, le :

Vendredi 18 décembre, à 15 heures
Dans les locaux de la JPA :
56 Avenue du Président Kennedy à Lille.

Maxime, prépare actuellement une thèse universitaire sur l'Education Populaire
Il nous présentera une partie de son travail de recherche.

"Nous suivrons leur trace..." :

Etre responsable EEDF en 2009 : entre héritages et adaptations

Dans le cadre d'un travail de recherche sur le fonctionnement quotidien du groupe EEDF de Villeneuve d'Ascq (vie de groupe, réunions d'animation, camps, liens avec la Région et la Nation...), notre regard s'est arrêté sur les responsables (les respons : comme ils disent) et leur rôle d'éducateur.

Pourquoi et comment ces jeunes adultes bénévoles s'engagent dans le projet éducatif des EEDF (les éclés)?
Comment perçoivent-ils l'héritage de ceux qui les ont précédés et, plus largement, l'histoire du mouvement EEDF, du courant laïque de l'éducation populaire ou du scoutisme en général.

Certaines tendances de fond ont modifié la pratique de l'animation aux éclés :

- C'est le cas de la professionnalisation et de l'inflation réglementaire qui touche l'ensemble des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire ;
- C'est également le cas d'une transformation du temps libre en marché du loisir éducatif.

Quels effets et quelles adaptations concrètes produisent ces évolutions au sein d'un groupe éclés?

Enfin, que dire des relations entre le groupe, les parents et les autres acteurs locaux...

Comme d'habitude, pour la bonne organisation de cette rencontre, nous vous demandons de bien vouloir nous indiquer votre intention de participation (par un moyen à votre convenance)

Amitiés.

M.N - Correspondant régional pour l'AAEE-Nord

E-mail : M.N@orange.fr - Tel : 03-20-XX-XX-XX

Par ailleurs :

Notre ami YZ, actuellement résident dans la Région de Lyon, nous prépare un Week-end Découverte de Lyon, **centré sur le Dimanche 28 Mars.**

Le programme n'est pas encore précisé, nous attendons les informations de YZ avant de lancer les invitations.

Association laïque de la Fédération des Associations des Anciens et adultes du Scoutisme Français (FAAS)

Source : AAEE, archives personnelles

Une douzaine de personnes assiste à la réunion. Tous sont membres de l'AAEE sauf un, Ourika, *responsable de groupe* à Villeneuve d'Ascq que j'ai invité personnellement avec l'aval de Marc. Je propose de développer mes observations des pratiques des *respons* (à partir d'un diaporama) pour envisager avec les *anciens* l'évolution des pratiques du scoutisme des EEDF (je les sollicite explicitement). Après cette présentation, c'est Ourika qui lance la discussion qui suit. En tant que *responsable de groupe*, il insiste sur le besoin de sortir d'une posture de « repli sur soi, sur ses symboles, sur ses propres rites » pour affirmer son engagement vers l'extérieur et continuer à faire vivre le projet du scoutisme. Ces rites « cachent le fond de ce qu'on fait » et il fait état des tensions dans le groupe, notamment avec les *aînés* (cf. chapitre 1) dont l'un d'eux lui a dit récemment : «vivement qu'on soit *respons* pour remettre tout ce qu'on a enlevé », en l'occurrence *la journée à l'envers, les respons de clan, les grands jeux*. Progressivement, les membres de l'AAEE vont se positionner en opposition à Ourika. Martial, membre du CD de l'AAEE, intervient pour rappeler qu'il ne faut pas faire un cours mais partir des cas concrets. Il rebondit sur la spiritualité qui a été abordée auparavant dans la discussion.

La spiritualité, ça se posait avec les gens qui allaient au culte ! (...) Un des défauts du scoutisme et pas seulement des éclés, c'est d'intellectualiser les choses !

Cela vaut également pour les historiens qui écrivent sur le scoutisme sans savoir de quoi ils parlent. Ce tropisme à l'intellectualisation aurait des conséquences négatives sur la pratique du scoutisme. Martial prend pour exemple le « Livre de la Jungle », une fiction autour de laquelle des *responsables de groupe*, dont une qu'il cite nommément, faisait vivre leur groupe,

jusqu'au jour où un zèbre national a dit que Kipling était un affreux colonialiste et alors on a du l'abandonner !

Alfred intervient car il ne « partage pas complètement son point de vue ».

L'important c'est de travailler l'imaginaire par le jeu. Le scoutisme c'est presque un compagnonnage. C'est créer des situations et des pratiques pour l'éveil à la citoyenneté, aux valeurs (...). C'est une réflexion sur les pratiques et pas l'inverse ! Viens et fais avec moi et petit à petit tu vas comprendre ! Le problème c'est que certains imaginaires sont en contradiction avec les valeurs qu'on défend.

Il mentionne le « Livre de la Jungle » mais aussi les histoires de chevalerie, en contradiction avec la co-éducation, il rappelle que lorsqu'il était au CD des EEDF, ils ont travaillé plusieurs nouveaux imaginaires possibles, dont « Navigator ». Alfred reprend alors l'argument précédemment développé par Marc.

Quand on a changé les imaginaires, on a changé les méthodes mais on n'a pas expliqué comment les mettre en place, c'est pour ça que c'est tombé à l'eau.

Sur la spiritualité, c'est la même chose, la méthode n'est plus apprise aux responsables.

On apprenait à faire une veillée et des chants, à utiliser la gradation des chants pour la spiritualité et au bout de la veillée, on mettait une petite minute de silence et chacun la remplissait comme il voulait (...), puis pendant le temps du culte il ne fallait pas laisser les autres au pieu, on essayait d'organiser une discussion. Alors s'il n'y a plus de méthode...

Ourika reprend l'initiative de la parole et explique qu'il travaille dans ce sens pour organiser un camp-école régional sur « spiritualité et scoutisme ». Alfred le coupe et lui dit qu'il ne faut pas trop en discuter, qu'il faut « vivre le feu de camp et les chants et regarder quelque chose de beau ensemble ». Cette critique de trop intellectualiser au détriment de la pratique des rêves et de jeux (« le scoutisme c'est le jeu ») revient régulièrement dans l'enquête, notamment de la part d'*anciens* confrontés à des militants plus jeunes aux pratiques différentes. Alfred a vécu les années 70 et 80 quand l'association « partait dans tous les sens ». Le travail de l'équipe nationale a alors consisté à retrouver des choses communes,

dire : « ça ce n'est pas nous », (...) se recentrer sur la culture des EEDF, avec avant tout du concret. La spécificité des EEDF c'est qu'il y a une pratique et après une réflexion sur la pratique. Il faut commencer par agir dans la culture qui nous a été donnée.

Je demande à Alfred quelle est la spécificité du scoutisme laïque, au sens d'un scoutisme EEDF différent des autres mouvement scouts (catholiques notamment). Il me répond :

c'est l'éveil à la citoyenneté de la jeunesse française.

Marc élargit alors la discussion autour de la notion de projet. A son époque, les formations à *Cappy* « c'était 95% scoutisme et 5 % Bafa », et les activités étaient régulières, pour permettre la progression, « on faisait un week-end tous les 15 jours même s'il y avait de la neige ». Le changement est venu des formations mais aussi « de la pression de la JS¹⁰⁵ et des réglementations depuis les années 1970 » qui font que les EEDF fonctionnent aujourd'hui par *projets*. Ce fonctionnement, selon lui, est dangereux car il implique des activités sans lien avec la progression individuelle ou collective. En outre, il y a un risque d'« explosion du groupe de projet » une fois que le projet s'achève et que plus rien ne lie les enfants entre eux. Alfred le coupe, « voilà une autre spécificité des *éclés*, le groupe ne se suicide pas quand le projet est fini, l'équipe est plus importante

105 JS est l'acronyme, utilisé couramment aux *éclés*, de Jeunesse et Sport, référant à l'autorité administrative chargée entre autres de la réglementation des activités de scoutisme via les Directions Départementales ou Régionales.

que le projet ! ». Il fait état du passage d'une dotation de fonctionnement à une subvention sur projet de la part de la Mairie de la commune sur le territoire de laquelle il était responsable de groupe.

Ça a été un gros souci ! Alors que l'essence même du scoutisme c'est d'éveiller les gens à la citoyenneté et ne pas les mettre dans une logique de consommation !

Dans cette mise en scène du conflit entre *anciens* et « modernes » aux *éclés*, la citoyenneté apparaît comme un rappel du cadre collectif, lié à un ensemble de rôles et des pratiques prescrits. Il est notoire que la performance discursive d'une telle notion abstraite puisse s'accompagner d'un discours de rejet d'une intellectualisation permanente au profit d'un apprentissage par la pratique dans le cadre existant. Il n'y a pas de discussion de cet idéal qu'est l'« éveil de la jeunesse à la citoyenneté », ou ,plutôt, cet idiome s'impose dans le débat pour rappeler avec autorité ce qui ne doit pas être discuté. Est-ce que cette dimension d'autorité et d'économie de réflexion est inhérente à *la-citoyenneté-aux-éclés* ou est-ce caractéristique d'un conflit de générations militantes entre d'anciens cadres adultes et ceux qui leur ont succédé ?

4.5 - La question, c'est comment (ce n'est pas pourquoi) !

En déplaçant le regard vers d'autres sites EEDF où ne se joue pas le conflit de génération, *la citoyenneté-aux-éclés* apparaît effectivement comme l'argument d'autorité qui lie les *éclés* et justifie l'existence du groupe (du mouvement). C'est ce que confirment des échanges entre salariés (permanents) EEDF résumés ci-dessous. En situation, la citoyenneté est l'idéal collectif qui mobilise tout le mouvement, qui unit les membres du groupe. Ici, en l'occurrence, la question sous-jacente est comment assurer en pratique cette unité dans la citoyenneté ? C'est encore, mais dans une autre version, la « question de la méthode ».

Je suis sollicité à l'automne 2008 par une connaissance du *siège national* « comme intervenant en tant que sociologue sur les questions de jeunesse » (et ayant « une double casquette en tant qu'ancien EEDF ») dans le cadre d'une « phase d'évaluation du plan d'action national et d'élaboration des orientations nationales » pour laquelle l'*équipe nationale* consulte tous les salariés des EEDF. La commande pour l'intervention est : « la société évolue, les jeunes changent. Qu'est ce qui caractérise aujourd'hui les jeunes ? Quelles sont leurs envies et difficultés, leurs réalités et besoins ? Pouvons nous parler d'une ou des jeunesses ? Quelles réponses notre Mouvement apporte actuellement aux jeunes ? ». L'éclairage sociologique doit outiller « les réponses éducatives » des EEDF. Sur les 120 salariés prévus à ce séminaire organisé à l'INJEP (Institut National de la Jeunesse et des Sports) de Marly-le-Roi, seuls 60 sont présents (un mouvement de grève impacte les déplacements). Les volontaires (services civiques ou volontaires européens) comme les bénévoles, quel que soit leur mandat, ne sont pas conviés car ils ne sont pas salariés. J'interviens en qualité d'ancien *responsable de groupe* et universitaire, deux autres intervenants sont également là, l'un de l'OMMS, l'autre des SGDF. Nous intervenons chacun dans un atelier : organisation territoriale et professionnelle du mouvement en salle Berlin; relations bénévoles/salariés en salle Frayssinet ; nouveaux besoins des jeunes en salle Rome. Ce sont les salariés de *l'équipe nationale*, au premier rang desquels le *délégué général*, qui présentent les débats et structurent les échanges. Avant de se répartir en ateliers, le *délégué général* informe sur l'actualité immédiate du mouvement. Les EEDF signent officiellement la pétition contre la fermeture de l'INJEP, au salon de l'éducation un stand sera tenu en commun avec les CEMEA et les FRANCAS, tous les salariés sont invités à la journée

de mobilisation prévue la semaine suivante par les associations complémentaires de l'école dont le statut est menacé. Une action « dynamique » est prévue et le *délégué général* prévient, « amenez vos gilets jaunes, mais je peux pas vous en dire plus, les RG aimeraient beaucoup savoir... » puis il encourage ses troupes : « Nous n'avons pas à rougir de notre mobilisation, il y a des nombreux articles de presse ! ».

L'atelier dans lequel j'interviens réunit une quinzaine de salariés. En guise d'intervention, je propose une relecture du projet EEDF autour de deux axes théoriques : d'une part « la jeunesse n'est qu'un mot » (Bourdieu, 1987), derrière les étiquettes générationnelles se jouent les modes de domination et l'accès aux positions dominantes ; d'autre part il existe des invariants traversant les époques et présentant la jeunesse comme paresseuse, aux pratiques intimes déviantes, dangereuse ou violente (Mucchielli et Mohammed, 2007). Suite à cette présentation, les participants ont pour objectif d'élaborer des propositions en termes d'outils et de pratiques éducatives. Ce sont les salariés de l'*équipe nationale* (EN) qui cadrent les échanges et proposent des outils de débat (synthèses intermédiaires, relances, cadrage horaires). L'animation de séquences collectives de ce type est une pratique formalisée dans la formation permanente et l'éducation populaire. Thomas (EN) reprend l'exposé en le synthétisant à sa manière : « les rites initiatiques et la spiritualité sont des mots tabous aux *éclés* mais les *éclés* sont plus que jamais nécessaires » et il développe ses propres exemples de ce paradoxe.

Il y a des jeunes ghettoisés qui découvrent les éclés en stage Bafa et qui veulent être scout, c'est énorme, mais on n'a rien à leur proposer, on a démissionné. (...) Il existe énormément de projets pour les jeunes, quand des parents viennent nous voir et que les éclés sont la solution pour leur enfant, on les félicite ! Comment avez-vous fait pour nous trouver dans toute cette offre ? (...) Il faut faire de Cheyendo¹⁰⁶ un groupe à part entière. La mixité sociale ça plaît aux bobos, mais quand on ouvre ces groupes aux enfants favorisés ça se passe pas bien. On va sur des subventions type prévention de la délinquance parce qu'il y a de la thune mais c'est dangereux, on rentre dans des partenariats type réussite éducative. (...) Il n'y a pas de dichotomie, être un mouvement de jeunesse et scoutisme et être un mouvement ouvert !

Romain se sent « largué » :

106 Nom d'un groupe rennais créé dans le cadre de l'« opé clin d'œil », proposition de l'association d'un scoutisme d'ouverture à destination des « quartiers », dans le cadre de la politique de la ville.

on est parti très haut avec la sociologie mais comment identifier, quelle analyse des besoins des enfants ?

Christian, sur la transmission, raconte comment il ressent la prégnance du monde enseignant sur les cadres du mouvement et, en conséquence, une transmission pensée en termes de « valeurs et pratiques ». Il a été sidéré par un stage chez les EU¹⁰⁷ dans lequel :

on était beaucoup plus sur la transmission de jeux, de chants et plus sur la réflexion. Est-il possible de se rapprocher de mouvements frères ?

Nathalie le coupe : *on est tiraillé, on n'arrive pas à affirmer notre spécificité. Comment matérialiser la progression ? On va pas revenir aux brevets mais...*

Thomas (EN) propose un premier cadrage : *Il y a une double entrée, la tradition et l'innovation pour développer de nouvelles structures et aider les jeunes à grandir. Il faut se concentrer sur notre plus-value et notre cœur de métier. Nous c'est la méthode et pas les activités !*

Nathalie renchérit : *Mais on a vu des activités de type scoutisme ailleurs !*

Christophe et André (EN) viennent épauler Thomas : *S'il n'y a pas de promesse et pas d'engagement alors c'est pas du scoutisme !*

S'en suivent des échanges vifs et conflictuels entre les salariés des régions et ceux de *l'équipe nationale* ; les premiers déplorant une vision floue et le manque d'outils disponibles quand les seconds justifiaient la cohérence des ressources existantes.

Thomas (EN) reprend l'initiative et propose de *briser un tabou (...), il faut retravailler sur « vivre le scoutisme », organiser des camps de formation, des week-end. Si on a besoin d'éduquer, que ce soit les parents ou les futurs cadres, il faut leur enseigner la méthode scout.*

Christophe (EN) rebondit quant à lui sur la non-spécialisation des EEDF qui est un atout éducatif mais sur le reproche d'avoir abandonné les logiques de progression individuelle : *on n'a pas besoin d'avoir un complexe de spoliation, je suis fier d'être un mouvement généraliste et touche-à-tout ! On favorise beaucoup trop le collectif dans les rassemblements régionaux par rapport à l'individuel. L'individu a sa place comme élément du groupe mais on est trop, trop, trop collectif ! L'idée de progression individuelle est bouffée par le groupe. Le scoutisme c'est l'éducation DU **citoyen**. Il y a un équilibre à trouver entre le collectif et l'individuel.*

Il s'en suit un échange autour des pistes à travailler. Dans l'ordre, les salariés présents s'accordent sur le besoin de ne pas perdre le sens de la progression et du respect de la personne dans les rituels, sur l'importance de continuer à apprendre des « choses simples » comme le chant ou encore sur la

107 Éclaireurs et Éclaireuses Unionistes de France, mouvement protestant du Scoutisme Français.

nécessité d'affirmer la spécificité des EEDF dans les stages BAFA, notamment ceux ouverts aux extérieurs.

Thomas (EN) propose alors en synthèse : *pour aider les copains bénévoles et salariés à mettre en œuvre, l'idée force est de s'ouvrir à d'autres mouvements du scoutisme français et sinon tout est sur la transmission.*

Sabine, nouvelle venue dans *l'équipe nationale*, propose de compléter cette synthèse : *ouais, et il faut réinterroger le sens de ce qu'on fait au delà de la méthode.*

Son intervention provoque une levée de bouclier de Thomas, Christophe et André de *l'équipe nationale*. C'est Christophe dont la réplique s'impose.

Non le projet est pertinent, il faut arrêter la réinterrogation permanente sinon c'est la révolution permanente ! Faire intervenir un sociologue c'est relativement récent. Il faut une réinterrogation sereine de type observatoire de la laïcité. On est d'accord pour garder le côté chien fou mais à côté il y a des choses c'est comme ça, qu'on arrête de réécrire la Loi de l'éclaireur, le projet louveteaux...

Christian, permanent régional, essaye de tempérer : *Ouais, d'accord pour ne pas réinterroger tout le projet mais il faut rappeler le pourquoi et transmettre les chants... Trouver un équilibre entre un scoutisme traditionnel et une innovation pédagogique pour des nouvelles pratiques qui vont irriguer le mouvement .*

Christophe (EN) renchérit, soutenu par les autres membres de *l'équipe nationale* : *On doit imposer un engagement proposé par le siège sur la règle d'or, aux SGDF c'est obligatoire ! Moi je pense qu'on ne doit pas travailler au projet pédagogique mais au projet de société puis au projet éducatif. Attention aux mots « tradition », « spiritualité », on y revient !*

Christian reprend la parole et rebondit sur l'idée du chef auquel on obéit aux SGDF : *nous on n'est pas là-dessus !*

Nathalie abonde dans son sens : *c'est aussi la force de notre mouvement de ne pas obéir, la parole d'un chef, les SGDF sont habitués, ils croient en Dieu. Nous est-ce qu'on veut former des **citoyens qui obéissent** ? Je veux former **des citoyens qui réfléchissent**, qui sont conscients des problèmes sociaux, qui critiquent, qui remettent le vote en question !*

Là-dessus le *délégué général*, arrivé en cours de réunion, prend la parole d'autorité pour conclure les échanges :

*On est tous d'accord avec Nathalie, on veut **former des citoyens rebelles**. La question c'est **comment** ? La méthode ?! Est-ce qu'on accepte qu'à Lambersart il y ait un chapeau quatre bosses, qu'on marche au pas, qu'il y ait de la totémisation et qu'à Nice ce soit un centre*

social ?! L'éducation spirituelle et l'engagement est-ce qu'on le pratique et est-ce qu'on le pratique pour tout le monde ?

L'atelier se termine ainsi. La *citoyenneté-aux-éclés* a été mobilisée par la figure du citoyen dessinant l'idéal éducatif : ce citoyen des *éclés* sort du groupe pour affirmer son individualité (qui doit être considérée en retour dans tout le processus éducatif) et c'est un citoyen relativement critique et autonome. Tout l'enjeu pour le mouvement est d'imposer et de diffuser une méthode commune pour tendre vers cet idéal. Une méthode pour encadrer, sur un mode unifié au niveau du mouvement, l'apprentissage de l'autonomie critique.

Conclusion du chapitre 4 : La citoyenneté des *éclés* est un bien symbolique.

Pister la citoyenneté des *éclés* depuis le groupe local jusqu'aux cercles d'initiés du *siège national* revient à plonger dans une histoire et une toile de significations que les *éclés* contribuent à tisser, pour paraphraser Geertz (2003). La *citoyenneté-aux-éclés* est une réalité culturelle enserrée dans une constellation indigène qui regroupe également la laïcité, la spiritualité, la pédagogie (méthode), l'ordonnement des âges et des rôles prescrits (progression)... Cette constellation de sens met en scène l'existence collective du mouvement au service d'un idéal éducatif : l'éducation de citoyens critiques et engagés. La citoyenneté apparaît en situation pour réaffirmer l'autorité de cet idéal sur le quotidien du groupe. En reprenant hors de leurs contextes, et de manière synthétique, les mobilisations de la *citoyenneté-aux-éclés* par les initiés du *siège national*, leur propriété d'autorité, de surcharge de sens et d'économie de réflexion sont plus évidentes.

« Les éclés ne peuvent tolérer les signes religieux parce que l'éducation à la citoyenneté implique de sanctuariser un espace éducatif au dessus des communautés et des religions, ou tout le monde est citoyen.

Les éclés ne peuvent accepter une trop grande diversité des pratiques au sein du mouvement car il faut des repères pour former des citoyens qui réfléchissent.

Éveiller des jeunes à la citoyenneté implique de ne pas trop intellectualiser et surtout de ne pas remettre en question, en permanence, le fond des pratiques du mouvement, « viens et fais avec moi, tu comprendras ».

La citoyenneté en tant qu'idéal éducatif est ici une croyance tenue pour acquise dans un état spécifique des relations propres aux *éclés* et à un ordre social spécifique fondé sur une succession de rôles prescrits (enfants, *respons*, familles, cadres adultes, instances dirigeantes du mouvement, autorités administratives et réglementation) organisés dans la logique de la progression militante. Sous un autre angle, la citoyenneté est un idiome du langage *éclé* qui possède des qualités performatives : lier des expériences diverses voire divergentes en une culture de mouvement. L'éducation à la citoyenneté, c'est le fondement de l'existence collective aux *éclés* et mobiliser cet idiome en situation ne peut se faire que depuis une position légitime (cadre adulte) car cela revient à manier l'argument d'autorité par excellence, l'essence du devoir-être collectif aux *éclés*. La

citoyenneté est cet idéal, cette morale collective qui s'impose à tous les membres du groupe, aux enfants et aux adultes militants dans le mouvement. La citoyenneté concentre, sans l'explicitier, l'impératif de subjectivation de l'idéal collectif par tous les individus du groupe. Ce constat d'une citoyenneté comme forme située d'individuation s'étend aux rares mobilisations de la citoyenneté dans le groupe local (chapitre 1).

« L'écocitoyenneté ça veut dire que je dois faire attention et que je suis responsable de mon environnement, c'est ce que m'apprennent les éclés.

Les éclés forment des citoyens engagés au service de la société dans laquelle ils évolueront quand ils sortiront du mouvement ».

La citoyenneté aurait ainsi une fonction symbolique au sens où la linguistique ou l'anthropologie structurale l'entend : dans une perspective sémiologique. La *citoyenneté-aux-éclés* serait un signe dont l'analyse révèle un sens cryptique, qui va au delà du sens littéral. Une surcharge de sens aux connotations émotionnelles puisque s'y joue l'existence du groupe dont le locuteur est membre. Outre cette question du sens, la description des contextes de performance discursive de la *citoyenneté-aux-éclés* ouvre une série de questionnements sur les fonctions d'une telle mobilisation symbolique. Les séquences insistent sur l'imposition d'une autorité au collectif et la velléité d'unité du mouvement dans l'emploi de la citoyenneté. En tant que symbole, la *citoyenneté-aux-éclés* rappelle que « les symboles sont les instruments par excellence de " l'intégration sociale " : en tant qu'instrument de connaissance et de communication (...), ils rendent possible le consensus sur le sens du monde social qui contribue fondamentalement à la reproduction de l'ordre social ; l'intégration " logique " est la condition de l'intégration " morale " » (Bourdieu, 2001 : 205). Selon la théorie bourdieusienne, il convient de replacer la citoyenneté dans sa fonction de communication symbolique dont l'effet performatif permet de lier des expériences similaires en un ethos collectif. Cette mise en forme du collectif est liée à l'homologie des conditions d'existence (classes de conditions d'existence) des agents. Il est notable que les échanges qui voient apparaître la citoyenneté en tant qu'idiome mobilisent aussi, pour certains, des indices de positionnement social (*mixité*, « bobos », jeunes ghéttoïsés...) spécifiques aux *éclés*, rappelant ainsi la nécessaire prise en compte des rapports de classe et de domination dans les luttes dont la citoyenneté n'est qu'une forme symbolique.

« Autrement dit, le travail symbolique de constitution ou de consécration qui est nécessaire pour créer un groupe uni (imposition de noms, de sigles, de signes de ralliement, manifestations publiques, etc.) a d'autant plus de chances de réussir que les agents sociaux sur lesquels ils s'exercent sont plus enclins, du fait de leur proximité dans l'espace des positions sociales et aussi des dispositions et des intérêts associés à ces positions, à se reconnaître mutuellement et à se reconnaître dans un même projet (politique ou autre) » (Bourdieu, 1994 : 55).

L'approche interprétative permet de saisir les formes symboliques comme matériaux de l'expérience sociale qui produisent les identités, les relations sociales, le sens donné aux coopérations et aux conflits, ces « toiles de significations » qu'il est possible de sentir et qu'il est crucial de faire ressentir dans la description dense (Céfaï, 2003a). Arriver à cela ouvre plus de questions que cela n'en résout. Si la citoyenneté est un bien symbolique, il faut alors autant en élucider le contenu (chapitre 6) qu'en interroger la fonction sociale. Sens et fonction sont les deux facettes de l'analyse des formes symboliques et bien qu'elles aient contribué à structurer des courants séparés en anthropologie, ce sont deux pistes de travail nécessairement complémentaires. L'activité symbolique n'est socialement et politiquement efficace (fonction) qu'en ce qu'elle permet la connaissance et la communication (le sens) (Lenclud, 2000).

**Chapitre 5 - Inscrire le groupe local dans ses cadres de
signification : comment comprendre la *citoyenneté-aux-
éclés* ?**

Introduction du chapitre 5

L'ouverture du travail empirique à l'échelle du mouvement EEDF et de son histoire précise l'intimité culturelle à l'œuvre chez les *éclés* en tant que mouvement associatif. L'objectif de ce chapitre est d'affiner cette intimité culturelle dans laquelle la *citoyenneté-aux-éclés* fait sens, tout en maintenant les exigences de la démarche ethnographique au delà du groupe local. Les premiers chapitres 1 et 3 décrivent des logiques communautaires du groupe local qui sont relativement muettes quant à la citoyenneté en tant qu'idiome indigène. C'est dans la relation au mouvement que se produit et circule la *citoyenneté-aux-éclés*, en tant que bien symbolique que rappellent des adultes initiés dans la conduite agitée d'une société de jeunes (chapitre 3). Le passage d'un milieu d'interconnaissance exclusive à des scènes plus anonymes dans une ethnographie qui « piste » la *citoyenneté-aux-éclés* est une donnée centrale dans l'analyse de la culture *éclée*, culture dans laquelle existe cette citoyenneté (5.1). Cette prise de recul par rapport au quotidien du *groupe*, en l'inscrivant dans le cadre du mouvement EEDF et de son histoire, permet de réinterpréter les logiques communautaires précédemment décrites. A *Villeneuve* comme ailleurs dans le mouvement EEDF, les pratiques éducatives sont porteuses d'un discours de classe cohérent avec les positions sociales médianes des militants : des classes moyennes urbaines attachées au modèle laïque et républicain d'éducation (5.2). La création du groupe de Villeneuve d'Ascq en terres socialistes, à la fin des années 1970, se comprend ainsi dans la perspective d'une circulation des engagements dans l'espace et le temps (5.3). La *citoyenneté-aux-éclés* se saisit alors dans un ensemble culturel particulier propre aux EEDF, c'est un idiome qui accompagne le mouvement EEDF depuis sa création en rappelant à la fois un projet social et son organisation politique (5.4). Il n'est aucunement question de la reproduction mécanique d'un groupe social par une permanence de sa pensée symbolique. Ce chapitre propose d'envisager pour le reste de la thèse la citoyenneté comme un symbole d'un ordre institué qui se confronte à la diversité sociologique des militants autant qu'aux évolutions des conditions d'expérience quotidienne du projet des *éclés* (5.5).

5.1 - Pister la citoyenneté au delà du groupe local et maintenir l'ethnographie dans l'intimité culturelle



CHAPITRE IV

L'ART DE SUIVRE UNE PISTE

POUR LES INSTRUCTEURS

Les principes de l'art d'observer et d'induire sont difficiles à mettre par écrit. Ils s'enseignent par la pratique. Il faut se borner à quelques exemples, à quelques directions, le reste dépendra de vos facultés d'imagination et des circonstances locales.

L'importance de l'observation et de l'induction est considérable. Les enfants sont admirablement rapides à observer, mais ce pouvoir va en s'éteignant : c'est que les premières expériences retiennent l'attention, ce qui n'est plus le cas plus tard.

Observer est une habitude qu'il faut développer chez l'enfant. Le souci de reconnaître des pistes y mène naturellement. L'induction est l'art de raisonner sur les faits recueillis et d'en extraire la signification.

Un grand pas est fait dans le développement du caractère d'un jeune garçon quand l'observation et le raisonnement lui sont devenus habituels. L'importance de ces exercices ne peut pas être exagérée. Ce n'est pas du tout aussi difficile qu'on se l'imagine. Il faudrait dans toutes les troupes d'Éclaireurs faire plus de leçons sur les « signes » et plus d'exercices d'observation au quartier général et en plein air.

Source : Lord Baden-Powell, 1939, Éclaireurs,
Paris : Editions Delachaux et Niestlé S.A (9e édition), p.128

Les chapitres 3 et 4 décrivent un discours de la *citoyenneté-aux-éclés* qui est distillé dans les routines du groupe local par une parole produite par des initiés qui conduisent le mouvement EEDF. C'est dans ce lien entre le *groupe* et le *mouvement* qu'est produite et que circule la *citoyenneté-aux-éclés*. L'ethnographie du groupe local en présente des manifestations peu fréquentes et dont le mode d'expérience est directement lié à l'interconnaissance (chapitre 3); les scènes explorées au niveau du mouvement EEDF proposent au contraire des occurrences pléthoriques de cette même *citoyenneté-*

aux-éclés (chapitre 4). L'attachement à suivre la citoyenneté dans l'ordinaire indigène met ainsi en avant une géographie particulière qui s'impose à l'objet en construction. Trois questions sont abordées dans ce sous-chapitre. Comment intégrer le dépassement du cadre monographique du groupe local dans une enquête qui s'appuie sur une description dense d'un milieu d'interconnaissance ? Quelle est la portée du passage d'un statut d'ethnographe en milieu familial à celui d'observateur-participant dans les cercles d'initiés produisant un discours sur la citoyenneté des EEDF ? Enfin, comment analyser la circulation d'un discours de citoyenneté depuis le niveau du mouvement jusqu'aux groupes locaux ?

Le premier questionnement est d'ordre méthodologique. Il a été argumenté que la citoyenneté du point de vue indigène impliquait une description dense de ses usages et de leur contexte de performance, menant à l'analyse culturelle du *groupe éclé* (chapitre 2). Porter le regard et collecter des données dans des scènes du *siège national* revient à opérer un changement de cadre d'enquête. Comment envisager à sa juste mesure les implications du débordement nécessaire du cadre exclusif du *groupe éclé* sur la nature même de l'objet ? Comment justifier du passage d'une monographie à une ethnographie multi-site pour pister la citoyenneté des *éclés* à l'échelle du mouvement national, en jouant sur les niveaux de l'analyse ? Cette analyse de l'évolution de l'enquête en fonction des circonstances se veut la plus complète possible et ne peut ni commencer ni se terminer par une rhétorique de la sérendipité qui demeure le privilège des travaux de chercheurs reconnus (Marcus, 2002). La monographie, « genre ethnologique consistant en l'analyse la plus complète possible d'un groupement humain, d'une institution ou d'un fait social particulier » (Bromberger, 2004 : 84) ambitionne, contre l'ethnographie de cabinet, de proposer une description totalisante qui insiste sur les relations situées entre éléments constitutifs d'un tout. Défendues entre autres par les courants fonctionnalistes et structuralistes, l'ambiguïté des monographies réside dans la conciliation d'une ambition holistique avec un souci d'exhaustivité. Les risques inhérents à ce genre sont notamment celui de produire un texte qui reprend un plan de collecte stéréotypé (une monographie « à tiroirs »), passant à travers l'analyse compréhensive de l'objet et l'enfermant dans l'échelle de la monographie (Bensa, 1996).

« [L]e genre monographique, isolant un objet (commune, atelier, famille, campement, etc.) pose un problème fondamental, celui des échelles pertinentes de l'analyse ethnologique, a fortiori pour l'étude des sociétés modernes caractérisées par l'enchevêtrement des insertions individuelles et collectives. Si la monographie demeure une des pierres angulaires de la

démarche ethnologique, il convient à chaque fois de l'adapter – voire de la repenser – aux dimensions spécifiques du terrain et des problèmes d'enquête » (Bromberger, 2004 : 85).

L'échelle pertinente pour l'analyse de la *citoyenneté-aux-éclés* englobe à la fois le niveau du *groupe local* et celui du *siège national*. Ainsi, comprendre comment l'enquête déborde du cadre monographique passe par la compréhension de la relation entre le *groupe* et le *mouvement* pour ce qui est de la citoyenneté vernaculaire. Dans ses travaux sur l'implantation locale du PCF à Halluin, Hastings (1991) justifie le recours à la monographie pour rapporter cette implantation aux sédiments culturels du territoire, par une investigation des expériences vécues et des micro-sociétés : une « vue d'en bas ». L'objectif de la démarche ethnographique dans *Halluin la Rouge* est de dépasser le mythe des cités rouges qui présuppose l'existence de populations homogènes selon le découpage du territoire. La monographie permet d'ouvrir le territoire à d'autres géographies, infra et supra locales, évitant à la fois de « tribaliser » le communisme local et d'ériger le territoire de référence en système social total (Hastings, 1991). A la méfiance envers la rétractation localiste, Hastings ajoute le risque de se jeter, dans un deuxième temps, dans l'illusion modélisante. Il s'attache à décrire une situation spécifique d'implantation locale du communisme mais qui n'a ni statut de modèle, ni prétention à l'exemplarité. La constitution d'une masse d'information suffisante dans l'analyse est adaptée à la problématique ; elle permet de prendre en compte « les différents niveaux d'une aventure humaine » en faisant varier les points de vue sur un même objet : « Dans un cadre monographique, ce n'est pas, nous semble-t-il, l'accumulation des données qui s'avère déterminante mais le jeu critique qu'on parvient à instaurer entre les diverses sources » (Hastings, 1991 : 13).

Pour que le « jeu critique » entre les données collectées dans le *groupe local* et celles issues des scènes du *siège national* puisse être opératoire, les conditions de recueil de ces données doivent être comparables. Dans le groupe local, ce recueil s'appuie sur une condition d'enquête centrale : la grande familiarité de l'ethnologue au groupe d'interconnaissance, qui est le lieu de l'enquête, et l'appui sur le partage d'une intimité culturelle (chapitre 2). Le passage aux scènes nationales du mouvement ne rompt pas cette condition d'intimité culturelle mais la précise et la caractérise au niveau du mouvement EEDF. Ce n'est pas en pistant délibérément la *citoyenneté-aux-éclés* que j'ai

négocié une participation aux travaux de l'OLD ou du CSC notamment (chapitre 4). C'est au contraire en suivant la même démarche d'enquête à découvert, disponible aux sollicitations des membres du groupe, que des opportunités de pister la *citoyenneté-aux-éclés* se sont présentées. Les deux principaux biais qui ont permis de dépasser l'horizon du groupe sont l'AAEE et l'*équipe nationale*, jouant ici, de manière pragmatique, le rôle d'informateurs pour l'ethnologue. C'est par l'intermédiaire d'un des membres fondateurs du *groupe de Villeneuve* que j'ai été mis en relation avec le correspondant régional de l'AAEE, qui m'a à son tour ouvert les portes des *anciens* ; ce sont ces *anciens* qui m'ont invité à participer aux travaux du CSC. Et c'est en présentant mes travaux de recherche lors de démarches de recherche d'emploi que j'ai fait la connaissance d'un membre de l'*équipe nationale* qui m'a ensuite sollicité pour intégrer l'OLD. Les données construites en ces lieux relèvent pleinement d'une démarche ethnographique : co-présence de longue durée (plus de 18 mois pour chacun des terrains) qui permet progressivement d'accéder à l'informel, à ce qui va de soi, aux logiques d'inclusion et d'exclusion au sein du groupe de travail concerné, groupe qui parle lui-même au nom du *mouvement*. C'est également une démarche semblable du point de vue de l'implication et de la participation pleine et entière aux activités du milieu de l'étude. Du point de vue de la posture de recherche, la différence notoire est le passage d'un microcosme (le groupe local) au sein duquel l'interconnaissance et l'expérience commune précèdent la recherche à des terrains dans lesquels j'arrive en ma double qualité de militant EEDF et de doctorant. La négociation du double statut n'est pas la même dans l'un et l'autre cas, cette différence est une donnée essentielle de l'objet « *citoyenneté-aux-éclés* » en construction.

L'ethnologie du proche étant la base revendiquée des descriptions denses produites à partir du premier terrain qu'est le *groupe de Villeneuve*, l'investissement dans les terrains du *siège national* implique une certaine superficialité ; l'enquête dans les seconds ne s'opère pas en « terrain connu » mais procède pareillement d'une démarche ethnographique d'intégration d'un milieu d'interconnaissance inconnu. Comment adapter cette exigence de densité de la description en des lieux qui ne sont plus, *a priori*, des lieux de proximité pour l'ethnologue ? Marcus (2002) propose d'exploiter ces différences de qualité entre le dense (*thick*) et le superficiel (*thin*) comme une donnée centrale du paradigme de l'ethnographie multi-site (*multi-sited ethnography*).

« [R]endre compte de la différence de qualité et d'intensité des données de terrain devient une des clefs de l'analyse ethnographique. Il s'agit même de la plus substantielle et importante forme de réflexivité des projets multi-sites. Cela implique des questions directes concernant

l'accès et les opportunités offertes sur les différents sites, mais cela implique de façon plus intéressante un débat sur l'engagement naissant et les pratiques éthiques en relation avec les collaborations déterminantes au cœur de ces projets. Sous leur forme la plus réflexive, la densité et la superficialité (*thickness and thinness*) de l'ethnographie multi-site questionnent ce que j'ai nommé un activisme de circonstance (*circumstantial activism*) et ce que Paul Rabinow a dénommé intégration de circonstance (*circumstantial integration*) » (Marcus, 2002 : 9).

Le passage de la monographie du groupe local à une ethnographie multi-site (*multi-sited ethnography*) s'opère dans l'enquête qui, par opportunités, accède à de nouvelles localisations. L'exploration de ces localisations aboutit à la collecte de nombreuses occurrences de la citoyenneté comme idiome mobilisé en situation. Ainsi, l'enquête se poursuit en pistant (*tracking* – Marcus, 2002) la citoyenneté vernaculaire. Ce jeu de piste, comme un clin d'œil à l'image d'Épinal du scout appliqué à suivre les indices et à camoufler ses traces (voir l'illustration en tête de ce sous-chapitre), contient une hypothèse centrale de la thèse : la superficialité relative est une condition de la *citoyenneté-aux-éclés*. Mon implication en tant qu'ethnologue enquêtant « à découvert » et militant participant totalement aux activités associatives s'est maintenue en passant au *siège national*. La *citoyenneté-aux-éclés* est apparue là où étaient construites et collectées des données plus superficielles (*thin*), alors que le groupe local recelait d'un matériau et de relations d'enquête denses (*thick*) mais contenant peu de manifestations vernaculaires de « citoyenneté ». Comment caractériser cette superficialité ? C'est une notion relative qui existe dans la différence de nature de l'interconnaissance entre le *groupe local* et le *siège national*. Les relations au sein du groupe local sont marquées par une proximité affective entre les membres qui se pensent organiquement comme les membres d'une même famille et qui partagent des subjectivités communautaires, au sens d'une image du *groupe* autarcique (chapitre 1). Les modalités de l'interconnaissance au *siège national*, là où se produit, massivement, un discours de citoyenneté, sont toutes autres. Ces modalités d'interconnaissance sont à détailler comme étant une des conditions de performance de la citoyenneté chez les EEDF.

Dés 2007, l'enquête va progressivement investir des lieux qui sortent du cadre du groupe d'interconnaissance - le *groupe de Villeneuve* - pour accéder au mouvement EEDF. C'est en tant que

respons dans le groupe et « universitaire » (doctorant et ATER en sciences politiques) que je découvre des espaces *éclés* que je ne connaissais pas en tant que membre du groupe. L'opportunité et la négociation des relations sur ces terrains se faisant à partir de ce double statut, cela renseigne sur les modes de légitimité à participer à ces cercles qui produisent une parole de citoyenneté. A la différence du groupe local dont le quotidien implique la co-existence et la co-expérience de ses membres, le mouvement EEDF, qui revendique 35 000 membres, est une entité anonyme. Le *siège national* est à mi-chemin, l'interconnaissance n'y est pas complète puisque c'est un lieu de passage et de formation plus ou moins éphémère de groupes autour de réunions, de comités ou encore d'équipes qui se font et se défont régulièrement. C'est en même temps un espace en partie créé sur des bases affinitaires (cooptation, coopérations suite à une socialisation commune dans le mouvement, relations de parenté...). Le *siège national* n'est pas un monolithe. Les *permanents* de l'*équipe nationale*, dont c'est le lieu de travail (à l'exception de ceux, minoritaires, postés en régions) côtoient les membres (bénévoles) du comité directeur (CD) pour des réunions régulières de celui-ci, mais aussi un nombre important, et mouvant, de bénévoles, de volontaires, de services civiques. Les routines du siège passent autant par de l'interconnaissance poussée de certains membres, permanents ou bénévoles que par la présence régulière de membres ou de personnes extérieures au mouvement, et donc non familiers. C'est une expérience ordinaire (et une incarnation) du *mouvement* qui dépasse la stricte interconnaissance, à la différence du groupe local.

Dans ces cercles d'initiés, la principale ressource de légitimité est la carrière dans le mouvement. De fait, l'âge, au sens de l'âge *éclé*, importe. Pour l'OLD, il y a un relatif équilibre des classes d'âge, s'étalant de membres trentenaires à sexagénaires. Dans le cas du CSC, la moyenne d'âge est plus élevée. Le fait que le projet de colloque soit à l'initiative de l'AAEE et que, par conséquence, le comité soit composé d'une part importante d'*anciens*, en est l'explication. Par ailleurs, si l'OLD est majoritairement féminisé, le CSC l'est très peu. La question du genre est cependant à contrebalancer avec celle de la distribution du pouvoir dans ces lieux. Que ce soit pour l'OLD ou le CSC, le pilotage est assuré par un *permanent* du *siège* qui assure la continuité avec l'*équipe nationale* et deux membres du *comité directeur* (CD). Dans les deux cas, les deux membres du CD sont des femmes. L'organisation formelle de ces réunions leur donne un pouvoir décisionnaire en dernière instance, en leur qualité de membres élues à la tête du mouvement EEDF. Pour ce qui est de l'informel et de la dynamique des échanges, la première des légitimités est la carrière *éclée* ; l'incarnation du mouvement à travers son histoire vécue et son réseau de militants. Dans ces

réunions, c'est une « approche inductive » qui est revendiquée, les membres parlent à partir de leur maîtrise des savoirs indigènes : direction de camp, formation d'animateurs et de directeurs, participation aux réflexions et aux outils pédagogiques du mouvement... Ce sont des ressources d'adultes alors que les légitimités dans le groupe local s'appuient essentiellement sur l'expérience adolescente, les aventures de camp, les récits collectifs vécus dans le groupe. En tant que membre particulier de ces groupes, ma ressource principale est l'appartenance au mouvement EEDF et la montée progressive en responsabilité dans le mouvement, en tant qu'adulte (la carrière). Ma qualité de chercheur (doctorant) ou d'enseignant (ATER) est conforme au profil de cadre bénévole du mouvement mais elle reste subordonnée au statut *éclé* (cf. infra). La prédominance d'une autorité liée à la carrière *éclée*, dans les cercles d'initiés, dépasse la simple production d'un discours de citoyenneté et renvoie à une légitimité à parler au nom du mouvement. C'est en ce sens qu'il faut revenir sur l'échange qui oppose Michel X à Christian Y autour du positionnement des EEDF dans les cérémonies du centenaire de 2007 (chapitre 4.1). Le premier signe son premier courrier : « Michel X, formateur aux EEDF (Région A) ». Le second conclut sa réponse par une surenchère : « Christian Y, membre du staff Jamboree 2007, Équipe Internationale EEDF ». Dans sa réponse à la réponse, Michel précise d'où il parle, en terme de carrière dans le mouvement, et signe alors « Michel, première carte aux *éclés* en 1964 ». Pour parler légitimement de citoyenneté aux EEDF, les membres du cercle d'initiés, sollicités ou cooptés, font valoir un parcours *éclé* par lequel l'histoire personnelle fait corps avec le mouvement et son histoire institutionnelle. Cette prégnance des histoires militantes pour parler au nom du mouvement renforce la dimension générationnelle et produit l'effet observé : dans ces cercles d'initiés, ce sont des adultes autorisés qui produisent une parole de citoyenneté indigène, par le rôle d'adultes incarnant une société de jeunes.

La carrière n'est pas figée et la participation à ces réunions au *siège national* est une partie de cette carrière militante en train de se construire. Pour ma part, si je remplis les conditions légitimes de présence en ces lieux, ma participation est à négocier. Dans l'un et l'autre des comités (OLD et CSC), je suis associé en tant qu'« expert », au sens où, une fois acté le prérequis d'être cadre adulte aux EEDF, c'est ma particularité d'être dans l'enseignement supérieur et la recherche qui est mise en avant. C'est une particularité au sens d'une certaine rareté pour le mouvement : très peu d'universitaires prennent les EEDF pour objet et encore plus rares sont les militants EEDF qui par ailleurs travaillent dans leurs recherches sur le mouvement. Il est donc attendu que je contribue en cette qualité d'« expert » mais c'est une ressource qui ne peut aucunement concurrencer la

légitimité principale liée à la carrière *éclée*. Ainsi, je ne suis qu'aux premiers stades de la carrière adulte dans le mouvement : j'ai été *respons* et *responsable de groupe* mais je ne suis ni directeur, ni formateur et encore moins élu à un mandat régional ou national. Cette hiérarchie des ressources légitimes produit des effets tangibles. Lorsque je propose un point de vue académique qui s'attache à déconstruire les notions qui sont pourtant travaillées dans ces réunions, et au premier rang desquelles la citoyenneté (cf. introduction), je me vois régulièrement opposer un refus de la prise en compte de ma parole. C'est ce que résumait *a posteriori* une membre du CD qui participait à ces réunions. Lorsque je lui fis part de ma difficulté à proposer au groupe le point de vue académique qui semblait justifier ma présence, elle me rappela avec bienveillance, qu'à ce moment là, « on n'avait pas envie d'avoir un universitaire qui nous [fasse] un cours¹⁰⁸ ».

Le rôle d'expert était inconfortable, d'autant plus que, pour l'OLD, je n'étais pas un spécialiste des questions de laïcité. Pour trouver ma place dans ces cercles de travail, sans susciter de rupture dans la communication ordinaire (par exemple, ne surtout pas demander aux militants de définir cette notion de citoyenneté qu'ils utilisent tant...), je réalisais une série de petites tâches successives. Il s'agissait de négocier, dans des relations se nouant au *siège national*, une position conforme à mon statut de « cadre adulte novice » tout en contribuant à l'enquête en cours. La caractéristique d'une recherche à découvert permet de proposer différentes tâches techniques qui intéressent le mouvement ou certains de ses membres tout en faisant partie du travail empirique de la thèse. C'est d'abord avec le *délégué général* que naquirent progressivement des pistes de collaboration. Le « national » voulait confier à un groupe de chercheurs et d'étudiants une étude sur les adhésions et les cotisations pour saisir la réalité du mouvement à partir de son fichier adhérent.. « Le "national" pense qu'on n'est pas cher, le "régional" voudrait la gratuité (...). Il faudrait travailler à une approche statistique avec en toile de fond la question d'une indexation des cotisations selon la situation fiscale même si c'est contraire à la culture du mouvement¹⁰⁹ ». C'est une des hypothèses proposées alors dans les conclusions de l'audit confié à Ernst and Young en 2006 et qui viennent d'être rendues publiques dans le mouvement. A partir de ces premiers échanges, j'intégrais l'OLD à sa création en 2008 (cf. chapitre 4) et je participais à d'autres projets¹¹⁰. Ces collaborations étaient l'opportunité d'accéder au quotidien du *siège national* et elles offraient au mouvement d'avoir un militant (donc

108 Journal de terrain #6, mars 2011

109 Journal de terrain #2, rendez-vous au *siège national*, septembre 2007

110 Je vais notamment encadrer deux étudiants en master de l'Université Paris XIII qui effectueront un stage au siège des EEDF et intervenir comme sociologue en séminaire interne au mouvement ou dans une conférence européenne de scoutisme, au nom des EEDF.

bénévole et cadre adulte légitime aux *éclés*) pouvant apporter un savoir faire méthodologique et quelques ressources à peu de frais. C'est dans ce registre que je participais régulièrement aux activités de ces groupes de travail. C'est une autre dimension des projets d'ethnographie multi-site que d'intégrer certaines connexions, notamment la possibilité que les relations de terrain puissent également devenir des relations professionnelles. Dans une sphère de normes et de pratiques qui se rejoignent, les membres du groupe d'enquête deviennent en partie les collaborateurs de l'ethnologue voire sa principale audience (Marcus, 2002). C'est en ce sens qu'il convient de contextualiser la participation aux terrains d'enquête et une partie des données qui en résultent : réalisation d'entretiens, travaux de synthèses, retranscription et analyse de réunions ou de séquences pédagogiques, quelques communications... Je poursuivais ma carrière en apportant aux travaux du mouvement. Au delà de sa dimension opportune, cette participation active aux travaux des groupes en question reste une nécessité dans un mouvement qui se revendique être un mouvement d'éducation par l'action. L'adulte, le militant, le pédagogue, s'engagent pour le collectif. Il doit en être de même pour le militant « expert associé ». Dans un mouvement d'éducation active, il y a une injonction à une réflexion active, c'est-à-dire un processus de réflexion outillé et qui outille le mouvement en produisant des outils pédagogiques, des documents d'archives, des documents de communication...

Là où se construit un discours de citoyenneté vernaculaire, il y a un impératif de production au service du mouvement. A l'inverse, les postures qui demeurent dans des échanges discursifs sans conduire à des réalisations concrètes sont vouées aux gémonies : le scoutisme c'est « vient et fait avec moi », il ne faut pas (que) l'intellectualiser (chapitre 4). En outre, bien que n'étant pas exclusive, la qualité de membre du mouvement prévaut sur les autres qualités. Si l'analyse passait par la construction hasardeuse d'une échelle des ressources légitimes pour participer aux réunions d'initiés, outre la carrière *éclée*, c'est la qualité de membre de l'Éducation Nationale qui viendrait ensuite. La compétence éducative complète souvent la carrière puisque de nombreux cadres adultes du mouvement sont des professionnels de l'Éducation Nationale, ou plus largement travaillent dans les champs de l'éducation et de la formation. Dans le cadre de l'OLD, seuls des membres du mouvement EEDF participent aux réunions mais la référence au statut d'enseignant de nombre d'entre eux est omniprésente (cf. chapitre 4). Pour ce qui est des travaux du CSC, la situation est différente. Ce comité est piloté à la fois par l'AAEE et par les EEDF et il a pour but d'organiser et de médiatiser le colloque de novembre 2011. A ce titre, de nombreuses personnalités extérieures aux

deux associations pré-citées sont invitées et, parmi celles-ci, celles qui resteront associées aux travaux du comité jusqu'au colloque, sont d'anciens haut-fonctionnaires de l'Éducation Nationale (dont un ancien Recteur et un ancien Inspecteur Général notamment) ainsi que deux membres d'entités du Scoutisme Français autre que les EEDF. Pour préparer une ambitieuse manifestation célébrant « un siècle d'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté », les EEDF et les AAEE associent des soutiens dans l'Éducation Nationale et dans le Scoutisme Français, tout en se réservant la maîtrise politique de l'événement. Dans ce cadre, la citoyenneté des EEDF se discute avec l'Éducation Nationale et le Scoutisme. En tant qu'étudiant en doctorat, si je suis associé aux travaux du CSC c'est que dans cet espace, les études universitaires, et plus largement l'enseignement et les diplômes, sont également ressource de légitimité. C'est une ressource en partie extérieure aux savoirs indigènes, ce qui explique qu'à différents moments de l'enquête j'ai pu être présenté, lors d'apparitions ou de communications dans le mouvement, de manière erronée : « sociologue jeunesse », « étudiant préparant un mémoire sur l'éducation populaire » et même « professeur à l'université ». Cependant, c'est une ressource puissante qui procure une légitimité certaine dans la culture *éclée* au niveau du *siège national*. C'est un élément à prendre en compte dans une ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* : la proximité culturelle entre les EEDF et l'Éducation Nationale (l'enseignement public et laïque) est centrale pour l'analyse d'une citoyenneté indigène : aux *éclés*, comme à l'école, le citoyen actif et rationnel est la figure idéale pour les pédagogues engagés dans l'action éducative (cf. chapitre 6).

En conclusion intermédiaire, il est notoire que la *citoyenneté-aux-éclés* est produite là où l'expérience ordinaire n'est plus basée sur la stricte interconnaissance et là où la co-présence ne relève plus de l'expérience organique dans un groupe local. Le terme de citoyenneté apparaît, puis circule, dans des espaces du *siège national* qui se figurent les *éclés* au niveau du mouvement EEDF. Il y a à ce niveau une part d'anonymat (comment connaître les 35000 membres?) alors que le groupe local est le lieu de l'expérience sensible, concrète, partagée entre connaissances. C'est une piste à suivre ; la *citoyenneté-aux-éclés* apparaît là où l'interconnaissance n'est plus la logique communautaire, le moteur de l'expérience commune. La citoyenneté émerge, puis se diffuse, à partir de lieux où l'interconnaissance est imparfaite, où il faut gérer l'existence d'un mouvement, d'un groupe de membres potentiellement anonymes. Cependant, les relations d'enquête tissées dans les cercles d'initiés du *siège national* révèlent que ces espaces ne sont pas clos. Ils sont ouverts à l'entrée de militants cooptés, dont la présence en ces lieux d'expérience plus abstraite et anonyme

des *éclés* s'appuient sur des bribes de réalités locales ramenées par chacun des membres. La *citoyenneté-aux-éclés* est un discours unitaire produit par le siège pour recouvrir l'ensemble des particularités des groupes, ce sens unifié se dispute entre adultes dont la légitimité tient à la carrière dans le mouvement et aux compétences éducatives.

5.2 - Citoyenneté et position de classe moyenne

La *citoyenneté-aux-éclés* est un mot-clé qui circule entre le *siège national* et le *groupe* ; entre le lieu de rencontre d'adultes initiés à une pensée en terme (anonyme) de *mouvement* et l'espace de l'interconnaissance intégrale et de l'expérience sensible. Cette mise à jour implique de travailler à la caractérisation de la position du *groupe* dans le *mouvement*. La découverte des *éclés* en tant que *mouvement* et non plus uniquement en tant que *groupe* s'opère par l'enquête qui investit les groupes de travail au niveau du *siège national*. En retour, cette découverte d'une réalité *éclée* au niveau du *mouvement* réinterprète en profondeur les dimensions communautaires et autarciques de la vie du groupe (chapitre 1). L'ouverture du travail empirique à l'échelle du mouvement EEDF offre une perspective macro-sociologique. Les relations d'enquête qui se nouent au *siège national* permettent d'accéder à des données quantitatives relatives au fichier des adhérents de l'association en 2009. Bien qu'elles ne soient pas immédiatement comparables au matériau ethnographique recueilli, ces données statistiques complètent le matériau qualitatif, notamment sur les positions sociales¹¹¹ des adhérents *éclés*. Le fichier adhérent renseigne, en partie, sur les catégories socioprofessionnelles déclarées par les parents des enfants adhérents, ou par les adultes adhérents. Ces données sont lacunaires mais leur prise en compte répond à la nécessité de ne pas se focaliser uniquement sur des activités de production symbolique (l'analyse culturelle) qui suggèrent « une société d'individus émancipés de déterminismes sociaux » (Pierru et Spire, 2008). Les données en matière de catégories socioprofessionnelles ne permettent pas de différencier les positions sociales des initiés qui produisent un discours de *citoyenneté-aux-éclés* des membres des groupes locaux qui le reçoivent. Ces données offrent cependant un aperçu des positions déclarées des parents d'enfants adhérents en comparaison avec les positions déclarées des adultes engagés dans le mouvement.

111 Weber (2004) présente cette combinaison des méthodes ethnographiques et statistiques comme une particularité du courant français d'ethnographie sociologique, ce courant mêle une sociologie de la domination culturelle et une anthropologie structuraliste attentives aux conditions de la domination.

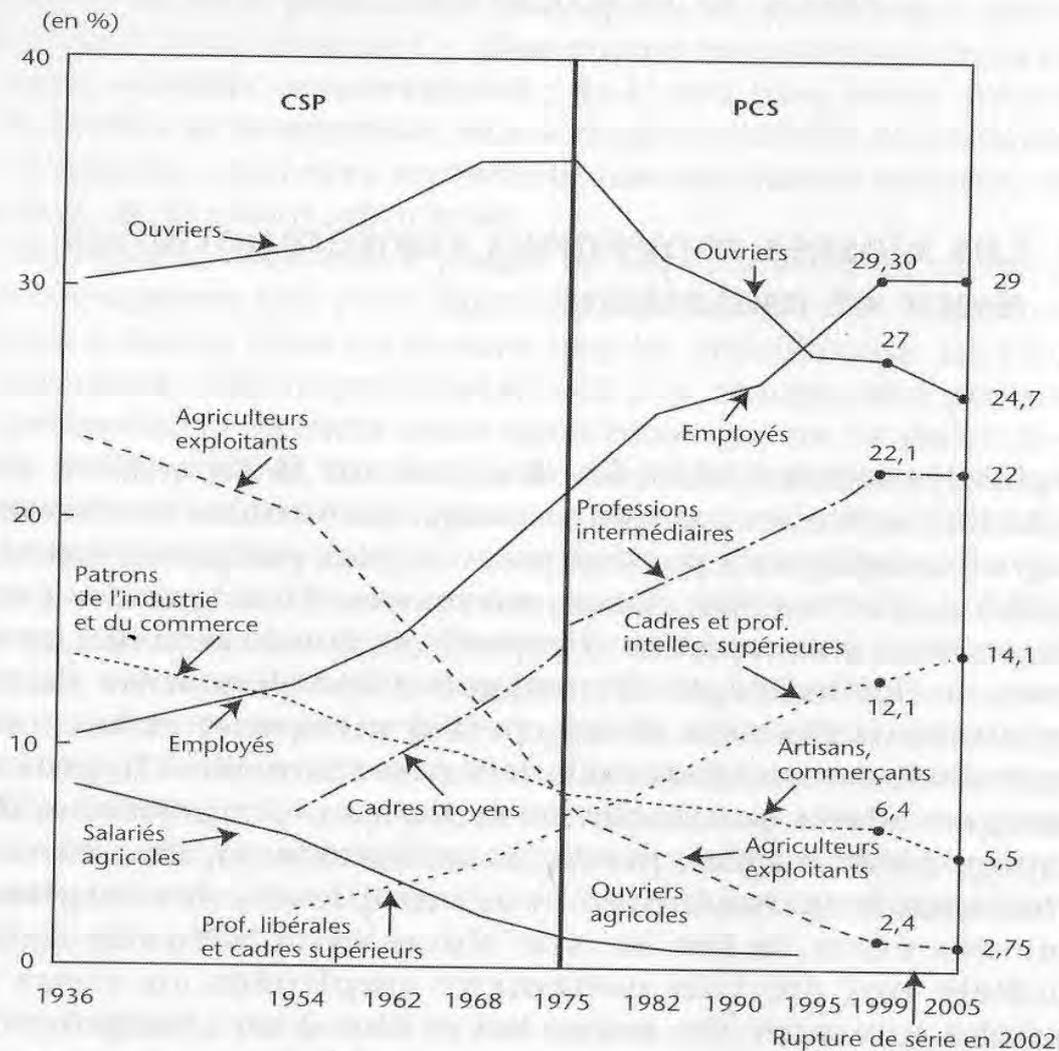
Analyse du fichier des adhérents EEDF en 2009 (n= 8776)							
CSP déclarée selon la catégorie d'adhérent	Lutins (n= 862)	Louveteaux (n= 1993)	Eclaireurs / Eclaireuses (n= 2286)	Aîné(e)s (n= 640)	Total enfant adhérents = 5781	Responsables (n= 2922)	Ami(e)s (n= 73)
Agriculteurs	1%	1%	1%	2%	1%	0%	3%
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	5%	6%	6%	5%	6%	2%	21%
Autres	32%	36%	34%	29%	34%	23%	19%
Cadres et professions libérales	16%	13%	15%	15%	15%	8%	11%
Employés	9%	12%	11%	8%	11%	10%	5%
Enseignants	13%	11%	11%	12%	11%	10%	4%
Étudiants	4%	3%	5%	12%	0%	28%	0%
Ouvriers	3%	3%	3%	3%	3%	1%	0%
Professions intermédiaires, techniciens et agents de maîtrise	16%	14%	14%	13%	14%	10%	12%
Retraites	0%	1%	1%	1%	1%	7%	23,00%

Source : données extraites de Yatim, Latifa, 2010, Étude statistique sur les adhérents 2009 de l'association EEDF, *travail préparatoire au mémoire de recherche*, sous la direction de Claude Katz et Maxime Vanhoenacker, Master Politique et Action Publique, Université Paris XIII.

Le tableau précédent est marqué par des effets d'âge propres à la carrière aux *éclés* et déjà évoqués : parmi les *respons* se retrouvent un tiers d'étudiants, parmi les *amis* il y a près d'un quart de retraités à la différence des autres catégories d'adhérents du mouvement. La constante qui traverse toutes les catégories d'adhérents est la stabilité de la proportion des catégories « cadres et professions libérales », « enseignants » et « professions intermédiaires ». Ensemble, ces catégories forment un noyau dur des adhérents du mouvement, autour de 40% en corrigeant les effets d'âge (études pour les *respons* et retraites pour les *amis*). En envisageant de regrouper ces catégories disparates dans un même ensemble, les chiffres invitent à considérer ce noyau dur d'adhérents comme appartenant aux classes moyennes. Pour Bosc (2008), la catégorie de classes moyennes renvoient précisément à un ensemble hétérogène souvent mobilisé dans des usages sociaux variés et en partie contradictoires¹¹². C'est une catégorie sociale qui porte en germe la difficulté du positionnement dans des rapports sociaux de production (délégation d'autorité, encadrement) et dans des rapports de pouvoir, et qui risque au demeurant de s'enfermer dans une recherche de positionnement d'attributs « moyens » sur des échelles hiérarchiques (Bosc, 2008). Ce qu'il faut conserver de cette notion de classes moyennes, c'est un espace social irréductible à une structuration bipolaire. Dans une perspective macro-sociologique, les catégories socioprofessionnelles renseignées par les adhérents EEDF révèlent donc une proportion de 40% de classes moyennes, contre 11% d'employés et 3% d'ouvriers déclarés. La proportion des classes moyennes chez les adhérents EEDF est semblable à leur proportion dans l'ensemble de la société française, comme le montre le graphique ci-dessous. Dans ce graphique, les « cadres et professions intellectuelles supérieures » comptent pour 14,1% des catégories socioprofessionnelles en France en 2005, et les professions intermédiaires 22%. Il n'y a pas dans cette nomenclature de catégorie « enseignants » comme c'est le cas pour le fichier adhérents EEDF mais les proportions agrégées de classes moyennes sont équivalentes à celles des EEDF. En revanche, les employés et surtout les ouvriers sont largement sous-représentés dans les catégories déclarées par les adhérents EEDF au regard de la proportion de ces catégories dans l'ensemble de la société française (cf. graphique ci-dessous) : 11% d'employés chez les EEDF contre 29% dans la société française, 1% d'ouvriers contre 25%.

112 La catégorie « classe moyenne » est par exemple mobilisée dans le cas des revendications des professions indépendantes à un allègement des impôts ou quand des professions intermédiaires et des cadres du public défendent les services publics et l'État-providence (Bosc, 2008).

Graphique 1. Répartition des principales catégories socioprofessionnelles en longue période (1936-2005)



- De 1936 à 1975, le graphique utilise la nomenclature CSP, simplifiée par G. Marchand et C. Thélot ; par ailleurs, la catégorie « contremaîtres » a été enlevée du groupe « ouvriers » pour être ajoutée au groupe « cadres moyens ». Les catégories « armée, police », « clergé » et « domestiques » ne sont pas représentées.
- De 1975 à 2005, le graphique utilise la nomenclature PCS. La catégorie « ouvriers agricoles » a été enlevée au groupe « ouvriers » pour être représentée isolément ; la catégorie « policiers et militaires » a été enlevée du groupe « employés » (et non représentée) ; la catégorie « clergé, religieux » a été enlevée du groupe « professions intermédiaires » (et non représentée).
- En 2005, chômeurs n'ayant jamais travaillé et militaires du contingent : $\approx 2\%$.

Sources : Marchand et Thélot [1997] ; 1936 à 1990 : recensements de la population ; 1995 : estimation à partir des enquêtes « Emploi » ; INSEE Première, mars 1996 + actualisation 1999 et 2005 ;

Alternatives économiques, hors-série, n° 69, 2006.

Source : Bosc, S., 2008, Sociologie des classes moyennes, Paris : la découverte, p.22

L'explication de cette sous-représentation des catégories les plus populaires n'est pas évidente. Si l'on considère que le tiers des déclarations des adhérents va dans la catégorie « autres », aucune conclusion stable ne peut être tirée quant à la stratification sociale des adhérents et militants EEDF. Deux scénarios peuvent être envisagés quant à l'absence statistique des « ouvriers » et « employés » chez les adhérents EEDF. Soit ils sont présents dans la catégorie « autre » et alors cela questionne la raison du choix de ne pas se déclarer comme ouvrier ou employé. Soit ce sont des CSP étrangères aux adhérents EEDF. Les données ne permettent pas de mener une telle analyse. Cependant, l'absence statistique des catégories populaires raisonne avec des constructions symboliques du groupe et de l'altérité qui se retrouvent largement dans les données ethnographiques.

Les *respons*, lorsqu'ils reviennent sur leurs engagements et les pratiques éducatives propres au *groupe*, relèvent fréquemment le fait que le projet des *éclés*, en tant qu'ensemble de pratiques culturelles, concerne un milieu particulier, celui des classes moyennes. L'évocation de barrières sociales dans les pratiques *éclées* s'exprime généralement lorsque les discussions abordent la question de l'absence relative de jeunes d'origine populaire dans le *groupe*. Tarik, qui a été *respons* de 1997 à 1999, et qui est arrivé en tant qu'adulte dans le groupe via des contacts noués à l'université, revient sur le poids de l'organisation quotidienne dans le processus de sélection sociale.

Les valeurs ne sont pas fermées à d'autres milieux, c'est juste l'organisation en soi. Déjà il y a le fait que le scoutisme ça ait une certaine connotation. Moi, en ayant grandi à [quartier populaire], les scouts c'étaient des petits mecs de droite... Des petits enfants de famille de droite. Il faisait du camping et puis... c'est comme ça que je voyais les choses plus jeune. C'était un mouvement un peu paramilitaire. Et il y a aussi le fait d'être dans un groupe et une structure, les éclés c'est une structure éducative, déjà l'école c'est limite, mais s'il faut rajouter une structure, on en a marre, on a plutôt envie de tout déstructurer, de tout faire éclater. On est un peu plus sauvage. On se retrouve pas dans ce type d'organisation, les codes culturels des éclés, comme de l'école, c'est pas les mêmes. Alors peut-être que les scouts musulmans y arrivent et que certains jeunes ou certains parents s'y retrouvent. C'est aussi une question de crise, de taux de chômage, et tu vas faire en plus du bénévolat ?! Il faut vraiment en vouloir et y mettre pas mal de temps. Faire ça c'est un luxe que seule la classe moyenne peut se payer, c'est pas évident pour des jeunes de banlieue de monter un truc bénévolement, de mettre de l'argent en plus. Je me souviens qu'à l'époque on mettait de notre poche, ne serait-ce que se retrouver le soir pour manger, moi j'avais pas beaucoup d'argent, mais il y a un effet d'entraînement. [Je le relance : « mais ça c'est pour les respons, mais les gamins ne viennent pas non plus »] Pour que les

*gamins viennent il faut qu'ils s'identifient un petit peu aux respons, tu vois, c'est un cercle un peu vicieux. Il faut que l'enfant se dise le respons c'est quelqu'un que j'admire ou que je respecte*¹¹³.

Le *groupe éclé* serait une structure éducative dédiée à un certain groupe social. Nombreux sont les *respons* du groupe partageant cette position. Certains d'entre eux fréquentent en tant que militants ou en tant qu'animateurs professionnels d'autres structures d'animation, et notamment les centres sociaux, qui sont sur le territoire de l'agglomération lilloise l'archétype de l'équipement de proximité ouvert à tous et assurant une mission de service public (Eloy *et al.*, 2004), c'est-à-dire implicitement destiné aux milieux les plus populaires. Lors d'un entretien collectif avec trois *respons* en 2007, il est question de cette différence entre les *éclés* qui sont « de l'animation pour riches » bien qu'il n'y ait que peu de moyens, et le centre social d'un quartier populaire de Roubaix où l'une d'elles est également animatrice.

Maxime : Toi [Nadia], vu que tu fais de l'animation dans un autre cadre, tu vois une différence ?

Nadia : Ouais ! .../

Zoé : au niveau des enfants non ?

Nadia : Au centre aéré on ne se fait jamais chier avec le cadre symbolique, il y en a jamais. On n'y réfléchit même pas, je veux pas dire qu'ici on le fait tout le temps/

Céline : mais faudrait qu'on le fasse !

Nadia : on devrait le faire non ?! Mais là-bas jamais quoi... Les gens sont plus motivés à faire de l'animation ici que quand c'est vraiment leur travail/

Céline: que quand c'est payé, hmmm [rires discrets]/

Nadia : Ça c'est désespérant... Après ça dépend, pas tous mais... Et puis moi ce que je vois ici ben c'est de l'animation pour riches pas rapport à là où je travaille, je vois qu'il y a une différence mais c'est fou !/

Maxime : sur les moyens ?

Nadia : Ouais... De quoi les moyens ?

Maxime : les moyens ... pédagogiques, enfin, .../

113 Entretien avec Tarik, *respons* génération 1997, 2008

Nadia : Matériel tout ça ? Ah oui, carrément, je vois qu'ils ont des budgets de malade/

Céline : C'est de l'animation pour riches mais pas au niveau des moyens

Nadia : Non, non, mais je veux dire là-bas ils ont des putains de moyens, mais c'est les gamins qui... Ici c'est franchement, c'est super élitiste tu vois.

Zoé : Mais est-ce que... c'est vrai qu'on en a déjà parlé, au centre aéré, les enfants ils sont pas plus contents de faire les activités ? Parce qu'ils en ont pas trop chez eux ?

Nadia : Si, ben oui et non, ça dépend parce qu'en fait c'est des budgets différents pour les activités de sortie et le matériel donc comme ils préfèrent toujours avoir un animateur en plus pour gérer les gamins les plus difficiles donc on fait moins de sorties et on est plus là mais c'est tout le temps la même chose. Et quand t'essaye de proposer quelque chose « ah ça non, il faudra le préparer vas-y on va faire un foot ».

Maxime : Et vous allez au Quick et au ciné aussi ?

Nadia : Non ça on fait pas on va au ciné ouais, je suis allée mercredi dernier, voir Shrek 3, il est pas mal d'ailleurs. Mais voilà, c'est tout le temps un peu la même chose. Là j'ai galéré mais je suis contente de moi, j'ai réussi à organiser un truc avec l'Alma et les éclès. : je pars sur Croq'nature¹¹⁴ avec les éclès et ça je trouve ça trop trop bien. Les gamins ils vont dormir une nuit en Tepee et moi je suis trop contente pour eux ! Après quand je dis ça aux gamins ils disent « non, vas-y, on va dormir comme des gitans » [rires de Céline]. Donc tu vois t'essayes de leur expliquer mais...

[...]

Maxime : (...) Après, il faut réfléchir, est ce que c'est nous qui faisons mal notre truc ou est-ce que c'est les gens qui partagent ça qui viennent vers nous... Alors t'en a quelques uns qui appellent et qui disent « ouais j'ai vu ça », un peu comme une asso de quartier : ils trouvent ça cool, ils mettent leurs gamins, ça coûte pas un rond et c'est tous les samedis. Après c'est vrai qu'on a plus de gens qui partagent nos valeurs, on a beaucoup d'éducs, d'instits/

Zoé : Mais moi je pense que c'est typique de Villeneuve [Céline acquiesce franchement], genre à Hellemmes c'est pas du tout ça [Nadia rajoute : « pas du tout »], Lambersart pareil, Saint-André je sais pas, je connais pas la population/

Maxime : C'est plus diversifié ?

Zoé : Ouais, ben genre à Hellemmes c'est beaucoup moins... bobo ! C'est plus... des enfants d'Hellemmes quoi... De toute façon Villeneuve c'est aussi une ville où il y a pas mal de /

114 Croq'nature est une proposition éducative des EEDF récente et adressée aux centres de loisirs. Elle consiste à proposer des mini-camp de trois jours, autour du cadre symbolique de l'indianité, à des publics extérieurs au scoutisme, répondant ainsi à une recherche d'activités de la part des structures d'accueil de loisirs, municipales notamment.

Nadia : Ca dépend, t'as Triolo, t'as Résidence¹¹⁵/

Zoé : Non mais je veux dire à Hellemmes il y a pas tellement de personnes aisées alors qu'à Villeneuve y a des quartiers genre la Cousinerie, [tout le monde opine]. C'est pour ça, c'est aussi la localité qui fait que.../

Nadia : C'est pour ça qu'il faut ouvrir un groupe éclès à Roubaix, j'ai proposé à Marie/

[...]

Nadia : moi je m'en fous, dans vingt ans j'aurai un groupe à Roubaix, obligé ! C'est trop des gamins qui en auraient besoin, je t'assure, quand je leur ai dit qu'on allait dormir sous tente, c'est « on va dormir comme des gitans », ils l'ont jamais fait c'est normal tu vois !... Forcément, eux ils vivent dans des conditions parfois trop chelous que pour eux le seul truc bien c'est de vivre mieux tu vois, c'est pas essayer de se débrouiller autrement et de voir autrement comment on peut faire [Céline acquiesce à chaque proposition]. C'est ça qui est bizarre avec eux.

Durant l'échange, Zoé avance l'idée, qui fait consensus chez les autres *respons*, que la composition sociale du *groupe de Villeneuve* serait particulière et qu'elle différerait des autres *groupes éclès*. C'est un autre point fréquemment évoqué par des cadres adultes qui ont connu d'autres *groupes* en tant qu'enfants, à l'instar de Lucile :

Ce qui m'a plus marqué ce sont mes années d'ânés après, respons, je m'en souviens plus mais ce qui est sûr c'est que la population fréquentant les éclès de Villeneuve et celle d'Hellemmes, c'était pas du tout la même. A Villeneuve c'est surtout des fils de profs, d'éduc¹¹⁶.

C'est aussi le point de vue d'une ancienne, comme Juliette, qui juge le *groupe de Villeneuve* à partir du scoutisme qu'elle a vécu après-guerre : « vous avez réussi à faire de Villeneuve d'Ascq un groupe de petite bourgeoisie qui attire une certaine frange de la population mais c'est différent du groupe que j'ai connu¹¹⁷ ». Les *respons* du groupe ont conscience de la spécificité des familles qui composent le groupe et dont ils sont issus pour une majorité d'entre eux. Il circule dans le groupe un questionnement sur l'homogénéité relative des positions sociales des adhérents. Dans un entretien de groupe avec les *référents aînés*, l'origine sociale majoritaire des familles des membres du clan est mise en avant pour expliquer certaines pratiques des jeunes.

115 Quartiers de la ville constitué d'un majorité de logement collectif et de grand ensembles pour le second.

116 Entretien avec Pimprenelle, Élise, Lucile, respons génération 1996/1997, 2009

117 Entretien avec Juliette, éclairceuse puis cheftaine, 1938-1946

Jeanne : (...) ils ont envie des faire des choses qui veulent dire quelque chose au lieu de rester à squatter/

Manu : C'est des enfants de bobos ! Tout ce vocabulaire « valeurs, engagements »... ils baignent dedans depuis toujours ! Ils sont en demande, t'en as qui sont en recherche de sens mais bon...

Maxime : c'est bobo de chercher du sens ?

Manu : c'est peut-être pas bobo de chercher du sens mais l'approche qu'ils en ont elle leur vient de leurs parents/

Greg : Ouais, clairement, c'est tous des fils d'éduc et/

Jeanne : Les X, les Y¹¹⁸ ...

Antoine, quant à lui, est permanent de l'association et il a connu le groupe de Villeneuve en tant que cadre adulte. Il insiste sur la composition particulière du groupe en résonance avec la sociologie de Villeneuve d'Ascq et introduit l'idée d'un changement progressif de la composition du groupe dans les années 1990.

[La particularité de Villeneuve], pour moi, c'est l'animation du projet et aussi un groupe qui est vraiment à l'image de la ville, d'une sociologie particulière, beaucoup des fils d'éducateurs [C'est différent d'ailleurs?]. Ah ouais, quand même ! C'est pas Lille 3 ou Lille 8¹¹⁹... Si on regarde régionalement c'est différent, c'est clair, mais il y avait quand même ce souci d'accueillir des gens qui avait besoin des clés. [...] Ce qui serait intéressant ce serait de faire la liste de tous les clans de Villeneuve et de voir ce qu'ils sont devenus. Quand je suis arrivé, c'était des jeunes normaux, entre guillemets, et après d'autres moins favorisés socialement mais ils étaient dans le clan aussi. Faudrait regarder ce qu'ils sont devenus ceux-là. Est-ce qu'ils ont un boulot, une famille. Là ça montre quand même que... Pour ceux-là [l'apport des clés] c'est peut-être d'avoir une situation sociale stable et pour d'autres, comme toi, comme G. ou comme M., on retransmet des choses qu'on a vécues. Et ça c'est la vraie force de Villeneuve. Alors est-ce que c'est du à sa composition sociale, est-ce que c'est du au fait qu'il y ait eu du mélange ?... Je suis désolé mais des jeunes comme toi, M., G., des jeunes dont les parents... et des jeunes comme N., l'autre que j'aimais bien, B... Il y avait aussi C., tu sais ce qu'il est devenu ? [Il a monté sa boîte de ...] Tu vois putain... Il était particulier, renfermé, mais il a monté sa boîte. En

118 Entretien de groupe avec Manu, Jeanne et Greg – *référénts (respons) aînés* (branche des 15-18 ans) en activité ainsi que Marion, ancienne *respons* (génération 2002), 2007

119 Autres groupes EEDF de la métropole lilloise

*quoi c'est du aux éclés, j'en sais rien, est-ce que c'est particulier au groupe de Villeneuve, je crois pas*¹²⁰.

Les bribes d'histoire micro-locale du *groupe de Villeneuve* rapportées par ses membres convergent vers ce changement dans la composition sociologique du groupe dans la première moitié des années 1990. Riton, qui était *respons* et *responsable de groupe* en partie à cette époque confirme que les enfants qui composaient le groupe lorsqu'il s'est créé était d'origine plus populaire. Ce sont ces enfants qui sont devenus les *respons* des années 1980 et du début des années 1990. « Nous on est des fils d'ouvriers, les éclés ça nous a soudé ». Ensuite, tout un groupe « plus favorisé » est arrivé, avec de nouvelles exigences éducatives, d'autres sociabilités, qui auraient poussé vers la sortie l'équipe qui était en place. Riton ajoute : « les classes plus favorisées sont plus exigeantes pour leurs enfants¹²¹ ! ».

C'est une vision manichéenne qui est à contextualiser. Il y a dans les propos de Riton l'amertume de l'ancien *respons* dont la fin de l'engagement est vécue comme une souffrance (cf. chapitre 1). Par ailleurs, après son départ et celui de sa génération, d'autres membres du groupe arrivés par les mêmes canaux et dont les familles présentent des positions sociales similaires ont demeuré dans le groupe, c'est le cas de César notamment. Sur une échelle temporelle un peu plus large, l'homogénéisation des origines sociales des membres du groupe est assez peu marquée. En comparant les fichiers adhérents du groupe en 1992 et en 2008, et malgré des nomenclatures modifiée, la composition sociale du *groupe de Villeneuve* est assez stable et conforme à celle du mouvement détaillée ci-dessus. Deux évolutions sont cependant notoires. Il y a en 1992 une partie plus importante d'« enfants d'ouvriers » dans le *clan aîné* et chez les *respons*, et l'origine géographique des membres du groupe est plus ramassée en terme de proximité (quartiers proches du *local* notamment). Ce qui paraît avoir affecté le groupe c'est le passage d'un recrutement local, de proximité, à une l'arrivée progressive d'autres publics, peut-être moins proches géographiquement (jusqu'aux campagnes alentours) mais qui sont venus au *groupe* pour participer à un projet éducatif dont ils se sentaient proches. C'est une hypothèse qui corrobore notamment le récit des fondateurs du groupe.

120Entretien avec Antoine, permanent, *respons* génération 1993

121 Rencontre avec les *respons* de la génération 1986, 2009, journal de terrain #5

Selon André, dès sa création, *le groupe monte très vite en effectif et l'ensemble des branches est rapidement ouvert. (...) C'étaient des conditions de fou, on n'avait pas de matériel. (...) On a commencé à accueillir tout le monde, tous ceux qui se présentaient et qui voulaient s'associer à notre projet, tout ce qui venait on prenait !*. La demande rapide de participation est basée sur le bouche-à-oreilles mais pas sur des réseaux éclés ou d'autres réseaux militants. *Ça correspondait à une volonté, la volonté d'une ville jeune et dans laquelle il n'y avait rien le samedi après-midi à part le foot. Je pense que les parents connaissaient nos valeurs de scoutisme (...). Beaucoup de Villeneuvois se sont retrouvés dans notre association et ont spontanément amené leurs enfants chez nous, puis après ce sont les copains des copains.*

Très vite il y a dans le groupe des jeunes en âge d'être « routiers¹²² ». Face au déficit d'encadrement « un deal » est passé avec Hellemmes – « parce qu'on les connaissait bien » - pour que les routiers « soient associés aux activités ». D'ailleurs Hellemmes « épaula » beaucoup les premières années par de l'aide matérielle et logistique et l'organisation de camps communs. A partir de cette situation du groupe en ses débuts, le succès et la structuration du projet EEDF sur le territoire villeneuvois va ancrer localement les pratiques de scoutisme laïque et drainer de nouveaux membres attirés par l'option éducative de la mouvance laïque de l'éducation populaire, membres dont le profil sociologique est conforme à la morphologie de l'association. Ces nouveaux membres ne chassent pas volontairement les premiers mais ils prennent racine. Progressivement leurs enfants grandissent dans la carrière et deviennent les cadres adultes du groupe. Ils contribuent alors à structurer le groupe dans une morphologie qui opère une forme de contrôle et de sélection sur les engagements individuels. Impalouze revient sur ces années de jeune *respons* durant lesquelles il a contribué, avec toute sa génération, à bâtir un âge d'or du groupe (voir le récit de César, en chapitre 1). Les évolutions des pratiques ont participé à une évolution de la composition du groupe.

Alors que l'idée de se consacrer complètement [en tant que respons] c'était peut-être une erreur, et c'est ce qui faisait que ça devenait de plus en plus exclusif... presque élitiste. Alors pour les gamins c'était probablement cool sauf que... Après, si t'as un gros nombre de gamins qui vient toutes les semaines – attends, je sais pas si tu te souviens, vous étiez une quinzaine aux lutins, on était 35 aux louveteaux, quand on faisait un rassemblement on était 110, c'était cool, ça créait une dynamique de malade... C'était le moment où on a voulu étendre les limites de la famille entre guillemets... Mais aussi le public qu'on avait c'était plus du tout le public de quand nous on est arrivé aux éclés... Nous on était quoi, 5/6 d'origine aisée et t'avais toute une bande de... cassos¹²³ entre guillemets. (...) L'erreur qu'on a faite, enfin erreur non... mais on aurait du porter le groupe de sorte que tu ais une rémunération quand t'es animateur l'été, que ça puisse

122 Autre nom de la branche des aînés

123 Cassos renvoie à « cas sociaux ».

s'ouvrir aussi aux gens qui avaient pas de sous bordel! Parce qu'il fallait être putain de privilégié pour être animateur éclé, fallait être capable de dégager tous les samedis après-midi et trois semaines en été¹²⁴.

Il n'y a pas de conscience de classe au sens d'un sentiment d'appartenance à un groupe organisé et clairement identifié dans les rapports sociaux, de production notamment. Les données ethnographiques ne permettent pas de construire empiriquement un tel concept. Les difficultés d'accéder à la « classe sociale subjective » ne sont pas l'apanage du travail ethnographique. Les travaux de sociologie quantitative sont confrontés à une difficulté similaire pour saisir une appartenance dont les manifestations affectives et sémantiques sont si subjectives (Michelat et Simon, 2004).

« Comme nous l'avons souligné dès l'origine, nous ne prétendons nullement, avec un indicateur aussi fruste appréhender empiriquement la "conscience de classe", non plus que l'ensemble complexe des représentations et d'implications affectives analysées dans notre Première partie. Nous préférons considérer, en restant proches de la question posée, qu'il s'agit simplement d'un indicateur du sentiment d'appartenir (ou non) à une classe sociale. Dans l'affirmative, il nous semble important de laisser la personne interrogée choisir elle-même le terme par lequel elle désigne la classe sociale dans laquelle elle se reconnaît »(Michelat et Simon, 2004 : 139).

L'approche classiste se confronte à la divergence entre la classe sociale objective (basée sur des attributs statistiques) et la classe sociale subjective, ou déclarée. Les sociologues insistent aussi sur le mouvement qui s'opère entre les années 1960 et les années 2000 d'une diminution d'une appartenance de classe subjective. En 2002, 53% des enquêtés déclarent avoir « le sentiment d'appartenance à une classe sociale » (contre 61% en 1966). Sur ces derniers, près de deux tiers se situent dans la « classe ouvrière » ou la « classe moyenne » mais dans cet ensemble, l'auto-positionnement dans la « classe moyenne » progresse très largement en quatre décennies, bien davantage que ne progressent les appartenances objectives à cette classe (Michelat et Simon, 2004). Il est ici simplement fait état d'une convergence des nombreux discours, dans un groupe d'interconnaissance assez restreint, qui se représente le groupe *éclé* comme socialement distinct du groupe idéal. Il y a une forme de complexe : « ceux qui auraient vraiment besoin » des *éclés* sont moins favorisés que ceux qui composent le groupe, au même titre que ce groupe est privilégié vis-à-vis des publics d'autres structures d'animation jeunesse ou d'éducation populaire. Dans ce groupe,

124 Entretien avec Impalouze, *respons* génération 1996, 2008

où il y a surtout des enfants « d'instits ou d'éduc », les membres se reprochent d'être privilégiés et de « faire de l'animation pour riches ». Tout est relatif. Ici, l'étalon des positions sociales réside dans la figure de l'enfant des classes populaires vers qui l'action éducative volontariste des *éclés* doit tendre. L'ethos de classe partagé chez les *éclés* du groupe n'est pas directement la revendication d'appartenir à un groupe de classe moyenne. C'est, par défaut, un reproche collectif d'être « privilégié » au regard des classes populaires qui elles, devraient pouvoir (et vouloir) accéder plus largement à cette chance éducative qu'est la socialisation aux *éclés*, parce qu'elles en ont « besoin ».

5.3 - La circulation des engagements dans l'espace et le temps jusqu'à Villeneuve d'Ascq, 1978

L'enquête, dans sa première phase de cantonnement au *groupe de Villeneuve*, découvrait les caractéristiques de « classe moyenne » que l'on vient de détailler (cf. chapitre 5.2) dans leur stricte association avec le quotidien du groupe local. Les données ainsi produites tendaient à faire apparaître comme explication à ces rapports sociaux la singularité du groupe local de Villeneuve d'Ascq. L'analyse issue de la monographie proposait une totalisation co-extensive aux limites de l'expérience indigène des membres du groupe. Pour revenir sur la question des rapports subjectifs de classes ou de positions sociales, la monographie proposait des éléments de réponse contenues dans l'expérience communautaire du groupe local. Les données statistiques du fichier adhérent ont ensuite apporté un éclairage macro-sociologique au matériau ethnographique pour ce qui est des positions sociales subjectives. Ainsi, André racontait les débuts du groupe et l'engagement « atypique » qui était celui de ses fondateurs pour l'accueil d'enfants en difficulté sur les activités de scoutisme du groupe.

On a toujours eu le souci d'ouverture des camps à des gens qui en avaient besoin. On collaborait avec le service social de la ville et aussi avec le Conseil Général. Et les assistantes sociales nous envoyaient un certain nombre d'enfants [...], mais pas trop non plus parce qu'on ne pouvait pas tout accepter en proportion [...]. Donc il y avait une présence en camp de gens un petit peu en rupture avec la vie de tous les jours et qui venaient passer 21 jours de vacances avec nous, et ça c'est toujours très bien passé. [Je réponds que cette pratique d'accueillir en camp des enfants via la JPA existe toujours]. Et bien, ça nous fait super plaisir ! Ça veut dire qu'on a bien semé ! [...] Mais même si ça paraît normal c'est relativement atypique, y compris dans le mouvement¹²⁵.

Ce rapport bienveillant à l'égard de « ceux qui en ont besoin » semblait être une particularité du *groupe de Villeneuve*, depuis sa création en 1978 et jusqu'aux pratiques actuelles. André et Martine racontent qu'à la création du groupe, ils étaient installés dans la ville, engagés en tant que « militants associatifs » dans le logement et « militants politiques », ils connaissaient donc « le tissu

125 Entretien avec André et Martine, *respons* à la création du groupe, 2007. Sauf mention contraire, l'ensemble des extraits et citation d'entretien mobilisés dans cette section 5.3 sont issus de cet entretien.

de Villeneuve ». C'est depuis ces positions qu'ils ont « commencé à accueillir tout le monde », « tous ceux qui se présentaient et qui voulaient s'associer à notre projet », « tout ce qui venait on prenait », avec une dynamique basée sur le bouche-à-oreilles. Ces propos raisonnent avec les témoignages des acteurs politiques locaux de l'époque. Un élu municipal revient sur cette période de création du groupe EEDF sur la ville : les *éclés* étaient alors perçus en tant que mouvement cherchant à produire du consensus et de la participation, à côté des associations de défense d'habitants notamment. Renvoyant aux travaux de Manuel Castells, cet élu rappelle que les luttes urbaines étaient le paradigme dominant alors la sociologie urbaine. En outre, la ville nouvelle qui naissait dans la décennie 1970 était précisément un terrain d'expérimentation de ces modèles théoriques. Ainsi, des étudiants de Castells vinrent à Villeneuve d'Ascq entre 1976 et 1979 pour chercher des illustrations aux luttes urbaines. Les *éclés de Villeneuve* peuvent s'inscrire dans le renouveau des luttes urbaines des années 1970, dans les prémisses des mobilisations habitantes dont le territoire municipal fut un des théâtres (Tellier, 2003). La structuration du groupe en « classes moyennes », objective autant que subjective, renverrait alors au développement des structures associatives dans les années 1970 ; mouvement particulièrement marqué dans des territoires qui s'ancrent à gauche, préfigurant ainsi, comme à Villeneuve d'Ascq, l'arrivée de la gauche réformatrice après les élections municipales de 1977 (Barthélémy, 2000). Le mouvement, ressenti par certains *respons* du *groupe* (cf. 5.2), d'éviction des classes les plus populaires, issues des habitats ouvriers qui préexistent à la création de la ville nouvelle, par des classes moyennes nouvellement arrivées, serait ainsi conforme aux évolutions macro-sociales du tissu associatif.

« Exclues des principaux cercles de sociabilité, les nouveaux arrivants se maintiennent à l'écart et ont moins de chances de s'engager dans la vie associative, sauf si leur arrivée est massive et s'inscrit dans une stratégie d'installation de long terme. Dans ce cas, comme cela a maintes fois été mis en évidence à propos des communes « rurales » ou péri-urbaines, les groupes anciennement dominants (les agriculteurs notamment, mais aussi certains groupes ouvriers) se voient littéralement détrônés et leurs membres contraints à se désengager ou à investir des organisations moins territorialisées » (Sawicki, Siméant, 2009 : 15).

L'ouverture des données issues de la monographie du groupe *éclé* à des logiques macro-sociologiques et macro-historiques, qui s'opère lorsque l'enquête investit les arènes nationales du mouvement EEDF, est une étape cruciale pour la recherche. Le groupe EEDF devient alors une forme particulière, localement et socialement située, parmi d'autres structures du champ de

l'éducation non scolaire. Avec la scolarisation de masse et le développement du salariat féminin ces structures s'institutionnalisent et se professionnalisent dans les champs de l'animation et du travail social (Lebon, 2003 ; 2005). L'archétype de ce mouvement est le centre de loisir sans hébergement, né dans les années 1970 et produit par la municipalisation des politiques publiques de l'animation, concomitante du déclin national des mouvements de jeunesse. Ces nouvelles structures d'accueil de loisirs seraient matinales « des préoccupations éducatives de la petite bourgeoisie nouvelle » (Bourdieu, 1979 in Lebon, 2003). Dans un climat anti-institutionnel et spontanéiste, les aspects pédagogiques de la notion de loisir sont nettement affirmés, et en grande partie modelés, par une fraction scolarisée des classes moyennes privilégiant, comme à l'école maternelle, le plaisir, l'autonomie, la création et l'expression de l'enfant (Chamborédon et Prévost 1973 ; Merrien, 1983, in Lebon, 2003). A partir de ce prisme, le *groupe éclé* serait un terrain de recherche pris dans l'opposition entre les nouveaux mouvements sociaux et les formes plus traditionnelles de mobilisation dont le cadre notionnel serait le militantisme partisan de gauche et ses réseaux de sociabilité (Fretel, 2004 ; Sawicki et Siméant 2009).

« Dans le même esprit, le boom associatif des années 1970 fut essentiellement interprété comme la traduction de l'émergence sur la scène revendicative et sociale des nouvelles classes moyennes salariées et de leurs préoccupations spécifiques (cadre de vie, environnement, services urbains. . .). Cet investissement associatif était souvent vu comme une voie propre d'accès à la notabilité » (Sawicki & Siméant, 2009 : 6).

Les fondateurs du groupe, comme l'ensemble de ses membres, ont intériorisé une histoire sociale au point de l'exprimer comme une particularité du groupe. L'ouverture du groupe à des publics moins favorisés n'est pourtant pas une spécificité villeneuvoise dans le mouvement éclairé, pas plus que les autres traits caractéristiques qui conduisent le groupe à s'envisager comme autonome et relativement autarcique (cf. chapitre 1). A cette échelle micro-sociologique (le groupe local) et dans une temporalité qui reste accessible à l'enquête (une création en 1978), l'évidence de continuités structurelles s'est imposée à l'enquête en cours. André, tout en témoignant, a posteriori, de cette spécificité du *groupe de Villeneuve*, reconnaissait l'inscription dans une certaine continuité du mouvement EEDF. Lui-même était issu du groupe EEDF d'Hellemmes, tout comme le *responsable régional* de l'époque qui poussait à la création d'un groupe dans la ville nouvelle. La spécificité du *groupe de Villeneuve* s'est construite en opposition au groupe d'Hellemmes qui demeurait

« traditionaliste » quant un vent anti-autoritaire et « moderniste » traversait l'association (cf. chapitre 4). Pour André,

dès la création du groupe on est considéré comme des éclaireurs modernes par rapport aux éclés de la région, on était complètement atypiques. Déjà, il y avait la nécessité de démarrer en globalité [toutes branches confondues] dès le départ et puis la remise en question de l'uniforme, de ce qui était trop stricte, des règles et compagnie.

Hellemmes est la référence négative mais cependant, toute l'enfance du *groupe de Villeneuve* s'appuie sur les ressources du « frère aîné » : des *respons* d'Hellemmes viennent palier au déficit d'encadrement des branches, le groupe d'Hellemmes ouvre ses camps au *groupe de Villeneuve* ou encore lui fournit le matériel de camping nécessaire. Derrière la revendication de distinction, le groupe qui se crée à Villeneuve d'Ascq s'inscrit, de manière critique, certes, dans le projet éducatif et les méthodes pédagogiques du mouvement EEDF.

Le chant est un autre exemple de cette illusion autarcique des données produite dans la monographie alors qu'elles ne prennent tout leur sens qu'une fois replacée dans un contexte de signification plus large. Le chant est un outil pédagogique dont la puissance de socialisation est mise en avant tant par André et Martine que par la grande majorité des *respons* du *groupe de Villeneuve* rencontrée durant l'enquête (cf. chapitre 7). Comment s'est transmise cette spécificité pédagogique dans le groupe ? Pour les fondateurs du groupe, il n'y a pas eu d'action de formation proclamée mais « ils en voulaient ».

C'est en le faisant que... [...] Le chant était un moyen d'éducation populaire et de transmission d'un certain nombre de messages donc c'est très important (...), ce n'était pas des soirées télé et le chant à des vertus libératrices.

Il demeure que le cadre du mouvement EEDF rendait possible ces expériences, « les copains des différents groupes s'échangeaient des morceaux lors de veillées », ils s'apprenaient mutuellement leurs meilleurs morceaux pour ensuite les « redonner » dans les groupes. André confie que ça leur venait d'Hellemmes où les veillées étaient « quelque chose de remarquable » : chants, expression, théâtre, mîmes, jeux, « c'était extraordinaire ». A 200 kilomètres et 18 mois de distance, Martial, membre de l'AAEE, confirme, lors d'un échange autour de l'évolution de la méthode aux EEDF que le « si le groupe de V.A a bien marché c'est qu'il y avait un certains nombre de meneurs ! [...] André

avait appris la guitare et le chant avec Suzie Taylor, un ancienne inspectrice de l'Éducation Nationale, capable de te faire chanter et danser ! C'est pourquoi on chante à V.A ! ».

Les pratiques militantes (ici les pratiques pédagogiques en l'occurrence) circulent et sont réappropriées par les acteurs en présence. Cela pose la question du cadre associatif comme structure s'imposant à ses membres qui le reproduisent tout en l'intériorisant comme étant leur choix et leur singularité, faisant de nécessité vertu. Il est ici question du rapport particulier instauré entre un groupe qui se perçoit, avec une certaine culpabilité, de « classe moyenne » privilégiée, et son alter ego, la figure de la jeunesse populaire qui a besoin des *éclés*. Durant une phase intermédiaire, la thèse a suivi l'hypothèse d'une permanence d'un rapport de classe stable qui structurerait toute la diversité temporelle et sociologique du mouvement EEDF, notamment par la fixation d'une relation également stable à la puissance publique. Cette impasse¹²⁶ sera discutée dans la section suivante. Il n'y a pas de structure immuable qui fixe les engagement dans des logiques sociales figées. Cependant, l'exemple des parcours militants dans une structure éducative qui s'ouvre sur le territoire d'une ville nouvelle est un cas propice à mieux comprendre la rencontre contingente de trajectoires biographiques avec l'histoire associative des EEDF et les logiques socio-politiques alors à l'œuvre sur le territoire municipal villeneuvois.

La ville nouvelle de Lille-Est fait partie des villes nouvelles françaises, dont le projet était contenu dans le Schéma Directeur d'Aménagement et d'Urbanisme de la Région de Paris (SDAURP) présenté au Conseil Économique et Social en 1965 puis étendu l'année suivante au reste du territoire national, dont Lille-Est, qui deviendra Villeneuve d'Ascq en 1970. Partant de la situation spécifique des villes nouvelles de région parisienne, tout en insistant sur la portée générale de son l'analyse, Ostrowestky (2004) met en exergue les facteurs culturels de ce projet d'aménagement du territoire.

« [Ces projets] constituent une opération de propagande qui vise à valoriser la technocratie au pouvoir au sein de l'Etat gaullien, en harmonie avec la société de consommation dont cette opération est l'émanation idéologique. "Liberté de choix", consommation, "commodité des modes de vie" et souci esthétique d'une nouvelle bourgeoisie montante qui préfère l'espace

126 Je remercie ici John Clarke (Open University) de m'avoir fait remarqué, avec bienveillance, qu'il était empiriquement impossible de supposer une telle permanence de la structure sociale ni de son rapport avec le secteur public, l'une et l'autre ayant connu de profondes mutations au cours du XXe siècle.

aménagé et urbanisé de la banlieue à l'enfermement de la ville minérale, voilà comment, effectivement, on peut à sa suite caractériser ce projet (trop) grandiose » (Ostrowestky, 2004 : 27).

Derrière le programme technocratique s'exprime une idéologie visant à structurer le désordre de la banlieue, avec en ligne de mire le souvenir des banlieues rouges encore présent en 1960 (Ostrowestky, 2004). Les victoires électorales locales du PCF en petite couronne dessinaient une continuité territoriale alimentant le fantasme d'un encerclement de la capitale et de ses centres économiques et financiers durant l'entre-deux-guerre (Fourcault, 1986). Les aspirations des classes moyennes montantes évoluent avec la crise des années 1970 et dépassent la simple velléité de consommation : se développent des aspirations à la formation (universités) et à la participation qui se confrontent avec le pilotage technocratique des projets urbains. Il y a dans les villes nouvelles une réflexion sur les liens entre modes de sociabilités et espaces urbains. Les espaces publics sont pensés comme permettant un mélange social et une « indifférence polie » ; à Évry comme à Villeneuve d'Ascq, le centre ville est une galerie marchande ; les grands ensembles et les banlieues pavillonnaires semblent produire un « ennui ». Les urbanistes et technocrates au service des projets de villes nouvelles s'appuient sur une pensée technique qui naturalise la ville et qui tend à substituer à l'histoire des hommes un biologisme naturaliste qui fait du centre urbain le germe vivant organisant l'ensemble de l'espace.

« Le "danger" réside dans une confusion bien plus radicale. En effet, si la ville est à la fois structure construite et langage, c'est que l'on pense qu'il suffit d'une architecture urbaine conséquente pour produire du vivant, c'est-à-dire la présence d'habitants en situation d'échanges, bavardant ou se disputant dans l'espace d'une agora mythique. Autrement dit, on érige en principe qu'entre l'expression architecturale et son usage il existe une relation causale : le bon plan doit, comme une belle peinture, attirer les foules et provoquer cette émotion esthétique sans quoi il n'est pas d'urbanité » (Ostrowestky, 2004 : 34).

C'est dans ce contexte critique des opérations de refondation urbaine décidées au plan national que la ville connaît un bouleversement politique aux municipales de 1977 avec la victoire de la liste du parti socialiste. Sur ce territoire très politisé, à quelques kilomètres de Lille, creuset du socialisme municipal, et de Roubaix, la création de la ville nouvelle reste un projet exclusivement technocratique : créer un site d'accompagnement urbain des universités lilloises (Tellier, 2003). Pour le mener à bien, l'EPALE (Établissement Public d'Aménagement de Lille Est) est mis en place

par le ministre compétent en 1969 puis la ville nouvelle de Lille-Est est créée en 1970. Elle prend pour nom Villeneuve d'Ascq, en référence au massacre d'Ascq de 1944, Ascq étant un des trois villages existant à la création de la ville, avec Annappes et Flers. Dès les années 1970 l'Etat insufflé une politique d'équipements massifs : autoroutes, universités, Stadium Nord, théâtre de la Rose des Vents et, plus tard, le métro (VAL). Parallèlement, l'évolution démographique est à la hauteur de l'ambition, la population de la ville passant d'un millier d'habitants en 1973, à 20000 en 1978 et 60000 en 1982, faisant de Villeneuve d'Ascq la quatrième ville de l'agglomération lilloise. Aux élections municipales de 1977, la liste de gauche de G.Caudron remporte le scrutin sur un programme qui prévoit notamment de stopper la ville nouvelle. La nouvelle équipe municipale reproche à l'EPALE de ne pas travailler en concertation avec les habitants. Finalement, tous les projets seront revus en concertation avec les habitants. La commune se forge une identité basée sur une manière de gérer la ville en y associant ses habitants, avant l'avènement de la politique de la ville. La ville refuse l'édification d'un nouveau quartier d'habitation et y préfère l'implantation d'une zone « nature » composée d'un parc et d'un lac. En 1982, l'EPALE disparaît après la décision de la municipalité de quitter le schéma d'aménagement des villes nouvelles (Tellier, 2003).

Derrière la façade d'apolitisme de la gestion municipale de la ville nouvelle, la nouvelle majorité s'emploie à la fabrication d'une mémoire politique ancrée à gauche : la place Allende abrite l'Hôtel de Ville, la place Léon Blum accueille le lycée, une école et un collège, le Président Mitterrand vient en 1982 inaugurer le centre ville. L'identité politique de la ville va se forger à gauche et dans le refus du pilotage technocratique de la ville nouvelle contre le pouvoir étatique et jacobin. La proximité de Lille et Roubaix laisse accroire qu'un pôle socialiste unitaire va se mettre en place sur la métropole mais le type de militantisme promu à Villeneuve d'Ascq diffère du socialisme municipal traditionnel (Tellier, 2003). Les enjeux urbains locaux dépassent les stratégies politiques. Jusqu'aux années 1980, Lille et Roubaix se disputent la possibilité de faire de la ville nouvelle leur pré-carré. Il faudra attendre le milieu des années 1980 pour que Villeneuve d'Ascq soit reconnue politiquement par Lille et Roubaix. Cette reconnaissance stabilise l'identité de la ville et tempère les mots d'ordre de résistance et d'absolue différenciation qui ont prévalu durant une décennie.

« A la mémoire de la combativité, pouvait donc succéder une mémoire plus consensuelle envers les autres villes de l'agglomération lilloise, dans la mesure où précisément, la ville nouvelle n'en était plus une. Il importait désormais que Villeneuve-d'Ascq demeure tout simplement

"différente", c'est-à-dire qu'elle préserve son originalité sans pour autant prétendre à s'ériger comme modèle de développement urbain » (Tellier, 2003 : 55).

Pour Tellier (2003), rapportant le propos d'élus municipaux, ce besoin de se différencier localement pour exister - combiner à une mobilisation locale revendiquant la participation des villeneuvois contre les logiques technocratiques - est le berceau de la « citoyenneté locale » villeneuvoise. Depuis la création d'une fédération des expropriés à la constitution d'un réseau de militants dont l'engagement est ancré dans les luttes pour le cadre de vie quotidien, le pouvoir associatif préfigure la victoire de la gauche aux municipales de 1977 (Barthélémy, 2000).

Le *groupe éclé*, dont la création est actée en 1978, s'inscrit dans ce contexte politique. L'équipe municipale soutient le projet de création du groupe EEDF sur son territoire, « un peu comme nous suivions tout ce qui bougeait (...), pour créer la vie là où elle n'existait pas encore », mais également parce qu'« en accompagnant chaque mouvement on rend difficile son érection en contre pouvoir ou en capacité d'opposition (des petits jeunes ne le restent pas longtemps) », enfin, parce que le mouvement associatif sur lequel s'appuyait la dynamique de la gauche locale participait des luttes urbaines (cf. supra), « de ce point de vue les "éclés", rassemblement de jeunes à la recherche de leur place dans la société, trouvent un exutoire pour participer de la direction de la société sans remettre en cause les pouvoirs en place¹²⁷ ». La qualité consensuelle et de respect de l'ordre établi du mouvement EEDF permet la convergence des intérêts municipaux et associatifs sur la base d'un terreau culturel commun. La majorité œuvre à municipaliser les politiques animation et jeunesse à partir de 1977, notamment en créant de larges pôles transversaux, comme l'OMJC (Office Municipal des Jeunes et de la Culture). Cela participe d'une volonté d'affirmer une identité de « pionnier », d'« innover », de donner à la ville « une image jeune, verte, dynamique, face aux territoires anciens de la métropole¹²⁸ » (Lille et Roubaix) qui veulent se partager Villeneuve d'Ascq avant 77. Le *groupe éclé* affirme une identité moderne et résolument distincte d'Hellemmes ou des autres groupes EEDF de la Région. La création du *groupe éclé*, structure associative, donc privée, semble cependant participer de ce mouvement municipal d'animation territoriale et de création

127 Correspondance avec un ancien élu villeneuvois.

128 Entretien avec Thibault Tellier, 2009.

d'une identité locale sur le territoire. Cette convergence est explicite pour les cadres adultes du groupe à sa fondation.

La ville qui se créait était porteuse d'une grande espérance et de réelles volontés vis-à-vis de la jeunesse. (...) C'est le moment de la création des services offert à la population, l'OMJC se crée en même temps que le groupe. (...) Le challenge était intéressant et la création du groupe de Villeneuve correspond pour moi à la création de la ville de Villeneuve d'Ascq en tant que structure. (...) Il s'agissait d'apporter un regard laïc et de scoutisme à Villeneuve d'Ascq car il n'y en avait pas. (...) Ça correspondait à un besoin.

Cette connivence organique entre la ville qui se structure et le groupe qui se crée passe par une coopération poussée. Le premier enjeu après la création du groupe fut de trouver un local, la municipalité mettra successivement quatre locaux à disposition (le dernier étant l'actuel). Le premier local, provisoire, est une maisonnette qui doit être détruite dans un projet d'aménagement. Un autre local est partagé avec les services municipaux et les secouristes. Ces changements de locaux sont « pénibles » mais la mairie met finalement à disposition du groupe, en 1988, un local dans lequel le groupe poursuit ses activités aujourd'hui. Quant à ce local actuel,

il faut noter qu'il appartenait à l'évêché de Lille, donc c'est quand même fort que les éclaireurs laïcs se soient inscrits dans un local de l'évêché, je suis obligé de faire la boutade, enfin, c'est marrant.

La collaboration entre le tissu associatif et les services municipaux découle du constat d'un « besoin mutuel », la municipalité accompagnant sa croissance démographique en orientant l'identité locale, les associations créant « tout un panel de nouvelles activités sportives et culturelles ».

On s'est inscrit dans l'histoire de la ville, on a suivi son évolution. On a pris part, entre autres, à la création du Carnaval de Triolo, à la braderie (...) qui nous donnaient notre image et notre empreinte dans la ville.



Source : photos de carnaval à V.d'Ascq, archives du groupe EEDF de V.A

La collaboration avec les services de la Ville s’immisce jusque dans l’activité centrale de la vie du groupe : le camp. Jusqu’à 1985, les camps d’été du groupe de Villeneuve sont soit organisés avec le groupe d’Hellemmes, soit accueillis dans les bâtiments des colonies municipales de la ville. Cette collaboration permet le développement des activités et les camps comptent jusqu’à une centaine d’*éclés* également inscrits à l’année. Le premier camp autonome du groupe a lieu en 1985, à Stirling, en Écosse. Stirling est la ville jumelée avec Villeneuve d’Ascq et ce camp est, selon André, le « premier acte du jumelage ». Le soutien municipal à la création d’un groupe de scoutisme laïque dans une ville à majorité socialiste, dans un contexte d’une identité locale à créer dans des paysages urbains désincarnés, peut être mis en parallèle avec l’édification de lieux de cultes dans d’autres villes nouvelles. Grémion (2005), étudie les conditions d’émergence d’édifices culturels dans trois villes nouvelles franciliennes. Elle souligne que la doctrine sociale de l’église (Vatican II) et l’émergence des villes nouvelles sont contemporaines et organisent la présence culturelle dans ses villes : les tenants d’une église catholique qui se fond dans le quotidien des couches populaires (« le levain dans la pâte ») rencontrent les préoccupations des gestionnaires locaux.

« Or les urbanistes des villes nouvelles, cherchant à rendre vivant les centre-villes, et en réaction au décor abstrait des grandes ensembles, sont à la recherche de signes, de symboles, de lieux structurant l’espace en lui donnant du sens. Quoi de plus significatif qu’une église pour marquer un centre, dans cette France que tant d’affiches symbolisent par le village groupé autour de son clocher ? » (Grémion, 2005 : 89-90).

Avec la création d’un groupe de scouts laïques, les acteurs villeneuvois répondaient en 1978 que dans un contexte socio-politique donné, il y avait des actes plus signifiant que l’édification d’une église ; bien qu’églises et mosquée aient été bâties depuis la création de la ville nouvelle. A partir de l’exemple de Saint-Quentin en Yvelines, Grémion présente un facteur déterminant dans les choix contingents des lieux et des activités culturels : « l’esprit des lieux », au sens de la présence de communautés religieuses et de réseaux de sociabilités préexistants. Les influences du terroir versaillais sont essentielles : paroisses de droite et scoutisme traditionnel (Grémion, 2005). A Villeneuve d’Ascq, ce sont des terres de gauche et un scoutisme laïque, auto-proclamé moderne et différent des voisins, à l’image de la ville. Cette symbiose entre les enjeux de la scène politique locale et le modèle culturel que véhicule le groupe *éclé* est contingente d’un lieu et d’une époque. Cependant, dans le cas villeneuvois, les conditions de création du groupe, qui sont les conditions d’établissement d’un lien privilégié avec l’action publique locale, constitue un cadre qui continue à

structurer les activités quotidiennes du groupe depuis sa création. Ce cadre s'institutionnalise et demeure la structure d'expérience des générations suivantes de militants. Les liens se sont depuis distendus avec les services municipaux (cf. chapitre 1), l'absence de participation du groupe aux manifestations municipales dans les années 2000, l'absence de demandes de subvention (hormis la mise à disposition du local) et plus largement l'effacement de la scène municipale grèvent les termes tacites du partenariat entre le groupe et la ville. André reprend d'ailleurs, à l'encontre du groupe qu'il a contribué à créer, les reproches formulés par l'équipe municipale dont il est resté très proche jusqu'en 2008. Selon lui, le groupe de Villeneuve doit respecter ses engagements initiaux, à côté de tout ce tissu associatif qui s'est structuré en même temps et dans une matrice culturelle commune.

Aujourd'hui toutes ces associations se retrouvent à Asso Passion [forum des associations municipales] pour montrer qu'elles tiennent encore (...). Dans la ville on était très reconnus et on l'est toujours maintenant d'ailleurs ! (...) Il y a un petit défaut actuel du groupe de Villeneuve qu'il faut que tu notes. C'est que le maire comme d'autres élus [il me donne les noms] connaissent les éclaireurs de France et souvent cherchent comment les aider... [il me rappelle le fait que le groupe n'a pas déposé de demande de subvention depuis 2 années et qu'il a donc disparu des écritures comptables du budget municipal, en plus d'avoir disparu des manifestations associatives]. Je pense que la ville a besoin que les éclés restent ici. (...) Il faut quand même mesurer nos espaces de vie, les espaces de vie des éclaireurs de France ils sont dans des communes un peu semblables à Villeneuve d'Ascq et non pas à Marcq ou Bondues [communes riches de la métropole lilloise]. Il y a quand même une connotation politique et on reste ancrés à mon sens dans des valeurs de gauche, ou dans des valeurs démocratiques. (...) Après, le point sur lequel je voudrais insister c'est que [le groupe de] Villeneuve d'Ascq a toujours su s'intégrer dans les événements de la ville, notamment on a souvent participé à la commémoration du massacre d'Ascq, aux 24 heures de la Cousinerie, au Carnaval du Triolo.

Le groupe éclé prend racine dans le terreau municipal en remplissant une fonction d'animation associative cohérente avec la culture politique dominante localement. Le groupe contribue au travail de socialisation dans un cadre qui permet de distinguer la commune dans l'ensemble métropolitain. Du point de vue de la ville nouvelle, il est paradoxal que ce travail de création d'une culture politique locale cherchant à se distinguer par sa qualité moderne ait recours à des instances de socialisation traditionnelle. En effet, les EEDF sont largement présents depuis leur création dans la métropole lilloise et le scoutisme laïque est très implanté sur les territoires lillois et alentours.

« Les élus de la commune plaident alors pour une ville "différente" au sein de l'agglomération. Il s'agit là sans nul doute du fait le plus saillant de la mémoire politique contemporaine de la ville. Entre temps, l'équipe en place aura également eu à cœur d'inscrire la gauche dans la mémoire collective. (...) On peut toutefois s'interroger sur la portée du registre historique choisi par la nouvelle équipe municipale. On peut même parler de paradoxe dans la mesure où l'édification des villes nouvelles devait également servir un nouveau type de socialisme municipal. Or, dans ce cas présent, c'est bien la tradition qui l'a emporté. Il est vrai que ce qu'on a pu appeler le rocardisme, moteur de ce nouveau type de gestion municipale, n'a jamais été très développé sur Villeneuve d'Ascq » (Tellier, 2003 : 54).

Le modèle de citoyenneté véhiculé par les pratiques de scoutisme des EEDF a été reconnu et encouragé dans un cadre spatio-temporel culturellement compatible. Ici, la symbiose entre les *éclés* et le ville nouvelle s'opère sur le partage d'une culture laïque et de gauche, à prétention autonome et moderne et en réaction à d'autres espaces et pratiques étrangers. La *citoyenneté-aux-éclés* rejoint la citoyenneté locale promue par les acteurs municipaux dans un espace dont la sédimentation sociale et le terreau historique leur est propice.

5.4 - La citoyenneté comme mot-clé d'une histoire sociale qui structure le mouvement EEDF

Les conditions d'implantation du *groupe de Villeneuve* sur son territoire et les relations nouées avec la puissance publique locale façonnent un cadre structurant le quotidien du *groupe éclé*. Comment analyser, et généraliser à l'ensemble du mouvement, la prégnance de cette structure associative qui contraint les engagements individuels ? Comment intégrer à cette analyse en construction l'objet central de la recherche : la *citoyenneté-aux-éclés* comme mot-clé ? La confrontation des données ethnographiques à des perspectives macro-sociologiques et historiques a ouvert une piste pour la thèse. Une plongée dans l'histoire du mouvement¹²⁹, exercice passionnant mais vertigineux, apporte *in fine* un élément de stabilité apparente pour l'analyse. La citoyenneté comme mot-clé est une caractéristique permanente du mouvement des Éclaireurs de France, puis des EEDF, depuis 1911. Dans l'effervescence de l'introduction du scoutisme en France avant la première guerre mondiale (cf. chapitre 6), Nicolas Benoît, considéré comme « le fondateur » dans l'historiographie du mouvement EEDF, faisant requête à sa hiérarchie militaire d'un aménagement de son service pour travailler à la préfiguration du scoutisme en France, met en avant le projet de formation de « meilleurs citoyens », « quelle que soit leur classe sociale ».

129 Je tiens ici à remercier chaleureusement Nicolas Palluau, historien du scoutisme et spécialiste des EDF pour son engagement scientifique et militant sur un objet que nous avons partiellement en commun. Ses conseils ont été un guide précieux dans l'exploration abyssale de l'histoire du premier siècle du scoutisme laïque.

Lettre de Nicolas Benoît au Ministre de la Marine

Tiaret (Algérie), le 3 avril 1911.
Le lieutenant de Vaisseau Benoît (Nicolas)
à Monsieur le Ministre de la Marine.

Monsieur le Ministre,

Pendant le séjour que je viens de faire en
Angleterre pour y préparer le brevet d'inter-

prête, j'ai été profondément intéressé par
l'œuvre du Général Baden Powell qui a fondé
l'organisation des Boys-scouts afin de dévelop-
per de meilleurs citoyens et de préparer des
hommes d'action dans toutes les branches
d'activités.

Trois cent mille boys-scouts sont enrôlés à
l'heure actuelle en Grande-Bretagne. Le mou-

Suite de la lettre de Nicolas Benoît

vement s'est étendu à toutes ses colonies et aux
Etats-Unis. Il a été imité en Allemagne, Russie
et Italie.

Ce mouvement éducatif, sans distraire les
enfants de leurs études — et quelle que soit leur
classe sociale — leur donne une éducation en
plein-air, s'efforce de développer non seule-
ment leur force physique, mais surtout leur
esprit de ressource, leur initiative, leurs pou-
voirs d'observation et de perception rapide. En
outre, et comme base fondamentale, on leur fait
pratiquer le culte de l'honneur et de la patrie et
toutes les vertus qui font un homme plus fort et
plus utile à la communauté dont il fait partie.
Une branche de cette organisation développe
chez les jeunes garçons des côtes le goût et la
pratique de la mer.

Le bienfait qu'un mouvement du même
genre apporterait à notre pays est incalculable.

Des efforts individuels ont été faits. Ils ont
créé cent petites chapelles. Ils ne peuvent
donner les résultats que l'on peut attendre d'un
mouvement d'envergure nationale. J'ai trouvé

auprès de beaucoup de personnes à qui j'en ai
parlé un accueil chaleureux.

Je l'ai trouvé en particulier auprès de
Monsieur le général Langlois et surtout de
Monsieur Pierre de Courbertin, dont la « So-
ciété des Sports Populaires », qui se rapproche
plus que tout autre comme moyens et comme
but du « Boys-scouts Mouvement » pourrait
s'élargir jusqu'à devenir nationale.

Croyant pleinement à la nécessité, pour le
bien de notre pays, de donner corps à cette
idée, je désirerais, Monsieur le Ministre,
obtenir l'autorisation de m'en occuper pendant
deux mois, trois au plus, temps qui, j'espère,
serait suffisant pour collaborer à son organisa-
tion et la mettre sur pied.

C'est pourquoi, Monsieur le Ministre, Je
vous adresse la présente demande d'être attaché
temporairement à la première section de l'Etat-
Major pour « l'étude et la classification des
documents sur le mouvement des Boys-scouts
en Angleterre ».

Je vous prie...

source : in Kergomard, P. et François, P., Les Eclaireurs de France de 1911 à 1951, p. 45-46

Ce discours d'une formation à la citoyenneté se retrouve après guerre (durant laquelle Nicolas Benoît est décédé), dans une période où, sous la Présidence de Bertier, les EDF vont préciser leurs options pédagogiques et sortir nettement du giron militariste.

« La formation des chefs est plus importante encore dans des démocraties comme la nôtre, qui ne doivent reposer ni sur la puissance de conception d'un seul -où donc est-il du reste ce surhomme capable de porter une telle responsabilité et d'avoir une telle amplitude de pensée ?- ni sur la tyrannie anonyme d'une foule, mais où l'autorité doit être confiée à l'élite, aux meilleurs citoyens » (Bertier, 1925, cité par Palluau, 2010 : 272).

La citoyenneté comme mot-clé dans l'action associative des EEDF traverse toute l'histoire du mouvement et l'enquête ethnographique décrit ses nombreuses manifestations contemporaines (cf. chapitre 4). Le travail de mémoire et d'historiographie militante du mouvement EEDF célèbre d'ailleurs cette « marque de fabrique » à l'occasion de son centenaire. Le colloque du centenaire organisé par les EEDF et l'AAEE en novembre 2011 à l'Unesco, sous le titre « l'éducation à la citoyenneté au 21^e siècle : Quel rôle du scoutisme laïque ? » en est une manifestation. Entre temps les contenus de ce mot-clé ont largement évolué (cf. chapitre 6.4) mais la citoyenneté reste, selon

Bastide (2011), la « dominante » d'un siècle de scoutisme laïque qui a profondément évolué en étant ouvert « aux problèmes de la société » et aux aspirations des jeunes. Dans « 100 ans de laïcité dans le scoutisme et l'éducation populaire », ouvrage paru à l'occasion du centenaire du mouvement avec l'ambition de fournir les éléments d'histoire et de mémoire du mouvement, cet ancien militant et cadre adulte EEDF et de l'AAEE, aujourd'hui Président de l'Association Pour l'Histoire du Scoutisme Laïque, conclut son avant-propos comme suit :

« Au vu de ce parcours, on peut se demander quelle est la dominante d'une action éducative menée sur dix décennies pendant lesquelles le monde lui-même a connu les plus grands bouleversements de son histoire, dans tous les domaines. Il nous semble que cette dominante est, sous des formes diverses, *l'éducation du jeune à la citoyenneté*. Le scoutisme laïque s'est donné, depuis sa création, pour objectif de contribuer à la formation de jeunes citoyens : son parcours a été fidèle à cet objectif » (Bastide, 2011 : 10).

Le second élément de permanence, à travers le premier siècle du scoutisme laïque, est l'association, de la citoyenneté à un projet social aux vertus dépassant les conflits de classe. C'est une dimension présente dans la lettre de Nicolas Benoît en 1911 (cf. *supra*), et qui se précise dans les années suivantes. Palluau (2010) détaille le projet des Éclaireurs de France qui se structure dans l'entre-deux-guerres. Le mouvement naît dans un contexte de réforme scolaire qui vise à rendre l'instruction plus active (langues, plein air, activités physiques) et plus complète (étendue en dehors des temps de prise en charge par l'école). C'est une réforme qui fait face à l'ascension de nouvelles classes sociales rendue possible par les débuts de la démocratisation scolaire. Le scoutisme des éclaireurs est organisé par une petite bourgeoisie libérale mais avec vocation de diffuser la formation d'une élite à tous les milieux sociaux (Palluau, 2010). Dès ses origines le mouvement porte un projet social particulier: dépasser la lutte des classes par l'unité nationale, mettre en place un ordre social réformé intégrant les milieux populaires (comme alternative aux vellétés révolutionnaires). Le scoutisme des EDF, dont la conception est partagée dès ses origines par les Éclaireurs Unionistes (protestants) et une partie des catholiques sociaux, se veut être une solution pédagogique à la question sociale. C'est une pensée sociale que l'enquête retrouve dans les récits quotidiens des *respons* du groupe local (cf. chapitre 5.2).

Cette permanence d'un discours porteur d'un ordre social apparemment stable débouche sur la tentation de statuer sur la continuité d'une composition sociologique de classes moyennes des militants EEDF. Cette attirance est alors d'autant plus forte qu'elle fournirait des matrices de stabilité à l'analyse : permanence d'une structuration sociale identique et validation *ex post* de la recherche ethnographique par sa cohérence avec les travaux universitaires proposant une approche socio-historique du scoutisme laïque et plus largement de l'éducation populaire (Palluau, 2010 ; 2011 ; Lebon, 2003; 2005 ; Poujol, 1981). Lebon (2005), dans ses travaux sur la progressive construction d'une « politique de l'enfance », rappelle qu'au début du siècle, le scoutisme marque par sa nouveauté : l'encadrement des jeunes par d'autres jeunes et la non spécialisation des activités. Ce succès du scoutisme est particulièrement développé auprès des classes moyennes et supérieures urbaines. Il est donc tentant de voir une homologie de positions de « classes moyennes » depuis les origines du mouvement et jusqu'à la période contemporaine au travail ethnographique. Les classes moyennes qui investissent le projet et l'appareil EDF en ses débuts se retrouveraient aujourd'hui dans les EEDF comme dans l'ensemble des projets d'éducation populaire mettant l'accent sur la vie collective et l'implication dans le groupe. C'est une position défendue par Geneviève Poujol au début des années 1980.

« Cette importance attachée aujourd'hui au groupe doit être soulignée. L'idéologie groupale est typiquement "classe moyenne". La grande bourgeoisie est bien trop individualiste pour y adhérer ; quant à la classe ouvrière, elle ne peut plus y adhérer (...). En fait, il s'agit de la part des classes populaires d'un refus des services de nature collective » (Poujol, 1981 : 118).

Un tel élément de stabilité permettrait de modéliser une analyse de la *citoyenneté-aux-éclés* « toutes choses égales par ailleurs », au sens d'une stratification sociale comparable sur la période de l'enquête à ce qu'elle était en 1911, à la création du mouvement ; stratification qui se retrouverait dans l'usage symbolique du terme de citoyenneté. Mais ce leurre emprunté aux sciences expérimentales est inutile bien qu'il rassure les hésitations d'une posture d'enquête qualitative « honteuse » (Beaud et Weber, 2003) ; rien n'est égal par ailleurs. Le poids de catégories de classes moyennes relativement aux autres catégories sociales s'affirment au cours du XXe siècle, comme le montre le graphique du chapitre 5.2 ; les catégories dites de « classes moyennes » (professions intermédiaires et professions libérales notamment) se constituent au cours du siècle pour devenir majoritaires. Par ailleurs, l'histoire du premier siècle des EEDF s'inscrit dans la structuration de la société industrielle et de sa récente tertiarisation. Cette évolution de l'Etat-nation, qui fait émerger

les prérogatives de l'Etat-social, bouleverse aussi la composition des appareils d'Etat et crée une large fonction publique qui à son tour pèse sur la composition des classes moyennes. L'institutionnalisation du mouvement EEDF est contemporaine du développement des classes moyennes. Avec l'institutionnalisation de l'interventionnisme étatique et l'émergence de larges classes moyennes, tout un ensemble d'institutions de concertation et d'organisations collectives se développent pour réguler les conflictualités sociales et les rapports de classes. La morphologie des catégories sociales, et notamment des classes moyennes, s'est transformée depuis 1911. Comment le mouvement associatif du scoutisme laïque, qui semble organiquement lié à cette catégorie sociale en tant qu'instance de socialisation et réseau de sociabilité, suit cette évolution ? L'exemple villeneuvois (cf. chapitre 5.3) met en avant les dimensions culturelles et politiques de l'implantation locale du *groupe éclé*. Le projet du scoutisme laïque est un projet en conflit : conflit avec d'autres projets concurrents (cf. chapitre 6.5) et conflit interne. Il semble que la dynamique associative des EEDF soit une concurrence entre classes moyennes pour le contrôle d'un appareil associatif dont le projet vise quant à lui à englober les classes les plus populaires, et épisodiquement les classes dominantes.

« Pour permettre cette diffusion sociale, les EDF postulent un recrutement d'abord parmi les enfants des classes clientes des enseignements secondaires et supérieurs. Or, parmi les cadres locaux des EDF, la dynamique est ailleurs. Elle vient nettement des classes moyennes. L'origine sociale des commissaires régionaux est significative. En 1922, les notables (enseignants du secondaire et du supérieur, pharmaciens, chefs d'entreprise, magistrats) représentent 43% des cadres. En 1939, leur progression s'est tassée. Les notables bien dotés fournissent seulement 50% des cadres régionaux. La dynamique est ailleurs. Le mouvement ascensionnel vient de classes sociales plus modestes (instituteurs, employés, techniciens). A la veille de la Seconde Guerre mondiale, celles-ci rassemblent 22% des commissaires régionaux » (Palluau, 2010 : 36)

Il n'y a pas de permanence d'une structure figée de classes moyennes mais une évolution progressive de l'appareil associatif en lien avec l'évolution de la structure sociale. Des groupes ou sous-groupes s'imposent dans l'appareil EEDF en tant que cadres associatifs, et font évoluer le projet social du mouvement. Ces évolutions dessinent progressivement le cadre de l'action collective des EEDF qui s'impose partiellement aux groupes locaux. Depuis 1911, derrière la permanence d'un imaginaire de classes moyennes (et d'usages de la citoyenneté), le projet social des EEDF s'est traduit en un discours éducatif et des pratiques pédagogiques qui instituent

progressivement le cadre de l'action collective. Bien que se maintiennent, à travers le temps, des effets de l'existence de classes intermédiaires - comme l'aspiration d'une petite bourgeoisie d'affaire à vivre de ses activités, relayée ensuite par le développement du salariat non manuel (les cols blancs) - force est cependant de dépasser l'approche économique liée à la distribution des revenus. Pour Bosc (2008), le legs des travaux sociologiques qui constituent les classes moyennes en catégorie dès le début du XXe siècle est plus large.

« L'un des principaux apports de ce corpus a été de montrer que, aux frontières des classes dites moyennes, la similitude des niveaux de vie n'effaçait pas les distances sociales et culturelles avec les membres des classes populaires ou de la bourgeoisie établie » (Bosc, 2008 : 109).

C'est donc d'une position sociale relative et des frontières qu'elle institue dont il s'agit. Bosc s'inscrit dans la lignée des travaux d'Hallwachs notamment, quand ce dernier propose d'envisager cet ensemble hétérogène de statuts et de professions qui se distinguent du prolétariat autant que des classes dirigeantes. Les classes moyennes occupent une place spécifique, « occupant un rang intermédiaire entre la classe bourgeoise et la classe ouvrière », ces classes moyennes sont « dominées, commandées par les grands mouvement économiques », « elle n[ont] pas un rôle initiateur dans l'évolution » (Hallwachs, 1972 cité par Bosc, 2008 : 17). Qu'il s'agisse d'un groupe intermédiaire à part entière ou de la frange dominée de classes dominantes, ce qui nous intéresse ici est une certaine homologie des positions sociales du noyau dur des EEDF et les effets de cette position de classe moyenne sur l'institutionnalisation de l'action collective.

La question de l'institutionnalisation des relations entre groupes sociaux différents dépasse de loin le cas des EEDF. Elle est posée en des termes précis pour l'ensemble de l'éducation populaire. Selon Poujol (1981), le propre de l'éducation populaire c'est que les destinataires de l'action n'appartiennent pas au même groupe (classe sociale) que ceux qui portent l'action. C'est une constante qui traverse le siècle, des projets à destination explicite du prolétariat aux dispositifs récents ciblant des populations marginalisées.

« Que l'éducation populaire soit faite au nom de la "moralisation ouvrière" ou au nom de "l'égalité des chances" nous paraît secondaire. Le point commun nous apparaît se situer au niveau d'un projet d'un groupe social sur un autre groupe social, c'est ainsi que semble se définir l'éducation populaire » (Poujol, 1981 : 8).

L'homologie relative des positions des adhérents enfants et adultes aux EEDF, présentées dans une section précédente (cf. chapitre 5.2), contraste avec les mêmes catégories renseignées pour des adhérents aux profils différents. L'association revendique plus de 35 000 adhérents. Il y a une certaine opacité autour des chiffres d'adhérents en raison de la concurrence entre les différents mouvements scouts et plus largement entre mouvements de jeunesse (cf. chapitre 4.1). Cependant, les relations d'enquête nouées au *siège national* permettent de collecter de manière informelle des données dont l'accès est délicat. Il en ressort que sur l'ensemble des adhésions revendiquées, « le plus gros tiers est composé des publics scolaires et associés (centres régionaux, ludothèques...), un tiers d'inscrits aux *services vacances* et un tiers de "bons boy-scouts"¹³⁰ ». Selon un autre permanent, « on est 12000, en fin d'année et, à l'année, 8000, sans les services vacances. Après ça veut dire quoi être *éclé* aujourd'hui ? Ça a changé. On est plus sur des activités toutes les semaines, faut arriver à faire le deuil de ça !¹³¹ ». Les chiffres proposés dans le tableau de la section 5.2 concernent ainsi le tiers d'adhérents engagés dans les activités de scoutisme à proprement parler. Dans cette perspective, ces adhérents peuvent être considérés non plus comme simplement « le public » du projet EEDF mais davantage, dans une logique de carrière, comme la base militante dont sortiront les futurs cadres associatifs. En suivant ce raisonnement, le public des EEDF serait les deux-tiers restant ; soit un public composé essentiellement d'élèves scolarisés dans le public et d'enfants, adolescents et adultes en situation de handicap mental ou sensoriel pour les *services vacances*. Les données de l'enquête fournissent des éléments de savoir indigène qui distinguent les *éclés* de ceux à qui s'adresse leur projet éducatif. Il y a « nous » et il y a « eux », c'est-à-dire « ceux qu'on touche » (et qui ne sont pas vraiment « nous ») ou « ceux qui en ont besoin ». L'intériorisation d'un projet éducatif mettant en contact des catégories sociales distinctes est présente quels que soient les militants rencontrés et les époques de leur engagement. Le témoignage d'Izard Moqueur illustre cette subjectivation du rapport de classe dans l'engagement des cadres adultes du mouvement.

Moi, pratiquement, j'ai fait du scoutisme de 1935 à 1948, avec une interruption de 4 ans. (...) [La troupe de Fives], on l'a montée avec George S. qui est un ancien camarade du lycée et un ancien Éclaireur et on avait continué à se voir. Cette troupe avait du être montée et on nous avait demandé de nous en occuper. Si tu vois des anciens, tu retrouveras des gens qui ont connu cette période où il y avait une assez grosse activité Éclaireur sur Hellemmes et sur Fives. (...) Le jam de 47, on l'avait préparé à Roubaix sous l'égide d'un ancien scout qui était assureur, on avait eu des cours d'Anglais, de l'anglais général et de l'anglais spécialisé pour le camp. C'était une activité totalement inter-fédérale. (...) Le milieu des jeunes adultes Éclaireurs de France comportait d'une part des jeunes élèves ingénieurs et d'autre part des étudiants en médecine.

130 Échange avec un permanent de l'équipe nationale, 2008, journal de terrain #3

131 Entretien avec Antoine, 2008

Nous nous sommes tous retrouvés dans les équipes de service du Jamboree. Les étudiants en médecine se sont retrouvés à l'hôpital et les autres se sont retrouvés (...). Moi je me suis retrouvé au service d'accueil des étrangers au camp Zodiac, dont le responsable était un éclaireur unioniste, et là on a travaillé, on était des EDF, des SF et des EU. (...) Le responsable de notre district était directeur d'école et les autres responsables de district étaient des cadres moyens de l'industrie. (...) Les EDF organisaient des caravanes ouvrières qui étaient des activités d'été que les EDF encadraient et qui s'adressaient à des jeunes apprentis, à des jeunes ouvriers, des gens qui étaient dans la tranche 17-21 ans et ... moi je l'ai fait deux ans de suite, j'ai eu à faire à un groupe d'apprentis de l'industrie textile – ça existait encore à l'époque – de Saint-Quentin et à un groupe d'apprentis de l'industrie automobile de la région parisienne. On encadrait à deux responsables éclaireurs – adultes – des groupes de 25-30 jeunes à qui on proposait un camp itinérant qui partait de Saint Gorioz où il y avait – et il y a toujours je pense – un camp permanent des EDF, et on les emmenait non pas en camp mais en randonnée avec des étapes prévues à l'avance jusqu'à la région de Chamonix et après excursions sur le mer de glace. Pour eux c'était une expérience extraordinaire mais pour nous aussi, une expérience extraordinaire de contact avec ce milieu qu'on connaissait très peu. (...) On était bénévole. J'ai été responsable de troupe quand j'étais adulte, on savait que j'avais aussi une expérience de randonnée en montagne. On n'était pas là pour faire du recrutement, on était là pour apporter notre expérience de la découverte de la randonnée, de l'effort fait sur soi, de la connaissance de la nature et de la montagne, de la découverte du camping. Eux ils faisaient d'autres découvertes... Le lendemain du jour où on était passé à Annecy on avait les gendarmes aux trousses parce qu'un certain nombre de jeunes avaient fauché des choses... Ça c'était pour nous une découverte [rires]¹³² !

132 Entretien avec Izard Moqueur (nom de totem), éclaireur puis chef entre 1935 et 1948, 2008.



Les caravanes mentionnées par Izard Moqueur sont tout sauf une innovation pédagogique des EDF. Ces excursions en montagne sont organisées par le Club Alpin Français (CAF) depuis 1875, d'abord dans l'optique de préparer la jeunesse aux fatigues de la guerre. Plus globalement, c'est une pratique qui s'inscrit dans le développement des dispositifs éducatifs de mise au vert de la jeunesse urbaine, et particulièrement des jeunes prolétaires, à l'initiative des courants hygiénistes de la fin du XIXe et du début du XXe siècle, courants qui contribuent à la reconfiguration d'une nature domestiquée au service des sociétés coloniales et industrielles (Sirost, 2009). Ces pratiques traduisent un mouvement:

« Peu à peu, le voyage des élites cultivées s'efface au profit d'oeuvres caritatives religieuses, laïques, paramilitaires ou patronales. Entre 1870 et 1914, ce sont 150 sociétés qui sont créées en Provence, à l'instar des excursionnistes marseillais en 1897. La marche, la promenade,

l'ascension, mais aussi la chasse, le pique-nique, le camping, le ski agrémentent les sorties de ceux que l'on prénomme les *buveurs d'air*. Ces pédagogies favorisent l'essor des loisirs de masse des années 1960. Ils préfigurent à partir des années 1910 les mouvements de jeunesse tels que le scoutisme, où les thèmes de la route et de la piste combinent horizons mythiques du sauvage, construction pédagogique à partir des savoirs de la nature et encadrement politique des foules » (Sirost, 2009: 31).

Les pratiques de scoutisme laïque des EEDF s'inscrivent dans une histoire associative qui organise progressivement les relations de classes en pratiques pédagogiques. André raconte comment dans le groupe de Villeneuve les *respons* emmènent des enfants « qui en ont besoin » en camp d'été. Est-ce une particularité villeneuvoise? Dans ce même groupe, deux décennies plus tard, Ourika raconte qu'il y a eu un conflit sur la question d'emmener, des « gamins JPA » en camp récemment dans le groupe. Il ajoute que la situation de ces enfants qui ne restent pas à l'année est particulière et qu'en 2002, « un gamin avait volé à la tire et un autre cassé une vitre (...). peut-être que les respons n'auraient pas envie d'avoir des gamins qui peuvent poser problème à l'année ». Pour lui, c'est une peur infondée mais qui renvoie à la difficulté du groupe à s'ouvrir et à intégrer l'autre, celui qui est extérieur. Il se souvient d'un « gamin JPA » perdu lors d'une chaîne pour vider les sacs à dos à la sortie du bus. « On l'a remballé parce qu'il a dit "mono" au lieu de "respons" (...) on n'a rien fait lors de la première veillée, on ne lui a pas remis de foulard en lui disant "t'es des nôtres maintenant". (...) Qu'est-ce qu'on a fait pour l'accueillir? ». Comme André avant lui et tous les autres *respons*, Ourika intériorise comme naturelle la confrontation du groupe aux « gamins JPA », c'est-à-dire aux enfants qui se voient proposer par la Jeunesse au Plein-Air, fédération des oeuvres laïque dont les EEDF sont membres, un départ en vacances. Ourika sait pourtant, en tant que cadre adulte bien avancé dans la carrière, que cette rencontre est instituée au niveau des appareils associatifs puisqu'il nous apprend qu'en prévision des camps, « la région a reçu un appel de la JPA qui est prête à donner 500€ par gamin pour l'envoi dans les camps (..) "on a encore 400 gamins à placer" ». C'est aussi pour la JPA que beaucoup de *respons* du groupe ont participé à « la quête JPA » dans les quartiers alentours au local. C'est une activité *éclée* qui fait partie des activités routinières, comme la vente des calendriers pour le mouvement. La banalisation de ces pratiques (la quête et l'accueil d'enfants via la JPA) et de ce qu'elles véhiculent dépend en partie des spécificités locales, ce ne sont pas des figures imposées par le mouvement. Pour Olivia, du *comité directeur*, si beaucoup de groupes emmènent des enfants extérieurs aux EEDF en camp, ce n'est pas forcément

uniquement par la JPA. Elle relie ces pratiques au « scoutisme d'extension », c'est à dire à l'ouverture progressive du scoutisme des EDF (puis des EEDF) à des enfants en situation de handicap, mais aussi à l'accueil d'enfants via le Secours Populaire ou le Lions Club. Il y a eu aussi au début des services vacances une volonté « d'ouverture à tous les publics » via les comités d'entreprise qui a été abandonnée car les EEDF n'étaient pas « concurrentiels ».

Les frontières entre « eux » et « nous », entre *les éclés* et une partie de leur public qui n'a pas vocation à devenir le corps du mouvement, renvoient à l'intériorisation par les militants des rapports sociaux institués progressivement entre des groupes distincts. Ces rapports se construisent progressivement pour devenir le cadre évolutif de l'action collective, cadre qui ne s'impose pas mécaniquement aux membres du groupe mais qui constitue un espace des possibles. Pour les EEDF, ce cadre s'est stabilisé par étapes successives avant d'être celui qui représente un espace de socialisation opportun, parce que laïque et de gauche, sur le territoire villeneuvois. Le cadre est mouvant mais l'usage de la citoyenneté comme mot-clé demeure. Ce mot-clé rassemble au delà des EEDF tout un ensemble de mouvements éducatifs de la mouvance laïque de l'éducation populaire. Pour le JPA, par exemple, la « citoyenneté » figure, comme chez les EEDF, en bonne place dans la panthéon des valeurs affichées.

un réseau d'acteurs, des dynamiques locales, départementales, régionales, nationales et internationales

des actions

DES VALEURS
Laïcité - Solidarité - Citoyenneté
pour un projet de transformation sociale

La JPA, le réseau laïque pour des vacances et des loisirs éducatifs

DES CONVICTIONS

L'École, la famille et les loisirs sont trois temps, trois espaces, trois acteurs complémentaires d'une éducation globale.

L'éducation se prolonge pour tous, tout au long de la vie, au travers de la formation, des expériences, des rencontres et des échanges.

Les loisirs et les vacances constituent des temps essentiels dans le développement de l'enfant. Ils sont sources d'éducation, de plaisir, de découverte et de lien social.

OPÉRATION
« UN MILLION D'ENFANTS DE PLUS EN VACANCES ! »

La JPA revendique :

L'attribution d'une allocation annuelle inscrite dans une loi, pour le départ en vacances de tous les enfants.

La reconnaissance de l'engagement volontaire des jeunes et des adultes qui encadrent les séjours de vacances collectives des mineurs et aussi les séjours des adultes en situation de handicap.

L'inscription d'une politique de développement des vacances collectives dans les institutions territoriales (patrimoine et aide à la personne).

PROJETS D'INTÉGRATION DES JEUNES...
... en situation de handicap dans quatre établissements medico-sociaux.

UNE CAMPAGNE ANNUELLE DE SOLIDARITÉ dans les établissements scolaires publics

Une collecte de fonds redistribués sous la forme de bourses départementales aide au départ en centres de vacances et de loisirs, en classes de découverte, en formation à l'animation volontaire (BAFA-BAFD).

Une aide à la **mise en œuvre d'une éducation à la solidarité et à la citoyenneté.**

Source: JPA, plaquette de présentation [extraits], 2010

Y a t'il un substrat dans cette construction symbolique qui se maintient ? Sans négliger la dimension temporelle des usages de la *citoyenneté-aux-éclés*, que peut-on saisir de la permanence et de l'évolution du contenu de cette citoyenneté ? En quoi les rapports sociaux décrits précédemment sont-ils un facteur pesant sur le sens de la citoyenneté des EEDF ? L'ouverture de l'enquête à des perspectives plus larges permet de situer les symboles et les stéréotypes mobilisés dans les

interactions dans leur structure de signification. Ainsi, les militants *éclés* ont intériorisé des rapports sociaux et politiques dans le quotidien de leur culture collective.

« Bien sûr, la culture militante conflictuelle, fondée sur une idéologie de classe et sur une inscription de l'action revendicative dans un projet de transformation politique globale n'a pas disparu ; elle reste à la base de la structuration identitaire de nombreux militants et est à l'origine de tensions internes aux individus eux-mêmes et aux organisations, à tous les niveaux » (Sawicki et Siméant, 2009 : 18).

Les EEDF sont un mouvement porté par des classes moyennes – ou intermédiaires – dont le projet sous-tend un ordre social intégrant l'ensemble des milieux sociaux. Ce projet s'est institutionnalisé au cours du XXe siècle en relation avec l'action publique et ses évolutions et au sein d'un réseau associatif plus large, notamment celui de l'éducation populaire. Les EEDF sont autant un espace d'individualisation des engagements qu'une structure associative, « institution démocratique entre l'Etat et les individus » (Roudet, 2004).

Conclusion du chapitre 5 : La citoyenneté comme structure collective des engagements militants

Pour clore ce chapitre, une conclusion provisoire peut être formulée afin d'inscrire les données ethnographiques dans des structures de significations qui les dépassent. De manière appliquée à l'objet de cette thèse, la question posée est : quelle histoire prendre en compte pour comprendre la *citoyenneté-aux-éclés* ? L'espace du groupe local est un espace historique et la temporalité de l'action collective des EEDF est un temps localisé dans les groupes où se déploient les engagements. La description des usages quotidiens de la *citoyenneté-aux-éclés* dessine une géographie qui englobe le groupe local et le mouvement EEDF. C'est dans cette structure associative que la *citoyenneté-aux-éclés* prend sens. La *citoyenneté-aux-éclés* est un symbole de l'action collective des EEDF qui est mis en œuvre par des initiés du *siège national* (chapitre 4) et qui circule par différents canaux, dont les cadres adultes sont un des relais, jusqu'aux groupes locaux et aux membres de ces groupes (chapitre 3). C'est un rappel permanent à une réalité de mouvement, au devoir-être de l'intimité culturelle des EEDF, au delà des parcours biographiques et des expériences plus ou moins autarciques qui ont lieu dans les groupes locaux. La *citoyenneté-aux-éclés* serait alors un outil de gouvernement¹³³ ou d'unification du mouvement contre les forces centripètes des communautés d'expériences concrètes que sont les groupes locaux. Les données ethnographiques précédentes décrivent la *citoyenneté-aux-éclés* comme un bien symbolique qui a une portée structurante : donner une interprétation aux engagements individuels en produisant un récit mythique (« l'idéal éducatif »), affirmer une identité de mouvement vers l'extérieur, servir de justification ultime et sacrée à l'action collective. Un bien symbolique est structurant parce qu'il est structuré (Bourdieu, 1980). Là réside l'enjeu du régime historique à intégrer à une ethnographie de la citoyenneté. Pour que la description ethnographique ait une portée heuristique, bien que contenue dans un microcosme, il est nécessaire d'éviter l'écueil d'un présent immuable, dans lequel la *citoyenneté-aux-éclés* serait dans l'absolu l'instrument de gouvernementalité du mouvement EEDF, pour saisir comment ce bien symbolique s'est chargé de sens.

133 Entendu dans le sens d'une gouvernementalité des corps et des croyances des militants, un « pastorat » selon Foucault. cf. Foucault, M., Omnes et Singulatum : vers une critique de la raison politique, *Le Débat*, n°41, septembre 1986.

Mener ce travail socio-historique sur la *citoyenneté-aux-éclés* est une nécessité tant du point de vue méthodologique que du point de vue de la construction de l'objet d'étude. Le risque existe, dans les monographies, de demeurer dans une « myopie volontaire » d'un certain interactionnisme qui campe « naïvement » dans le présent ethnographique (Weber, 2004). Cela revient plus globalement à confronter les données ethnographiques à des perspectives macro-sociales et historiques. La sociologie des mobilisations et de l'action collective se confronte par ses objets d'étude à l'enjeu spécifique de concilier les points de vue micro et macro dans les recherches sur l'engagement militant. Sawicki (2003) rappelle que, si les enquêtes quantitatives permettent de mesurer les différents types d'engagements selon les positions et propriétés sociales et aboutissent à des résultats à portée générale, les monographies offrent quant à elles à comprendre le rôle structurant des réseaux interpersonnels ou la contingence d'événements et d'expériences dans les carrières militantes (Sawicki, 2003). Les monographies associatives ne doivent pas s'enfermer dans l'étude des trajectoires individuelles mais s'ouvrir aux effets que le groupement opère sur l'individu engagé. La mise en perspective historique de travaux micro-sociologiques apportent à l'analyse de saisir les effets de l'activité prolongée du groupe ou de l'institution sur ses membres, sur leurs choix militants mais aussi en tant que sélection des engagements qui composent le groupe.

« La participation prolongée aux activités d'un groupement, les actions entreprises, modifient pourtant la manière dont les membres définissent leur engagement, les personnes qu'ils fréquentent et les obligations qu'ils contractent à leur égard, les compétences qui sont les leurs, voire leur mode et leur niveau de vie... ce qui ne va pas d'ailleurs sans poser de délicats problèmes de méthode lorsqu'on essaie après-coup de reconstituer les motivations de l'engagement qui sont souvent reconstruites en fonction de l'expérience vécue dans l'institution⁷. Le risque est grand alors de confondre les raisons de l'engagement et celles pour lesquelles on reste engagé. Plus généralement, par les règles de fonctionnement dont il se dote, par les buts qu'il s'assigne, le groupement va renforcer la position de certains, en exclure et en attirer d'autres, d'où la coexistence pas toujours « pacifique » de plusieurs générations militantes. Les approches tant macrologiques que micrologiques de l'engagement dans les groupements militants, en privilégiant souvent la synchronie, n'intègrent pas assez le fait que les associations choisissent leurs membres autant que ces derniers les choisissent » (Sawicki, 2003 : 3).

La question qui se précise est la suivante : de quelle manière la *citoyenneté-aux-éclés* participe d'un discours normatif qui renvoie certes à des règles collectives régissant les actions et le

fonctionnement du groupe mais aussi au contrôle du groupe sur sa morphologie et sur les positions comme les prises de position de ses membres ? La citoyenneté symbolise l'idéal éducatif aux *éclés* en édictant implicitement un certain nombre de prescriptions ; ce sont ces prescriptions qui rendent répréhensibles la visite des *éclés* dans un squat (chapitre 1) ou tout autre déviance aux règles du groupe. C'est la citoyenneté, en tant que symbole dont la mobilisation induit une économie d'intention, qui préside aux logiques de sélection sociale aussi paradoxales qu'elles puissent être, c'est la nécessité faite vertu (Bourdieu, 1980). La *citoyenneté-aux-éclés* c'est « être ouvert à tous », enfin, c'est une ouverture de certaines franges des classes moyennes urbaines à des jeunes issus de milieux populaires. C'est un discours universel qui sélectionne. André, après avoir porté le discours *éclé* sur l'ouverture à tous tout en restant dans les « espaces de vie des EEDF », c'est-à-dire des communes de gauche dont la population n'est pas socialement homogène (cf. chapitre 5.3) et en gardant une certaine proportion « d'autres », revient sur la sélection implicite qui s'opère :

Quand on dit que le mouvement est ouvert à tous c'est un peu faux, c'est ouvert à ceux qui veulent bien accepter notre structure et une manière de vivre. C'est-à-dire le respect de l'autre, suivre des règles, être confronté à une co-éducation, à une mixité, à des débats, des réflexions, des décisions. (...) C'est la pratique du scoutisme, se retrouver pour vivre l'aventure. (...) Je te disais que les éclaireurs de France c'est ceux qui voulaient y venir parce qu'ils se reconnaissaient dedans ou plutôt, plus exactement, les parents reconnaissaient nos valeurs et voulaient y mettre leurs enfants. Et progressivement les enfants prenaient corps avec nos valeurs. En fait, c'est un peu différent, il y a des enfants qui ont eu tout de suite des réactions où ils voulaient partager ces valeurs là.

Les limites à l'ouverture du groupe et au recrutement de nouveaux membres sont l'expression de clôtures sociales, au même titre que les processus de sélection des membres qui s'engagent ; selon des militants EEDF à la *nation*, sur dix enfants qui poussent la porte des *éclés*, seul l'un d'entre eux fera « carrière » dans le mouvement. Dans le groupe de Villeneuve, la plupart des *respons* sont des *éclés* qui ont fait carrière, mais se retrouvent aussi des membres qui s'y sont engagés en tant que jeunes adultes sans y avoir de passé. Tarik, par exemple, est arrivé en tant que *respons* après s'être lié d'amitié avec un membre du groupe sur les bancs de l'université. Il est « venu voir comment ça se passait lors d'une réunion », il a « mis la main à la pâte » et on lui a proposé de revenir la semaine suivante. « J'ai intégré le groupe comme ça ». Il a été séduit « par l'ambiance et l'ambiance

éducative (...) des gens qui venaient pour s'amuser et pas pour travailler ». Les conditions d'entrée dans le groupe sont particulières à chacune des trajectoires des membres mais, comme pour Tarik, il est principalement fait état d'une condition de proximité, « de bouche à oreille » qui pousse des enfants ou des parents vers le *groupe éclé*. La logique des relations fondées sur l'interconnaissance peut ou non croiser des héritages familiaux et des stratégies parentales. Lucile est arrivée à *Villeneuve* parce que le groupe d'Hellemmes « s'essouffait, au niveau aîné il n'y avait rien ». Elle y était depuis de nombreuses années, son « grand-père avait rencontré Baden Powell ». C'est donc pour Lucile une filiation dans le scoutisme. Pour d'autres, les *éclés* s'inscrivent dans le patrimoine des engagements laïques et de gauche.

Sarah : Je connaissais de façon générale les Éclaireuses Éclaireurs de France mais pas les éclés de Villeneuve [...] Après quand j'ai proposé ça à Alban, je ne savais même pas qu'il y avait un groupe à Villeneuve, c'était dans mon inconscient (...). En réalité, mon père, il était à fond dans les Francas, il était militant, animateur. Cette culture elle me vient aussi de son militantisme à lui, mon père il a presque fondé la caisse des écoles à Lille, avec comme projet de faire partir en vacances les enfants qui en ont pas les moyens, il a créé des jumelages/

Maxime : il était instit ?

Sarah: de formation initiale mais après il est devenu principal (...)/

François : inspecteur EN puis principal

Sarah: de part notre culture à François et à moi, notre culture politique au sens large et nos valeurs, on était quand même dans cette mouvance là (...) on a été éclés avant d'être éclés !

[...]

Maxime : Ça t'a servi ce que tu as appris aux éclés pour ton militantisme aux éclés ?

Alban : Les gens de l'UNEF ils n'aiment pas les éclés, ça prend trop de temps...(...) Dans les valeurs que je défends, ouais, on va dire que c'est plus abstrait parce que les éclés ça reste de l'animation et l'UNEF ça reste du militantisme et du syndicalisme. Par contre c'est clair que les valeurs que j'ai apprises aux éclés je les retrouve à fond dans l'UNEF et c'est peut-être pour ça que le chemin il est allé vers ça. Que ce soit la démocratie ou la solidarité/

Sarah : Et c'est le fait que tu t'engages aussi ! T'as été capable de t'engager pendant 10 ans pour un truc, t'es capable de t'engager pour d'autres choses qui correspondent aux valeurs que tu défends/

Alban : Et l'éducation populaire aussi/

Maxime : Vous êtes syndiqués vous ?

Sarah : Ouais, j'étais syndiquée à la CFDT, quand Nota a commencé à déconner je allée à Sud et comme il y avait pas de représentation salariale dans ma boîte maintenant je suis à la CGT...

L'enquête ethnographique et le jeu critique entre les sources met en lumière la variété des modes d'entrée dans le groupe et l'impossible réduction sociologique des parcours aux positions sociales des familles de membres. Bien sûr, pour certains membres du groupe l'engagement aux *éclés* suit (ou est reconstruit *a posteriori*) une lignée familiale. Mais, pris ensemble, les parcours biographiques des membres du groupes suivent des logiques très hétérogènes. L'hypothèse de la reproduction familiale d'un engagement dans le scoutisme ou dans les réseaux laïques comme condition exclusive d'entrée dans le groupe n'est pas valide dans cette recherche. Les parcours individuels des militants qui font carrière dans le groupe sont, comme les membres qui sont partis avant de devenir cadres adultes, liés à d'innombrables contingences. César a été responsable de groupe pendant de nombreuses années (cf. chapitre 1). Il est « arrivé par hasard » dans le *groupe* en 1981, à l'âge de 8 ans, aux louveteaux et il a fait son premier camp d'été à *Bécours* la même année.

C'est mes parents qui m'ont claqué là. En fait, mes parents m'ont scolarisé dans le privé catho, et comme tous parents ils cherchaient une activité... ils sont tombés sur un article de presse, dans la Voix du Nord, sur les éclés, laïques... Il se sont dit "on peut essayer ça, ça fera un contrepoids, d'un côté enseignement privé et de l'autre les éclés laïque, il fera son choix ". Au départ j'y allais avec des pieds de plombs et puis ça m'a bien plu .

Il est resté, il a fait carrière jusqu'à ce qu'on lui demande de prendre la responsabilité du groupe, sans qu'il n'ait tellement le choix (cf. chapitre 1). Après son départ se succéderont plusieurs responsables de groupe dont Ourika et Nadia. Ourika est arrivé quant à lui à l'âge de 12 ans (*branche éclée*), par un « copain » qui lui a dit « je fais un truc, c'est comme les scouts mais c'est pas vraiment les scouts, je me fais chier mais viens on va se faire chier à deux ». Il est resté parce qu'il voyait les plus grands préparer leurs camps, leurs déguisement, qu'il entendait les récits des camps à l'étranger des *clans aînés*. Il se souvient de difficultés à s'intégrer dans le groupe.

Au départ il y avait un peu, un truc que je regrette et que je retrouve maintenant un peu chez les éclés, le côté dire "ouais on est tous pour l'ouverture, faut pas avoir de préjugés" mais en même temps de faire ressentir "ah mais non, t'es pas éclaireur, t'as pas était lutin depuis que t'as 6 ans".

A la différence de César, Ourika n'a pas dans ses bagages toute la carrière *éclée*, ce qui n'est pas un obstacle pour demeurer un cadre adulte du groupe. C'est un fait encore plus explicite avec Nadia,

qui est arrivée à l'âge de 17 ans à l'occasion d'un grand jeu organisé au local par des connaissances communes. Elle a été motivée par des amis qui ne sont, eux, pas restés dans le groupe. Elle a commencé l'animation bénévole sans avoir de liens forts avec des membres du groupe voire en souffrant d'une certaine étrangeté puis elle est restée jusqu'à devenir un cadre adulte incontournable.

L'enquête décrit des parcours individuels si divers que toute généralisation à l'échelle pourtant microscopique du groupe est inadaptée. En tant que mouvement associatif, les EEDF composent avec et organisent cette diversité. La citoyenneté comme mot-clé participe de ce travail associatif d'unification du mouvement, une mise en ordre du monde social. Là réside l'enjeu historiographique. Ce chapitre cinq développe la circulation des cadres d'engagements dans l'espace et le temps jusqu'au groupe de Villeneuve d'Ascq et sa création à la fin des années 1970. La relative continuité de la structure associative depuis 1911 autant que l'évolution des formes d'action dans les groupes locaux, et surtout, la permanence des usages de la citoyenneté comme mot-clé, rend inopérant la distinction entre les anciens mouvements aux engagements totaux et les nouveaux mouvements sociaux aux militants distanciés. Les récits d'engagements des cadres adultes bénévoles et les observations réalisées au niveau du groupe (chapitre 1) puis du mouvement (chapitre 3 et 4) décrivent des militants tenus par des logiques communautaires.

« La présence régulière est une obligation, le don de soi est requis selon des "*modalités peu négociables*". Dans ces organisations, la norme du collectif est très forte. L'entre-soi est une ressource fondamentale. Il redonne régulièrement du sens aux engagements et permet de maintenir les "*croyances*" quelles que soient les "*tempêtes*" extérieures. Ces régulations communautaires mêlent rites d'initiation, réseaux d'interconnaissance forts et recrutements homogènes. Les formes d'un engagement total n'ont donc pas disparu » (Nicourd, 2007 : 4).

La permanence de logiques communautaires observée chez les *respons éclés* se retrouve aussi, notamment, chez les dirigeants bénévoles des Scouts et Guides de France (Barbance et Ughetto-Schloupt, 2007). Les militants de l'un ou l'autre mouvement expriment une expérience d'engagement total, (« ça m'a construit », « c'est toute ma vie ») malgré un contexte de disqualification du scoutisme et des engagements religieux dans le cas des SGDF. Dans ce mouvement phare du scoutisme catholique, la permanence d'un engagement communautaire s'expliquerait par les liens entre l'engagement, la socialisation familiale et la reproduction d'un groupe social. C'est une logique de don et contre-don qui s'exprime dans un registre de la nécessité

de rendre ce qu'on a reçu ; l'engagement dans le scoutisme des SGDF réactive des valeurs catholiques en cohérence avec la socialisation familiale.

« L'engagement chez les Scouts et Guides de France permet de vivre une certaine continuité biographique au regard d'un héritage familial. (...) Le mouvement constitue un espace de promotion, de renouvellement et de mise en pratique de valeurs héritées. Il permet de vivre librement ses normes sociales héritées (tradition, mariage, famille nombreuse...) (...) de revaloriser ou de réaffirmer une identité catholique dévalorisée dans la société contemporaine. (...) Le scoutisme est aussi l'occasion d'expérimenter concrètement une « foi en actes », de vivre et d'agir selon les valeurs de charité, d'amour de son prochain, de don de soi constitutives de la religion catholique. L'engagement bénévole permet alors de justifier sa place et son rôle dans le monde : faire don de soi, être altruiste, contribuer à une « bonne » éducation des jeunes confère une utilité sociale dans la société, et surtout lorsqu'il s'agit de lutter contre les effets pervers de celle-ci. En agissant selon la loi et les valeurs chrétiennes, le bénévole s'assure aussi de son salut individuel. En tant que catholique, la contribution protéiforme du bénévolat dépasse le simple don d'argent (le denier du culte) : l'engagement conjugue une implication physique (du temps, des activités à réaliser), morale (transmission des valeurs et de la foi) et financière (tous les frais ne sont pas remboursés par l'association). S'engager pour les autres, c'est donc se conformer aux prescriptions de l'Évangile et se donner de quoi répondre de ses actions » (Barbance et Ughetto-Schloupt, 2007 : 86-87).

Cet engagement assis sur des ressorts communautaires est vécu et transmis par les militants sur un mode affectif et moral, il s'inscrit dans un processus de socialisation qui reproduit un groupe social, en l'occurrence dans ce travail sur le scoutisme catholique un groupe dont le noyau dur est composé de cadres supérieurs issus de famille catholiques pratiquantes et nombreuses (Barbance et Ughetto-Schloupt, 2007). Cette socialisation communautaire passe par un ensemble de rituels qui organisent les relations entre générations (âges de la vie scout), un impératif de convivialité et un discours sur les valeurs et l'esprit du groupe/mouvement. La question qui se pose aux cadres adultes du mouvement est celle de l'ouverture à l'étranger (ici l'étranger c'est le non catholique) et de la pérennité de la communauté (*Ibid.*). Cette comparaison avec le scoutisme catholique ouvre la perspective qui va organiser le chapitre qui suit. Dans le scoutisme catholique, la cohésion *in fine* du collectif d'engagement trouve une justification dans l'expérience intime d'une foi partagée, conformément au dogme religieux. Sur quoi repose cette transcendance dans le scoutisme laïque ?

L'hypothèse de la citoyenneté comme symbole d'une transcendance laïque et républicaine est ici avancée.

Aux *éclés*, l'engagement d'individualités hétérogènes implique, du point de vue du mouvement associatif, un travail d'unification et de mise en forme : le projet que partagent les militants n'est pas culturellement neutre, il s'agit d'y intégrer des membres dont les propriétés sociales peuvent être plus ou moins éloignées de l'idéal éducatif des classes moyennes urbaines qui structure le collectif. La citoyenneté en tant que mot-clé participe de ce travail de mise en ordre. En ce sens, la portée symbolique de la *citoyenneté-aux-éclés* rejoint la préoccupation déjà décrite de mieux intégrer des adultes « socialement installés » dans le quotidien de la société de jeunes. C'est ainsi qu'on peut relire le témoignage d'Antoine, ancien *respons de Villeneuve* et cadre national du mouvement.

Ça tournait, c'est sûr, mais le groupe de Villeneuve a eu du mal, comme tous les groupes, à s'ouvrir à d'autres adultes (...) Pour moi, « Adulte », c'est des gens 35/40 ans, des parents qui permettent d'élargir un peu le groupe. [César] a ramé, il était un peu tout seul... Après une nouvelle équipe avec [...], puis la génération Geronimo (...) Moi je sais que quand j'étais responsable j'ai appris beaucoup de techniques avec Riton et Adèle mais, je te dis ça, c'est un peu faussé, avec mon expérience de maintenant, je trouve qu'il n'y avait pas assez... l'accompagnement des responsables ça manquait, pas de suivi du responsable dans sa formation permanente, faire le point, fixer des objectifs. (...) On vivait... on laissait l'initiative aux gamins de faire des trucs un peu fous, peut-être même d'ailleurs qui dépassaient les compétences des responsables d'animation... y avait peut-être même un décalage ! Par contre il manquait un peu le fait de prendre du recul, le suivi et la formation du responsable.

[...] Mais, si on regarde, la force du scoutisme c'est ... il faut regarder le nombre de jeunes qui sortent du mouvement et pas qui y restent, aujourd'hui c'est ce que je pense, on forme des citoyens, on forme pas des citoyens pour l'association, mais des citoyens pour l'extérieur. Et si on veut faire la liste, ce serait vraiment un travail intéressant... en prenant comme prisme que le clan aîné par exemple, on refait la composition des clans aîné... Je suis sûr que c'est de gens qui bossent tous, c'est des vrais... C'est des gens qui sont inscrit dans la société, soit par leur travail, soit par leur engagement, soit par leur situation familiale et pour moi c'est ça la force d'un groupe local. Et c'est pour ça que la vie de groupe a les qualités de ses défauts.

[...] Aujourd'hui ce qu'il manque c'est les 25-35 ans, des gens qui ont vécu les choses et qui peuvent être là pour faire du conseil... Quand on fait des camp où il y a des adultes qui gèrent l'aspect, je vais pas dire réglementations, toutes les merdes, les bâches plastiques, les lingeeries.

Il faut des adultes qui gèrent ça pour qu'après les responsables ils soient sur la pédagogie, un peu de la folie, on fait des trucs à fond la caisse.

[...] C'est pour ça qu'il faut des adultes. Les responsables ils font de l'animation, ils mettent de la folie (...). Plutôt des 35-45 ans, des gens qui ont un boulot, des gamins, mais quand tu entres dans la vie active, quand tu as des gamins, tu as autre chose à faire que les éclés. Il faut aller rechercher ces gens-là, leur proposer autre chose.

La citoyenneté est le symbole d'une vie adulte conforme à l'idéal porté par le mouvement, ce vers quoi le projet éducatif doit tendre. La présence d'adultes « bons citoyens » dans le quotidien de cette société de jeunes est une garantie de stabilité et de conformité aux objectifs éducatifs. L'engagement de type communautaire, qui vaut pour le scoutisme comme pour d'autres mouvements, politiques notamment (voir l'exemple de la Ligue Communiste Révolutionnaire dans Nicourd, 2007), ne portent pas l'analyse vers les thèses des engagements distanciés, pragmatiques ou « post-it ». La multiplication de terrains d'études, en sociologie des mobilisations, consacrés à « la cause des sans » ou à des collectifs associatifs nouvellement créés tend à généraliser à l'engagement associatif dans son ensemble une « fin des idéologies » ou de toute valeurs transcendantes. Dans ces cas précis, les moteurs de l'engagement sont le plaisir et l'éthique en dehors de tout principe transcendant de justification du militantisme et dans une perspective hédoniste de négociation identitaire (Vermeersch, 2004). Or l'enjeu des travaux empiriques est précisément de tester et ne pas présupposer l'hypothèse de l'engagement « post-it ». La culture militante conflictuelle, fondée sur une idéologie de classe et porteuse d'un discours de transformation sociale n'a pas disparu et continue de structurer des pans importants de l'engagement associatif (Sawicki et Siméant, 2009) ; c'est à travers ce paradigme qu'il faut saisir l'éducation à la *citoyenneté-aux-éclés*. Ion (2008), à qui l'on prête le concept d'engagement « post-it », précise ses analyses des mutations des engagements, en particulier dans l'éducation populaire. L'individuation (dissolution des collectifs d'inscription des individus) n'est pas chose nouvelle, c'est un processus qui s'étale sur plusieurs siècles. Si crise de l'éducation populaire il y a, elle vient de la transformation des « modalités d'émancipation civique sur lesquelles elle s'est appuyée historiquement, modalités fondées sur ce que j'appelle l'idéal éducatif » (Ion, 2008 : 222). Ce n'est pas la fin des idéologies mais la fin d'une idée qui a structuré l'éducation populaire : le mythe du progrès (Ion, 2008), au profit d'une incertitude généralisée. Ce que Jacques Ion met en exergue, c'est le crépuscule de l'idéal éducatif de l'éducation populaire, celui dans lequel s'inscrit la *citoyenneté-aux-éclés*.

« L'idéal éducatif, manifeste dans l'éducation populaire comme il l'a été longtemps dans les pratiques d'animation socio-éducative, c'est l'idée selon laquelle la libre discussion d'individus débarrassés de leurs attachements primaires, informés par le savoir raisonnable et exerçant donc leur raison, concourt au progrès social et peut transformer la société. D'où le rôle essentiel de l'éducation dans la fabrication de la figure – forcément anonyme – du citoyen. Cet idéal est donc intimement lié à une représentation du temps, en l'occurrence une vision de l'avenir formulée en terme de progrès » (Ion, 2008 : 223).

Pour paraphraser la formule de Nicourd (2007) : les engagements aux *éclés* ont-ils vraiment changé ? En tant qu'institution collective, les EEDF ont progressivement structuré leur organisation associative et leurs relations à la puissance publique et aux autres réseaux associatifs. La citoyenneté est demeurée un bien symbolique qui participe du mythe collectif qui soutient le mouvement. Pour compléter ce travail d'ethnographie de la citoyenneté, l'analyse se tourne vers le contenu de ce mythe éducatif et de son évolution historique. L'ouverture des données ethnographiques à la comparaison avec d'autres mouvements de scoutisme ou plus largement de jeunesse permet de saisir les mouvements comme des véhicules éducatifs aux propriétés communes : même travail sur les émotions, la méthode scout (vie en petits groupes, progression, autonomie), le cadre symbolique. Ce véhicule éducatif est investi par des projets culturels et politiques différents et engagés dans une lutte pour la définition de l'idéal éducatif légitime. A partir de la description de manifestations publiques récentes dans lesquelles les EEDF mettent en scène le modèle de citoyenneté qu'ils défendent, le chapitre suivant s'intéresse au contenu de ce mot-clé. Quel est ce citoyen mythique sur lequel se fondent les pratiques éducatives des *éclés* ?

Chapitre 6 - « Nous bâtirons une cité fière ». La citoyenneté, le pouvoir, la puissance publique

CHANTS :

Amitie Liberte

Amitie amitie liberte liberte
Pour vous l'avenir sera plus beau

Le visage inondé de lumière
Tourné vers des lendemains heureux
Nous bâtirons une cité fière
En chantant ce refrain joyeux

Si tu peines parmi la tempête
Vais tant d'autres sont dans le ressac
Unis tes efforts pour tenir tête
Aidons nous à porter le sac.

Et bien sûr quand tous les gars de France
Chanteront avec nous ce refrain
Tous unis dans un amour immense
Léger sera notre chemin.

Source: carnet de chant 1989, groupe EEDF V.A, archives personnelles

William Lemit¹³⁴ (1908-1966)

134 Lemit a suivi une carrière scoute aux Éclaireurs de France puis est devenu un auteur-compositeur dont le répertoire a été largement repris par l'ensemble des mouvements de scoutisme et de jeunesse.

Introduction du chapitre 6

Les chapitres précédents ont caractérisé la *citoyenneté-aux-éclés* : un symbole dont la performance renvoie à un ordre institué dans lequel se retrouvent associés des membres aux origines dissociées. La citoyenneté, en tant que forme symbolique, génère un sens commun à la base des relations de coordination et de conflit (Céfaï, 2003b) ; c'est un fil d'une « toile de significations » qui fixent ce qu'il est possible de sentir ou de communiquer. La fonction d'unification et d'ordonnement social de la citoyenneté, au sein du mouvement EEDF, n'est efficace qu'en ce qu'elle permet une communauté de croyances, d'émotions et de savoirs. La *citoyenneté-aux-éclés* s'inscrit dans une pensée symbolique dont le partage par les membres du groupe, l'intimité culturelle (Herzfeld, 2007), a pour effet de produire l'unité et la communication nécessaires à l'existence d'un mouvement à partir d'expériences concrètes divergentes dans les groupes locaux. Comment approcher l'activité symbolique dans le sens que lui donnent les *éclés* dans leurs communications ordinaires et compléter ainsi l'analyse de sa fonction au sein du groupe et du mouvement ? La citoyenneté aux EEDF est un bien symbolique mobilisé pour exprimer en public ce qui est tenu pour aller de soi dans l'intimité communautaire (chapitre 4). Cette publicité de l'intimité culturelle est destinée à être comprise par les « étrangers » pour faire sens. La culture, document joué, est publique parce que la signification l'est (Geertz, 2003). Pour Céfaï (2003b), c'est d'ailleurs parce que ces « toiles de significations » vont de soi du point de vue de l'indigène qu'elles doivent être interprétées par les « outsiders » pour faire sens. La position d'ethnologue et de membre du groupe (chapitre 2) ne permet pas cette extériorité mais il est possible de reproduire partiellement cette mise à distance par l'analyse des rites qui célèbrent la citoyenneté aux EEDF en la rendant publique. La socialisation communautaire passe par des rites célébrant les symboles du mouvement. Ces rites signalent et transmettent de l'information au sein d'un code de communication culturellement défini ; par leur caractère exceptionnel et distinct du quotidien, ces rites sont des ressources pour accéder au sens commun diffus dans l'ordinaire (Abélès, 1990). Le rite instaure un drame social qui se confronte, dans les sociétés contemporaines, à la discontinuité sociale. Chez les EEDF, la citoyenneté est le symbole d'une *cité fière* qui enracine les *éclés* dans le grand monde, qui renforce le sentiment d'appartenance et de dépendance à un ordre moral supérieur. Pour l'anthropologue, le rituel fait sens, ordonne le désordre en donnant les moyens de maîtriser les dangers et l'inconnu. L'approche par les rites ou rituels est adaptée à une ethnographie des pratiques de scoutisme puisque, sur ce terrain, les performances qui accompagnent les rites (jeux, chants, danses, expression des émotions...) ne sont pas distincts ou désacralisés, alors que

cette disjonction est le principal obstacle à l'étude des rites dans les sociétés contemporaines (Segalen, 1998). C'est à ce stade une ressource conceptuelle féconde pour détailler la *citoyenneté-aux-éclés*. L'analyse de deux manifestations, mises en place par les EEDF dans le cadre des cérémonies du centenaire, détaille le contenu de la *citoyenneté-aux-éclés* : le village citoyen organisé durant le rassemblement du centenaire du Carcassonne en juin 2011 et le colloque, co-organisé par les EEDF et l'AAEE, « L'éducation à la citoyenneté au 21^e siècle. Quel rôle du scoutisme laïque ? », qui s'est tenu en novembre 2011 à l'Unesco (Paris). Ces deux événements, de nature différente, ont en commun d'être des manifestations par lesquelles les EEDF rendent publique la vie du mouvement en brandissant l'étendard de la citoyenneté. Si les usages indigènes de la citoyenneté ont confirmé sa portée symbolique, la ritualisation dont elle fait l'objet dans le mouvement permet d'approcher son contenu. La *citoyenneté-aux-éclés*, c'est la prise de responsabilité au sein du groupe qui passe à la fois par les *conseils* et par l'*engagement* (6.1). Ces rituels au cœur des pratiques du scoutisme laïque font largement consensus : mettre en scène la citoyenneté lors de manifestations publiques du mouvement recèle alors comme enjeu de célébrer l'unité du mouvement par des parcours incarnés d'illustres éclaireurs, « exemplaires » de citoyenneté (6.2). Ce que racontent ces éclaireurs-citoyens exemplaires renvoie à la position institutionnelle du mouvement vis-à-vis de la puissance publique et des réseaux associatifs. En l'occurrence, le citoyen-éclaireur en 2011 incarne le récit d'un mouvement d'éducation populaire engagé dans la complémentarité avec l'Éducation Nationale (6.3). La figure légitime du citoyen EEDF est-elle simplement l'effet d'une soumission du mouvement à la loyauté commandée par les pouvoirs publics ? La plongée dans la socio-histoire de la citoyenneté des EEDF depuis 1911 met au contraire l'accent sur la contingence d'une telle construction. La citoyenneté est bien l'image idéale relative au projet éducatif du mouvement, intimement liée aux rapports de forces au sein des réseaux associatifs et des champs de politiques publiques. Cependant, l'approche mezzo par l'association décrit combien les relations de coordinations et de conflits entre militants participent de ce positionnement et de ces luttes pour la définition légitime du citoyen à former (6.4). En conclusion de ce chapitre, on peut avancer que la citoyenneté des EEDF est un projet politique en concurrence avec d'autres citoyennetés dans le mouvement plus vaste de création d'une citoyenneté (*manufacturing citizenship*) et d'un nationalisme quotidien légitime, liés aux impératifs d'exo-éducation des États-nation (6.5).

6.1 - Conseils et engagements, les rites de citoyenneté aux EEDF

Les célébrations qui prennent forme dans le cadre du centenaire des EEDF proclament leur « citoyenneté » mais cela n'en fait pas des rituels pour autant. Cet anniversaire est au contraire une occasion unique (« c'est pas tous les jours qu'un mouvement à 100 ans ») quand le rite est un ensemble de conduites répétées, institutionnalisées et à forte portée symbolique pour les acteurs et les témoins et ayant un support corporel (Segalen, 1998, Ossipow, 2011). Si les dimensions symboliques de l'ordre social impliquent des rites ou rituels qui prescrivent les rôles et dressent les interdits, « force est donc de reconnaître que le registre rituel n'est pas extensible à l'infini, mais qu'il est universel en ce que toute société a un puissant besoin de symbolisation » (Segalen, 1998 : 6). Analyser les pratiques rituelles ne signifie pas en rechercher le caractère distinctif dans la constitution interne des actions mais dans leur signification externe, en rapport avec l'ensemble du milieu culturel. Le rite est une croyance en actes ; le groupe s'assemble et se met en mouvement pour le célébrer ; le rite rattache le présent au passé (cf. 6.2) et l'individu à la communauté ; par les rites, on élabore et on expose des structures symboliques au grand jour ; enfin, les rites sont consubstantiels des actes symboliques qu'ils contribuent à créer et sans lesquels il n'y aurait pas de rapports sociaux. Il « existe du rite là où se produit du sens » (Segalen, 1998 : 18). L'efficacité des rites se manifeste dans des emblèmes sensibles, matériels et corporels. Il s'agit ici de partir de ces dispositifs matériels et corporels qui composent les rites qui se revendiquent de « citoyenneté » (des mises en scène de la citoyenneté) pour amorcer l'analyse du contenu de la *citoyenneté-aux-éclés* en situation.

La morphologie spatio-temporelle du « village citoyen » est sur ce point exemplaire. Le « village citoyen » se déroule sur un temps limité à une journée, le dimanche, deuxième des trois jours du rassemblement EEDF à Carcassonne. Les actions formalisées comme exprimant la citoyenneté aux EEDF, et donc ce que le regard ethnographique approche comme des rites, sont séparées de l'espace et du temps des routines de ce camp de trois jours. « Le rite est caractérisé par une dimension spatio-temporelle spécifique, par le recours à une série d'objets, par des systèmes de comportements et de langages spécifiques, par des signes emblématiques dont le sens codé constitue l'un des biens communs d'un groupe » (Segalen, 1998 : 20).

Demandez le programme !

3 jours de rassemblement, ça passe vite et ça promet d'être intense et fort en émotions, mais ça en vaut bien la peine ce n'est pas tous les jours qu'on fête ses 100 ans.

	Samedi 11 juin	dimanche 12 juin	Lundi 13 juin
Matin		Grand jeu dans la Cité Village citoyen Grand jeu d'approche	Village associatif Danses Folk
Après midi	Accueil Parade en ville Installation	Grand jeu d'approche Village citoyen Grand jeu dans la Cité	Rangement par branches Départ échelonné par groupes
Soir	Veillée expression organisée par branches	Grande veillée du centenaire	



Source: EEDF, la lettre n°3 du rassemblement de Carcassonne, p.1, 2011

Ce choix de séparer le temps et l'espace du « village citoyen » vise à faciliter la visite de ce village par les personnes extérieures aux EEDF. Pour les *éclés* qui sont présents à Carcassonne, le « village citoyen » constitue une animation qui se tient en parallèle à une autre activité, un *grand jeu* dans la cité de Carcassonne. Ce rassemblement dure 3 jours et rassemble 1400 campeurs EEDF des régions du sud de la France. Simultanément, trois autres rassemblements sont organisés en France : à Lille, Metz et Nantes. L'enjeu de cet événement est autant une célébration interne à laquelle un maximum de membres doit pouvoir prendre part (d'où la multiplication des lieux) qu'un événement qui se veut public et visible. La forme de ces quatre rassemblements nationaux est similaire et chacun d'entre eux inaugure un « village citoyen » sur la journée du dimanche. Ce « village citoyen » est prévu pour être un lieu de rencontre des EEDF avec l'extérieur, « le public » notamment, mais aussi d'autres associations partenaires, des élus ou encore la presse locale. Ce lieu de rencontre est physiquement distinct des autres espaces (« villages ») dans lesquels s'organise la vie quotidienne de ce rassemblement qui n'est autre qu'un « mini-camp » pour les *éclés*.

**PLAN DU SITE DU RASSEMBLEMENT DES EEDF
A LA PLAINE DE MAYREVILLE CARCASSONNE
LES 11, 12 et 13 JUIN 2011**



Source: extrait de l'invitation aux membres du village citoyen de Carcassonne, archives personnelles, 2011

Cet espace, en bordure des *sous-camps*, est dédié à la rencontre avec l'extérieur autour d'un dénominateur commun : « les valeurs des *éclés* » (cf. document ci-dessous). C'est une mise en scène de la citoyenneté qui va dans le sens des hypothèses construites jusqu'ici : la citoyenneté apparaît pour rendre publique l'identité du mouvement et de ses membres, sa performance participe d'un discours symbolique sur les valeurs qui fondent le mouvement. Le « village citoyen », dans ce rassemblement EEDF, c'est le lieu particulier dans lequel les symboles du mouvement sont partagés, exceptionnellement, avec des étrangers. Les autres villages du rassemblement rappellent les routines des camps ou des autres rassemblements régionaux ou nationaux, mais ce « village citoyen » est un lieu qui sort de l'ordinaire. Cependant, le contenu des interactions dont le village est le cadre ne diffère pas des pratiques routinières dans les activités des EEDF. D'ailleurs, le document qui suit, à destination des jeunes et des adultes EEDF, participant au rassemblement, illustre

l'intégration de ce lieu extra-ordinaire à l'ordinaire des camps *éclés*. Le village citoyen est un temps fort du rassemblement, à côté de la parade de rue, du *grand jeu* et de la *veillée*.

100 ans 100 ans

Les activités phares du rassemblement

Parade dans le centre-ville de Carcassonne : " Si ça te tente ? "

Les éclés se rassemblent samedi en début d'après-midi et défilent dans le centre-ville de Carcassonne.

Lutins, Louveteaux Eclés, Aînés et Respons nous vous attendons tous pour parader dans la ville.

Le thème de ce défilé ? Si ça te tente ? ...

A vos idées, il est temps de créer vos déguisements, construire des éléments et des instruments de musique, inspirés de nos racines (tente et scoutisme traditionnel)

Le but ?

Créer un cortège esthétique, visible et original ! Un conseil, si vous souhaitez construire des éléments pour la parade, pensez à leur transport et leur maniabilité.

En panne d'inspiration ?

Nous sommes sûr qu'après une réflexion commune vous ne manquerez pas d'idées...

Voici quelques pistes pour vous mettre à cogiter : Avez-vous



déjà vu une tente volante, roulante ou encore remuante ? Un foulard géant ? Etc. Laissez libre court à votre imagination : Surprenez-nous !

Veillées expression



Samedi, premier soir du rassemblement, chaque branche aura une veillée propre à sa tranche d'âge, un trait commun à chaque veillée : l'expression. Comme chez les Eclés on

préfère être acteur d'un projet, plutôt que spectateur, les membres de chaque village seront mis à contribution en amont et pendant la veillée.

Pour les lutins une veillée contes se dessine sur leur village. Sur l'espace scénique du rassemblement, les louveteaux se présenteront leurs scénettes créées en amont dans leurs groupes.

Sur le terrain d'aventures, les éclés auront droit à une veillée Ring Impro.

Les aînés à travers une veillée « eau et chansons », élargiront leur répertoire de chansons sur un site remarquable : l'espace rivière au bord de l'Aude.



Village citoyen

Installé sur le site du rassemblement dimanche et lundi, cet espace ouvert à la fois aux participants du rassemblement et aux personnes extérieures, permettra de (re)découvrir l'association, nos valeurs, nos pratiques et nos partenaires.

Des animations multiples d'hier et d'aujourd'hui seront proposées par l'ensemble des villageois. Les participants au rassemblement pourront de plus assister et participer aux ateliers photos, radio et vidéo proposé par les volontaires des différentes régions.



Grand Jeu dans la Cité et sur le terrain du rassemblement

En alternance avec la visite du village citoyen, et par demi-journée, les participants au rassemblement prendront de temps de découvrir la Cité de Carcassonne et ses environs à travers un grand jeu d'approche. Les Aînés, participeront à un jeu de rôle grandeur nature co-construit avec Terra Ludis (association ludique montpelliéraine qui a pour but la pratique et la promotion des jeux de l'imaginaire)

Source: EEDF, la lettre n°3 du rassemblement de Carcassonne, p.2, 2011

L'usage du qualificatif « citoyen », comme des autres usages de la citoyenneté, est relativement étranger aux routines des *éclés* dans les groupes locaux (chapitre 3). Les adultes qui ont organisé ce rassemblement (les *initiés* du chapitre 4) opèrent en ce sens une traduction de pratiques ordinaires en *citoyenneté-aux-éclés*. Le village citoyen propose des activités « d'hier et d'aujourd'hui » qui tissent une continuité dans le temps et rassemblent les *éclés* et les non-*éclés* autour du mouvement et de ses valeurs. Il y est prévu des activités dans lesquelles les « villageois citoyens » pourront, entre autres, « discuter » et « participer ». Du point de vue des enfants et adultes *éclés*, ce qui est familier dans ce village au nom peu ordinaire, c'est la situation d'échanger et de « jouer » autour des valeurs *éclées*. Quel que soit l'âge dans la carrière aux *éclés*, le jeu et l'appropriation des valeurs du mouvement sont deux piliers de la pédagogie du scoutisme laïque (cf. chapitre 1).

En tant que chercheur « à découvert » et participant pleinement aux activités du groupe, je suis présent sur le « village citoyen » de Carcassonne pour y tenir le stand de l'observatoire de la laïcité et de la lutte contre les discriminations des EEDF (OLD). Suite à ses travaux et à l'adoption par l'Assemblée Générale de 2010 du texte « l'idéal laïque des EEDF » (cf. chapitre 4), l'OLD a décidé d'être présent lors des rassemblements du centenaire pour accompagner la diffusion de ce texte et pour présenter plus généralement ses travaux et son fonctionnement, l'idée étant autant de faire mieux connaître l'OLD dans le mouvement que de susciter des vocations pour participer aux travaux de l'observatoire. En tant que chercheur, cette sollicitation arrive alors que le processus de collecte de données est censé s'être achevé six mois plus tôt pour laisser place à la rédaction ; c'est cependant une opportunité inédite et immanquable : être invité à participer au « village citoyen » des EEDF quand on a passé des années à pister cette citoyenneté assez insaisissable... L'arlésienne devient l'Eldorado. A quelques semaines d'intervalle, je réagirai de manière similaire quand des connaissances de l'AAEE me proposeront d'intégrer le comité scientifique du colloque du centenaire (CSC) dont les travaux porte sur l'organisation d'une manifestation dédiée à l'éducation à la citoyenneté comme symbole d'un siècle de scoutisme laïque.

L'OLD a décidé, au cours des mois qui précèdent, des modalités de présence aux rassemblements du centenaire. Cette présence est, d'une part, statique, et comprend un panneau présentant l'observatoire, un présentoir avec des exemplaires de « l'idéal laïque des EEDF » à diffuser et

expliquer si besoin, un classeur avec les différentes fiches pédagogiques créés par l'OLD ainsi que des formulaires à destination des membres des EEDF désirant rejoindre l'OLD. Les salariés de *l'équipe nationale* qui suivent les travaux de l'OLD matérialisent ces objectifs en un « kakémono » (détournement d'une technique de peinture sur rouleau japonaise en panneau souple à dérouler sur le lieu de l'exposition) à destination à la fois des *éclés* et du public non-*éclés* du village citoyen.

OBSERVATOIRE DE LA LAÏCITE ET DES DISCRIMINATIONS

Kakémono Observatoire de la Laïcité des Discriminations

Disponibilité : début juin 2011 (rassemblements Centenaire)

Quantité : 4 (à récupérer, les supports sont pérennes et ne sont pas « colorés » Centenaire)

Construction Roll Up avec cassette 80x200 cm (dimensions utiles pour le support : 73x195 cm)

Fournisseur [XXX], Maquette : [XXX], EEDF

L'envoi sur les rassemblements se fera avec un présentoir à documents (modèle carton recyclé

Boutique Eclé)

Budget total : 700 € environ (4 Roll up et 4 présentoirs) sur budget ODL

Présentation :

Illustrations :

- pas de photos
- Reprise (avec accord) de deux dessins [XXX]
- Logo EEDF avec déclinaison Observatoire

Texte : Titre

L'Observatoire de la Laïcité et des discriminations

Texte 1 Des objectifs :

Redonner notre définition de la Laïcité

Disposer d'un laboratoire d'idées

Aider l'association et ses adhérents à se positionner

Créer des outils pédagogiques

Interroger les pratiques de terrain

Texte 2 Des missions et des actions :

La création d'un cadre d'actions éducatives

L'alerte interne & externe

La communication et l'information

La production de repères pédagogiques et de formation

Texte 3 Proche de chaque adhérent, l'Observatoire :

Répond aux questions et saisines

Accueille les adhérents qui souhaitent participer à ses travaux

Forme et anime

Rend compte régulièrement de son activité

Tel 01 48 15 17 66 – Mel observatoire@eedf.asso.fr

Le Mouvement laïque du Scoutisme Français

Source : correspondance interne à l'OLD [extraits], archives personnelles, 2010

En complément de cette présence « statique », l'OLD met en place une animation à destination des enfants et adolescents *éclés* pour assurer une présence « active et animée ». Les objectifs de l'animation sont : « promouvoir l'idéal laïque et les outils pédagogiques », « faire découvrir notre vision de la laïcité », « faire parler et discuter ». Les membres de l'OLD en charge des animations ont pour consigne de s'adapter aux conditions de chaque village, « l'idéal est de recevoir de petits groupes avec leur encadrement, pour une durée de 20 à 30 minutes ». Les supports de l'animation sont prévus en fonction des âges (les branches). Pour les *lutins*, il s'agit de reconstituer la bande dessinée « c'est quoi être laïque », créé par C.Seureau pour *L'Equipée* (publication des EEDF pour la branche *éclée*) en 2010 ; pour les *louveteaux*, l'animation propose un « photo langage » à partir de dessins issus des publications EEDF ; il est prévu pour les *éclés* ou les *aînés* « une séance de création picturale ». Toutes ces séquences pédagogiques ont pour but de faire participer les *éclés*, de les rendre actifs, avant d'engager une discussion revenant sur les sujets abordés dans la phase précédente.

A Carcassonne, les *aînés* ne participeront finalement pas au « village citoyen » car ils sont engagés dans un *grand jeu* médiéval toute la journée. Nous sommes deux à tenir le stand de l'OLD sur lequel viendront, à tour de rôle, des petits groupes de *lutins*, *louveteaux* ou *éclés*, ainsi que des adultes EEDF ou partenaires présents sur le « village citoyen », ainsi que quelques extérieurs. Une petite centaine de personnes s'arrêtera sur le stand de l'OLD durant cette journée. Sur ce stand, les interactions diffèrent sensiblement selon le public enfant ou adulte. Les enfants viennent participer à un jeu parmi les autres animations du village. Les enfants arrivent librement au stand, dans l'élan de curiosité qui les pousse à découvrir tout ce qui est proposé, en posant la question « c'est quoi ici ». Quelques uns d'entre eux, à qui l'on répond que « c'est un stand pour discuter de la laïcité aux *éclés* », rebroussement chemin et partent en courant vers un autre jeu plus attrayant. Sur ce village citoyen se trouvent d'autres stands dont une ludothèque, la boutique *éclée* ou encore une plaine de jeux d'extérieur et une scène de concerts (cf. ci dessous : le plan du village citoyen). La grande majorité reste, d'abord, dubitative sur l'amusement à tirer d'une animation sur la laïcité. Nous leur proposons deux jeux possibles : la bande dessinée à reconstituer et le photo langage. Selon la taille des groupes, nous les divisons en deux ou laissons le choix de l'animation et selon le temps (et la file d'attente éventuelle) nous laissons les enfants prendre leur temps et passer d'une animation à l'autre. L'animation imaginée par les pédagogues du mouvement remplit son rôle, les enfants sont réceptifs aux formes de participation proposées. Pour le photo-langage, les planches sont en libre

accès, les enfants les regardent, les commentent, se les disputent puis en retiennent une qu'ils présentent ensuite chacun leur tour à l'ensemble du groupe (auquel l'animateur s'est joint) réuni et assis en cercle. Les enfants parlent peu de « laïcité » mais les planches sont l'occasion d'aborder, selon les âges, les questions pratiques de la vie collective aux *éclés*, avec quelques incursions parfois dans la vie scolaire. Il s'agit de discuter de la répartition des rôles, des *services* (vaisselle, rangement...), du respect de chacun. Ce sont des situations concrètes et sensibles pour les enfants : se faire réveiller par les copains qui chahutent dans la tente, aller chercher de l'eau avec le jerry can, faire des jeux de garçons sans penser aux filles... Ces situations d'échanges sont pour les enfants un espace contradictoire d'interprétation de leur expérience pratique aux *éclés* : ils tentent des montées en généralités et des abstractions à partir de la vie quotidienne aux *éclés* et leur pairs opposent leur positions. Dans ce lieu d'expérimentation les enfants ont le droit à l'erreur alors ils se prêtent au jeu. C'est encore la question religieuse (cf. chapitre 4) qui suscite le plus d'échanges, et d'approximations. Un *lutin* (6-8 ans) lance à ses copains : « moi, ma religion, c'est Hollande¹³⁵ » ; une *éclée* (12-15 ans) hésite : « moi, je suis chrétienne je crois » après qu'une autre *éclée* ait osé : « la laïcité c'est une commune idéale où il y a des juifs, des chrétiens et des musulmans ».

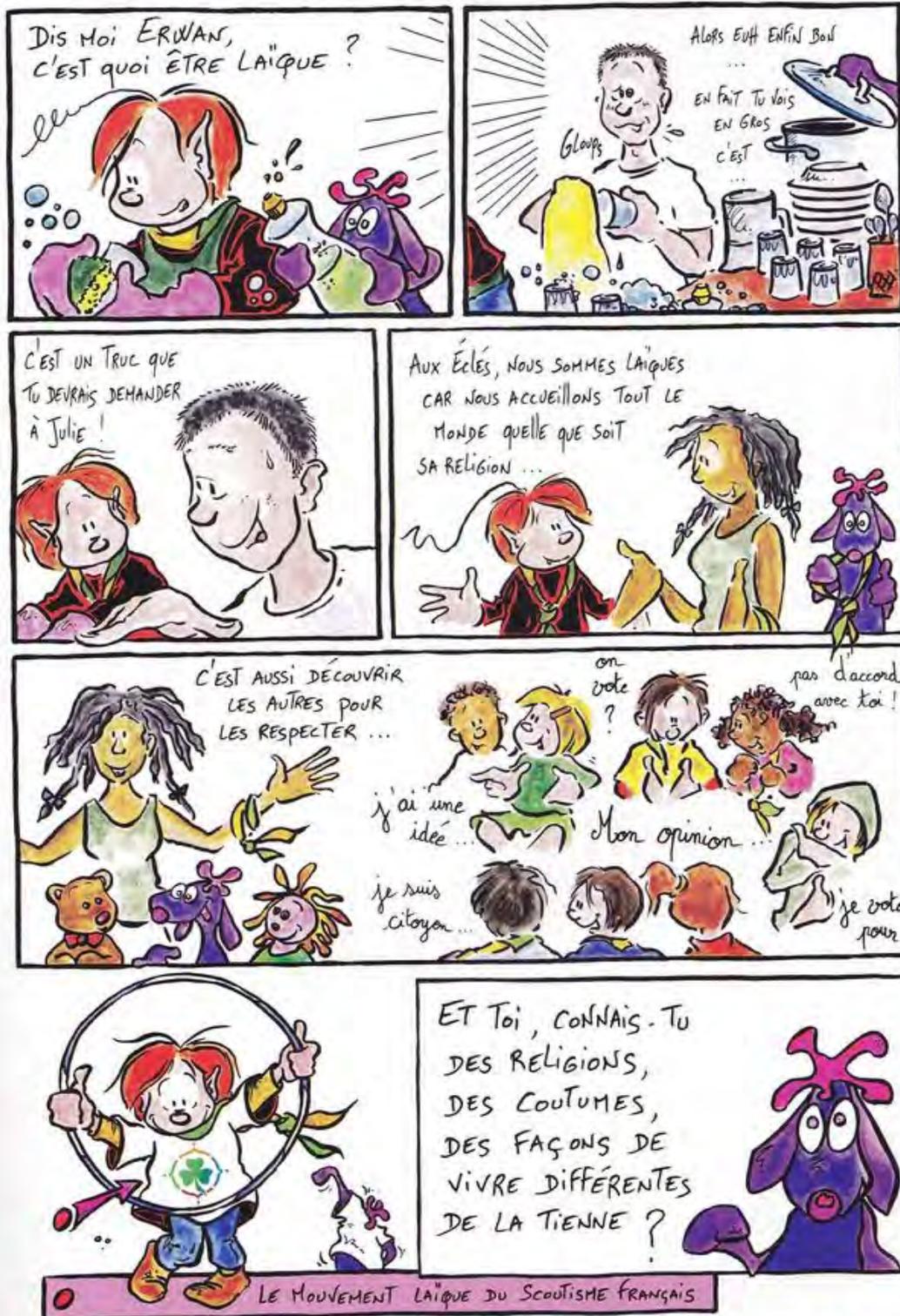
Le cadre de l'animation, la laïcité aux EEDF, oriente les échanges vers la place faite à la différence et à la diversité dans le quotidien des *éclés*, mais la spontanéité des propositions emmène souvent ces échanges bien loin des objectifs fixés. Le rôle des animateurs est d'outiller le sens pratique et le pragmatisme des *éclés* avec des valeurs dont la signification doit répondre à l'identité du mouvement. En tant qu'animateurs, ce qui reviendra le plus souvent dans nos interventions auprès des enfants, est l'idée générale selon laquelle les EEDF sont laïques en ce qu'ils acceptent toute personne quelle que soit sa religion ; tout en se refusant d'organiser des activités spécifiques autour des pratiques religieuses. Être ensemble aux *éclés* amène à se rencontrer, à échanger et à apprendre des différences de l'autre. L'animation autour de la bande dessinée consistait à demander aux enfants (ce qui supposait de savoir lire correctement, d'où une certaine difficulté pour les plus jeunes) de remettre en ordre les cases qui avaient été préalablement découpées et mélangées. Cette séquence d'animation est, à plusieurs titres, exemplaire. D'abord, la participation individuelle des enfants qui doivent se saisir des cases et réfléchir à leur mise en ordre, avant de revenir, dans un temps collectif, à leur interprétation du message, illustre le modèle du *conseil*, ce temps intégré à tous les âges de la vie *éclée* durant lequel le groupe (*branche, équipage, équipe de groupe...*) se

135 L'enfant fait ici référence aux Pays-Bas, pays d'origine d'un de ses parents.

réuni et où chacun s'exprime individuellement. Ensuite, le contenu de la bande dessinée met en scène « Arsène Lutin », personnage qui symbolise l'enfant *éclé*, qui fait l'expérience critique (se posant des questions pour mieux comprendre) des lieux de co-éducation essentiels : la famille (le grand père), l'école (la maîtresse) et les *éclés* (Erwan et Julie). Les *éclés* sont ici un lieu d'expérience pratique symbolisé dans des activités routinières : Erwan, le *respons* masculin fait la vaisselle et c'est Julie, la *respons* féminine, qui éclaire Arsène qui se retrouve *illico* assis en *conseil* où il a une « idée », il est d'accord ou non avec les autres, il vote, il est « citoyen ». L'expérience pratique d'Arsène aux *éclés* lui permet de se saisir du « blabla » entendu à la télé (« laïque », « république ») et des grands principes de l'école (« liberté, égalité, fraternité »).

C'EST QUOI ÊTRE LAÏQUE ?





Source: EEDF, l'Equip'Album 2, 2011, p.10-11

11

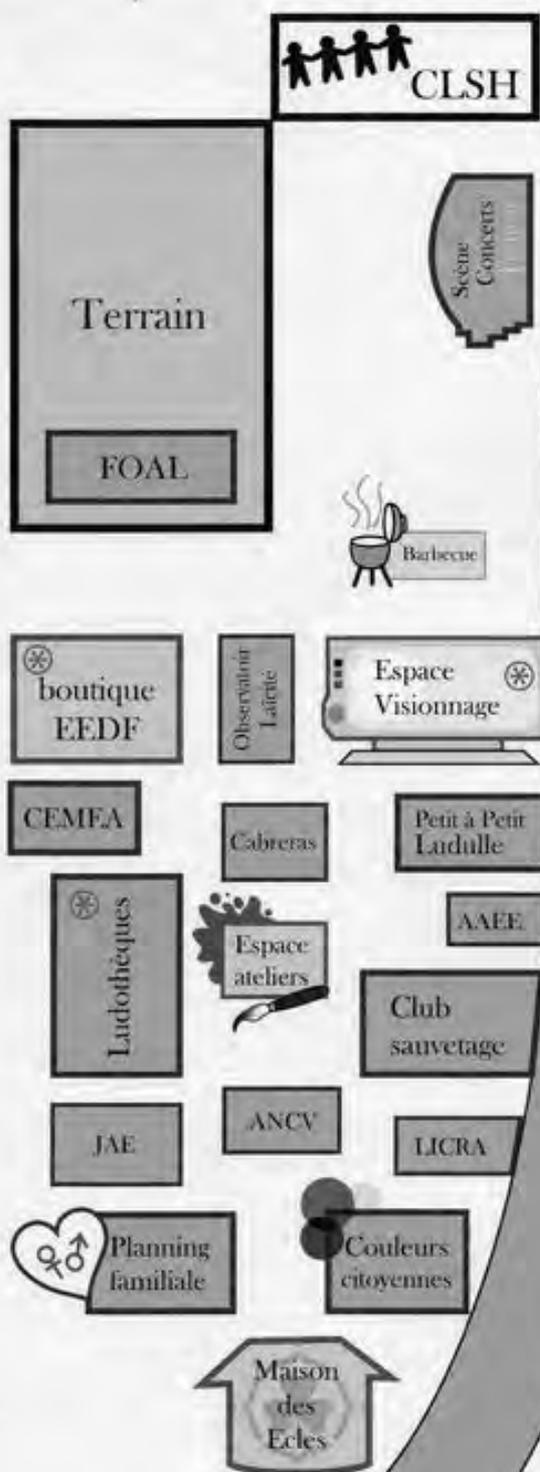
Ce mouvement inductif, qui part des pratiques *éclées* pour chercher une interprétation abstraite en terme de valeurs, jalonne tous les âges de la carrière *éclée*. Durant cette journée sur le stand de

l'OLD, certains adultes *éclés* viennent également interpellé la laïcité comme valeur à partir de leurs pratiques de scoutisme. C'est le cas de Stéphanie, qui va être directrice d'un camp régional durant l'été (un camp où les enfants et les *respons* viennent de différents groupes et ne se connaissent pas nécessairement) et qui, durant la préparation, rencontre une situation particulière du point de vue de la laïcité. Parmi l'équipe d'animation engagée pour ce camp, il y a un jeune *respons* de 17 ans qui vient de commencer l'animation aux *éclés*, mouvement qu'il a découvert lors d'un stage BAFA. Ce jeune homme souhaite suivre le rite du Ramadan sur le camp. Stéphanie, en tant que directrice, pense que cela pose un problème sanitaire et que, compte tenu du rythme intense de l'encadrement sur un camp, ce jeune *respons* se met en danger. Elle demande l'avis des cadres adultes EEDF présents sur le stand. Un des animateurs du stand de l'OLD propose de ne pas monter cette affaire « en épingle » : à partir du moment où ce jeune homme a découvert les EEDF et souhaite s'y engager bénévolement, c'est qu'il partage les valeurs du mouvement, il est possible de protéger le groupe en lui laissant une place à part. Elle répond qu'elle va essayer de voir s'il « tient le coup » mais elle ajoute que cela lui pose problème car elle a lu des textes religieux (dans le cadre de son master de sciences de l'éducation) et qu'il n'y a aucune obligation à suivre les prescriptions rituelles lorsque la situation ne le permet pas. Elle aimerait en profiter pour « faire de l'éducation religieuse » d'autant plus qu'elle ne comprend pas sa position car « il n'est pas croyant par ailleurs ». Là-dessus un permanent de l'*équipe nationale* présent sur le rassemblement intègre la discussion. Sa position diffère, il se dit « laïque contrariant » : « Pour moi, c'est la logique collective qui prime et du coup, c'est non. Il y a des possibilités d'adapter le ramadan, l'anticiper ou le rattraper, et du coup il ne faut pas le faire sur le camp, ça va nuire au fonctionnement collectif et en plus il y a aussi l'argument sanitaire (état physique du *respons*) ». Ces échanges n'ont aucun caractère prescriptif et il reviendra à Stéphanie, en tant que directrice du camp, de choisir sa position.

La plupart des adultes qui se présentent sur le stand ont cependant une attitude différente de celle-ci. Certains sont dans une logique déductive : ils sont curieux de trouver des outils d'animation permettant de proposer un cadre pratique pour illustrer la laïcité en tant que valeur. C'est le cas d'une poignée de cadres adultes EEDF qui recherchent des outils pédagogiques pour leurs groupes locaux mais également de salariés ou bénévoles d'associations partenaires présentes sur le « village citoyen ». Loin des échanges des enfants sur leurs pratiques *éclées*, les adultes qui s'arrêtent sur le stand de l'OLD semblent se reconnaître mutuellement derrière l'étendard de la laïcité sans autre besoin de se le signifier ou de rentrer dans des considérations pratiques. Un sexagénaire passe sur le

stand pour dire aux animateurs : « la laïcité, moi, je suis un convaincu ! C'est très important pour moi ! », un cadre adulte EEDF vient à son tour sur le stand pour raconter les attaques en règle contre le principe de laïcité dont il est témoin en tant que conseiller municipal, avec d'autres ce sont les questions d'actualité qui sont évoquées. Pour les adultes, la dimension symbolique est avérée : la laïcité est surchargée de sens et sa performance permet l'économie d'intention, c'est un signe de reconnaissance mutuelle. Aucune discussion ne portera sur le contenu du texte « l'idéal laïque des EEDF » ou sur toute autre forme de contenu. Vis-à-vis de ces adultes, le stand de l'OLD prêche des convaincus. Le « village citoyen » est composé d'une quinzaine de stands. Un tiers de ces stands présente des projets ou des groupes issus des EEDF ou des *anciens*, un deuxième tiers est laissé aux groupes locaux des associations phares de la mouvance laïque de l'éducation populaire (Francas, CEMEA, FAOL/Ligue de l'Enseignement) et le troisième tiers regroupe des associations locales compatibles avec ce village citoyen (ludothèque, stand de maquillage...).

PLAN Village CITOYEN Installateurs



Associations présentes & stands

- => FAOL
- => Club de sauvetage
- => Planning familial
- => Couleurs Citoyennes
- => CEMEA
- => Clan sourluier
- => Boutique Eclés
- => AAEE
- => Observatoire de la laïcité
- => Ludothèque Carmaux
- => Petit à Petit/Ludulle
- => LICRA
- => JAE
- => ANCV
- => Cabreras
- => Francas

⊗ Besoin d'électricité

Source: plan du village citoyen, rassemblement EEDF de Carcassonne, archives personnelles, 2011

L'association symbolique de la laïcité à la citoyenneté fait sens au delà des EEDF. Dans cette mise en scène publique, le mouvement EEDF fait front avec d'autres mouvements partageant l'idéal éducationniste (Poujol, 1981 ; Ion, 2008) qui est la marque de fabrique des courants laïques de l'éducation populaire. La manifestation publique de la *citoyenneté-aux-éclés* permet de faire circuler une identité de mouvement, en termes de « valeurs », auprès des enfants par la relation éducative propre aux EEDF, et, dans un même mouvement, de célébrer ce qui symbolise l'essence des mouvements éducatifs partenaires du « village citoyen ».

La dimension symbolique est particulièrement illustrée par une anecdote qui se déroule sur le stand de l'OLD le dimanche après-midi. Un des responsables régionaux des EEDF, organisateur du rassemblement, a préparé lors d'un déjeuner avec les journalistes le sujet que l'antenne régionale de France 3 allait tourner sur le rassemblement. C'est sur le stand de l'OLD que sera tourné le reportage destiné aux actualités télévisuelles régionales. Rompant avec la dynamique d'animation qui s'est mise en place sur le stand de l'OLD, un organisateur du rassemblement va chercher un groupe d'une quarantaine d'enfants, avec leur *respons*, pour les amener sur le stand. C'est un groupe trop important pour mener l'animation telle qu'elle est prévue. Peu importe, les organisateurs font savoir que le son n'est pas enregistré, seule l'image compte. Il s'agit de montrer ce groupe d'enfants et d'adolescents, accompagné de quelques adultes, qui, réuni en cercle, prend la parole à tour de rôle, se confronte dans le respect, s'engage dans la discussion collective... le tout sous l'étendard de la laïcité (gros plan sur le kakémono), sur quelques outils pédagogiques et sur le programme du « village citoyen ». Ici la presse relaie l'image d'une « jeunesse citoyenne » conforme à ce que les EEDF souhaitent mettre en avant : le *conseil* (participation à la conduite des affaires collectives et exercice de l'esprit critique) et la dimension conviviale et joyeuse. Cette seconde dimension, la convivialité et la jovialité, est plus explicite dans la parade de rue qui constitue l'autre manifestation publique des rassemblements du centenaire. Dans le cas précis de la manifestation de Carcassonne, l'enjeu pour le mouvement est d'être visible sur la scène politique locale : il n'y a plus de groupe EEDF sur la région de Carcassonne alors que le mouvement est très implanté à la fois en Languedoc-Roussillon et en Midi-Pyrénées ; les EEDF en appellent aux élus locaux. D'ailleurs, ce sont ces mêmes élus, à la Mairie, au Département et à la Région (à majorités socialistes), qui clôtureront par leurs discours le « village citoyen ». Un des usages de la citoyenneté aux EEDF se précise, il s'agit de rendre public une identité de mouvement que les membres doivent intégrer de

manière critique et qui s'adresse en même temps aux mouvements partenaires et aux pouvoirs publics. La fonction symbolique de cette citoyenneté passe alors par son incarnation dans une image publique de l'enfance et de la jeunesse : des *éclés* responsables et actifs qui se réunissent pour confronter leurs opinions et produire un consensus (décision, valeur partagée...).

Accueil » Grand Sud » Aude - Littoral

Carcassonne et sa région

ACTU

PRATIQUE

SPORTS

LOISIRS

« Aude - Littoral

PUBLIÉ LE 12/06/2011 09:05 | CHRISTIAN ANIORT

Carcassonne. Les Éclaireurs sont dans la plaine

le fait du jour



Cette jeunesse était heureuse de se retrouver à Carcassonne./Photo DDM, Sy MIE Leclercq

Originaires de plus grandes régions du Sud, les Éclaireurs de France sont encore à Carcassonne pour deux jours. Hier, ils ont défilé dans les rues du centre ville.

Le moins que l'on puisse dire est qu'ils ne sont pas passés inaperçus. Ils étaient mille cinq cents au minimum et certains diront qu'ils faisaient du bruit pour plus que ça. Rien d'anormal à ce vacarme chamarré, un joli tohu-bohu orchestré par les Éclaireurs de France. Que voulez-vous, ce n'est pas tous les jours que l'on a cent ans. Alors, les jeunes embarqués dans ce mouvement d'éducation populaire ont dignement fêté l'événement. Baden Powell, père de cette jeunesse citoyenne et responsable, peut être fier de ses enfants.

Lille, Nantes et Metz, pour marquer cette belle aventure humaine», explique Philippe Ducros. Après avoir transformé la plaine Mayrevieille en camp de base, ces « Eclés » originaires du Grand Sud ont défilé dans le centre de Carcassonne sur des rythmes de batacoda afin de s'ouvrir aux autres, de découvrir et de redécouvrir l'histoire du scoutisme laïque.

« Nous sommes venus à Carcassonne parce que la préfecture audoise est au centre de notre couverture géographique. C'est aussi un bon moyen pour nous de faire la promotion d'une association qui n'est pas représentée dans cette ville », dit Philippe Ducros.

source: La Dépêche.fr, 12/06/2011 [extrait]

La citoyenneté est contenue dans l'essence des pratiques de scoutisme aux EEDF : les *conseils* et la *règle de vie*, qui accompagnent la vie en équipe, mais aussi les temps d'engagement sur la *règle d'or*, et les bilans qui viennent clore les projets... Ce sont des rituels de discussion collective qui accompagnent la progression dans la carrière *éclée* : acquérir par l'expérience (dans le groupe) des compétences pratiques et techniques tout en développant son autonomie et ses capacités à prendre des responsabilités. Ce sont des pratiques routinières qui sont ici soudain investies d'un pouvoir citoyen. Cette opération de transformation explique en partie le silence du groupe quant à la citoyenneté, alors que ce qui y est associé - s'engager, participer aux *conseils*... - y est omniprésent mais dans d'autres termes. Cette progression est adaptée à chaque âge et le mouvement propose une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté. Pour les *lutins*, c'est déjà l'envie de rester puis cela peut

être : oser prendre la parole en groupe, écouter les autres dans la *ronde* et respecter la *règle de vie*. Les *louveteaux* sont amenés à donner leur avis, voter et suivre le vote du *cercle* ; les *éclés* formulent des opinions, les confrontent à d'autres, se lancent dans des *projets* collectivement choisis ; les *aînés* assument leur responsabilité dans le *clan*, s'engagent dans le mouvement et en dehors, réalisent une *expo-solidarité*... Les contenus pédagogiques évoluent régulièrement mais la progression individuelle au sein du groupe reste une constante. Deux autres caractéristiques de cette « école de citoyenneté » sont à noter. Pour les pédagogues de l'éducation active, une *règle de vie* n'est efficace que si ceux à qui elle s'impose l'ont construite, discutée en *conseil*, éventuellement votée et signée, et qu'elle s'inscrit dans le cadre des valeurs du mouvement (la *règle d'or*). C'est-à-dire que l'enfant, ou le jeune, partage un espace de souveraineté dans le mouvement, souveraineté encadrée par les symboles d'appartenance du mouvement (les valeurs). Ce n'est pas uniquement la préparation à un futur rôle de citoyen, c'est une expérience *hic et nunc*. D'où une deuxième caractéristique qui s'exprime dans la tenue de *conseils* notamment. Les formes du *conseil* sont plus ou moins prescrites (périodicité, durée, disposition en cercle pour l'effet panoptique, rôle de secrétaire ou président de séance, ordre du jour...) mais l'éducateur y porte une attention particulière en tant qu'espace de décision construit pour les jeunes. La dimension décisionnelle au sein du groupe de pair est consubstantielle des qualifications d'actif et d'engagé pour le citoyen des *éclés*. La *citoyenneté-aux-éclés* suppose, en tant qu'élément d'une culture particulière, des pré-requis en termes de civilité. Le quotidien des *réunions* et des *camps* est saturé de rituels qui règlent les relations d'adresse, le repas (la *bona*), le salut (*cri d'équipages, de rassemblement*...). A cette civilité s'ajoute une omniprésence du civisme, au sens d'une morale relationnelle dans un cadre commun (Duchesne, 1997), dont le contenu est présenté dans les pages qui suivent. L'assertion qui veut que la citoyenneté présuppose que les citoyens partagent un sens du civisme, entendu comme la reconnaissance de certaines valeurs (probité, patriotisme, dévouement au bien commun) n'est qu'une dimension de la citoyenneté Martucelli et Barrère, 1998) ; mais elle est précisément la justification du rôle central de l'école républicaine. En comparaison avec l'éducation à la citoyenneté dans l'ordre scolaire, le sens indigène de la citoyenneté des EEDF comporte une dimension active et engagée qui la distingue de la simple éducation civique ou d'une éducation à la citoyenneté qui ne serait qu'une didactique des droits et des devoirs du citoyen en devenir.

L'Equipe de Responsables :

C'est une équipe de copains qui a en charge une Unité. Elle...

- se réunit avant et après les activités (préparation, bilan)
- se répartit les responsabilités selon les compétences ou les goûts (pas de petits chefs)
- élabore les projets avec les jeunes
- reste ouverte sur le Groupe et en direction des parents
- se réserve un espace dans le local (réunion, documentation...).

Chacun...

- s'engage sur le projet
- participe aux préparations, réalisations, bilans des activités
- participe à la vie du Groupe et du Mouvement (Conseil de Groupe, Assemblées Plénières de Groupe, Congrès ou week-ends régionaux...)
- participe activement aux activités militantes qui permettent au Groupe de vivre : fête, vente des calendriers, recrutement...
 - est bénévole.

N'EMPÊCHE QUE !!

Les Conseils

A chaque niveau d'activités (Groupes, Unités, Equipages...), les décisions sont prises en commun, au cours de réunions appelées «Conseils».

Le Conseil :

- accumule les propositions,
- choisit et décide (vote),
- prévoit la réalisation,
- tire le bilan une fois l'activité terminée.

Conseil prend les décisions importantes qui concernent la vie de tous les jours, mais aussi les grandes activités, les projets, les Entreprises, le camp d'été... L'Unité conserve une trace écrite des décisions prises en Conseil (Livre de Bord, panneau-actualité...).

N.B. : Le Conseil se réunit régulièrement, pas forcément à chaque sortie, mais quand le besoin s'en fait sentir (pour décider, changer, élire, améliorer...).

VOILÀ VOILÀ !

La Règle de Vie

C'est l'ensemble des décisions prises par le Groupe, afin de bien fonctionner et de mieux vivre. Elle :

- est élaborée et décidée en Conseil,
- énonce aussi bien des droits que des devoirs,
- n'est pas fixe mais évolutive.

Par exemple : j'arrive à l'heure aux sorties, je range le matériel. Aucune décision n'est prise sans avoir été discutée avec tout le monde.

Par le vote chacun s'engage individuellement. La Règle de Vie est affichée sur le Livre de Bord avec indication de la date de décision ou du vote.

Pour que ça marche :

- ne pas tout mettre en négatif : ce n'est pas une liste d'interdits
- en début d'année, n'établir que les règles minimums
- l'élaborer progressivement : ajouter des points seulement lorsque c'est nécessaire, en enlever s'ils ne servent plus à rien
- faire en sorte que chacun se sente concerné et s'engage à la respecter, y compris les Responsables.

ET OUAIS !

Les Bilans

Organisés régulièrement en fin d'activités, ils permettent à chacun :

- de se situer et d'évaluer sa progression
 - de faire le point sur :
 - la vie de l'Unité
 - la Règle de Vie
 - l'application des décisions
- d'obtenir des informations sur ce que chacun pense.

Pour que ça marche :

- ne pas faire trop long (15 à 30 minutes environ)
- travailler surtout en petits groupes
- parler de l'avenir (si c'était à refaire...)
- s'intéresser aux activités, mais aussi à la vie quotidienne, aux relations, à la Règle de Vie...
 - prendre des notes, garder une trace
 - proposer des méthodes originales et variées.

6.2 - Incarner l'ordre social dans des rites et des parcours *éclés* exemplaires de citoyenneté

L'incarnation de la *citoyenneté-aux-éclés* lors des célébrations du centenaire est-elle l'essence de cette citoyenneté vernaculaire ? Il existe évidemment une large variation dans le contenu, et donc dans l'image du boy-scout laïque, au cours d'un siècle de performance de la citoyenneté aux EEDF (cf. 6.4). Comment s'établit ce contenu rendu public de l'idéal éducatif du mouvement ? Les travaux du comité scientifique du colloque du centenaire (CSC) sont un terrain qui donne à voir comment des cadres adultes (les initiés) produisent un contenu pour incarner la *citoyenneté-aux-éclés*¹³⁶. Lorsque le CSC commence ses travaux, à l'automne 2010, la « genèse » du colloque est déjà écrite. Il s'agit de s'inspirer du mémoire écrit par Maurice et Annie Déjean, anciens éclaireurs, qui a pour titre « Pour l'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté. La formation proposée par l'association de scoutisme laïque EEDF ». Le pilotage du colloque et des travaux du CSC revient à une poignée de cadres de l'AAEE et des EEDF (membres des comités directeurs des deux associations) qui souhaitent associer les membres du CSC afin de mieux « problématiser, construire des apports théoriques pour les participants et apporter une méthodologie d'animation ». Dès les premières réunions du CSC, le cadre du colloque est réaffirmé : « il s'agit donc de l'éveil à la citoyenneté dans un champ laïque », « la laïcité et la citoyenneté sont intimement liées », « la laïcité est en lien avec la citoyenneté par la nécessité de la formation de l'esprit critique et de l'autonomie du jugement, de la pensée », « Le système de valeurs (...). Quel attachement à la laïcité ? (principe – valeur – vertu ; notion de transcendance)¹³⁷ ».

136 Voir en annexes le document « proposition de présentation du colloque et des missions du comité scientifique »

137 Locutions tirées du compte-rendu de la première réunion du CSC, archives personnelles, 2010.

INVITATION

Sous le double parrainage de
Monsieur Raymond Aubrac & Monsieur Maurice Déjean

Yannick Daniel
Président
Éclaireuses Éclaireurs
de France

&

Jacques Delobel
Président
Association des Anciens
Éclaireurs et Éclaireuses

vous invitent au
COLLOQUE

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ AU 21^E SIÈCLE:

Quel rôle du Scoutisme laïque ?

Samedi 26 novembre 2011 de 10h à 18h

À la **Maison de l'UNESCO**
125 avenue de Suffren – 75007 Paris

✦ **Entrée libre | Inscription préalable obligatoire**
Tél : 01 48 15 17 66 | national@eedf.asso.fr
Se munir impérativement d'une pièce d'identité.

Conception : Tiffany BANACH / Dassin - Laurence S. / Ne pas jeter sur la voie publique.



ÉCLAIREUSES ÉCLAIREURS DE FRANCE
| l'Association Laïque du Scoutisme Français | Créée en 1911
| Reconnue d'utilité publique | Habilitée à recevoir dons et legs
| www.eedf.fr

ministère de l'éducation nationale jeunesse via associations      

Source : EEDF/AEE, invitation au colloque, page 1, 2011

Le CSC est à l'origine ouvert à une trentaine de membres cooptés par un comité de pilotage qui garde la direction des opérations et qui se compose d'une poignée de cadres dirigeants de l'AEE (à l'initiative du colloque) et des EEDF. Il s'y retrouve des cadres EEDF et AEE, des hauts-fonctionnaires en activité ou à la retraite, pour la plupart venus de l'Éducation Nationale, des universitaires, des cadres d'autres mouvements de jeunesse et d'éducation populaire ainsi que deux

salariés de l'équipe nationale EEDF dont la préparation du colloque devient une des missions. Au fil de ses travaux, le CSC va se resserrer autour d'un noyau dur d'une dizaine de membres, essentiellement issus des EEDF ou de l'AAEE d'une part, de l'Éducation Nationale d'autre part. Comme cela a été détaillé dans le chapitre 4, le CSC est composé des « initiés » à la citoyenneté des EEDF, ces cadres adultes qui produisent et diffusent une parole adulte de citoyenneté sur une société de jeunes. Forts de leur carrière dans le mouvement, ces cadres adultes font largement usage du terme de citoyenneté dans des modalités et des contenus décrits précédemment. La citoyenneté est associée à la laïcité, elle se transmet dans un espace éducatif protégé (« au-dessus ») des croyances religieuses, des « communautés » et des clivages politiques. L'« éveil à la citoyenneté » ne peut s'accommoder de logiques de consommation d'activités, c'est un apprentissage individuel situé au sein du collectif. Les pratiques pédagogiques qui éveillent à la citoyenneté doivent être le socle commun d'un mouvement unifié ; enfin, il ne s'agit pas de former des citoyens qui obéissent mais des citoyens qui réfléchissent (les citoyens actifs, engagés, conscients des problèmes sociaux et soucieux de les résoudre, conformément à l'article 1 des statuts des EEDF). Ce discours de citoyenneté propre aux EEDF n'est pas débattu par les membres du CSC. Il y a accord tacite sur ce qu'est la citoyenneté dont on parle et le fait de proposer d'interroger cette construction ou même d'en changer les termes provoquent une rupture dans la communication ordinaire (cf. intro). Les membres du CSC issus des rangs des EEDF ou de l'AAEE sont aussi implicitement en accord sur les pratiques de scoutisme qui sont la traduction en actes de cette éducation à la citoyenneté. Puisque l'organisation du colloque s'oriente vers un programme d'échanges à partir de cas concrets, il « suffit » de présenter la quintessence de la citoyenneté dans le scoutisme laïque : les *conseils* (prendre position, réfléchir et s'engager dans la discussion collective), la *règle d'or* (l'engagement individuel dans le collectif), des *projets de jeunes* aux EEDF (des jeunes qui choisissent quoi faire, l'organisent, le conduisent et en font un bilan). La *citoyenneté-aux-éclés* se déploie dans des pratiques de prise de responsabilité et d'implication dans le groupe. Au cœur du village citoyen de Carcassonne, autant que lors du colloque à l'Unesco, l'image des jeunes composant un *conseil* (cf. 6.1) constitue cette expérience commune par laquelle, implicitement, les *éclés* proposent une éducation à la citoyenneté. Les *conseils* symbolisent la participation de chacun à des temps réflexifs durant lesquels les *éclés* reviennent individuellement sur leurs engagements collectifs, dans des projets, des responsabilités. Le programme finalisé (voir ci-dessous) fait place à la présentation de ces pratiques (cf. ci-dessous les ateliers 1 et 2 notamment). Ce qui n'apparaît pas sur la programme, c'est notamment la projection d'une vidéo de quelques minutes, en introduction du premier symposium, « Éduquer à la citoyenneté : laïcité et démocratie ». Cette vidéo, tournée sur les camps et les rassemblements d'été, met en scène les jeunes *éclés* au sein de leurs groupes, entre réflexion et

engagement. L'image véhiculée est celle de jeunes gens, enfants ou adolescents, accompagnés d'un jeune adulte qui se fond dans le groupe (un *respons* et non un chef), réunis en cercle, en plein-air (dans leur *sous-camp* par exemple), habillés de tenues non uniformes et qui échangent, dans un mélange d'écoute de l'autre et d'indiscipline fouguese, en laissant place aux avis contradictoires de chacun mais avec le souci de faire avancer le groupe. Le colloque est en cohérence avec le « village citoyen » : ce sont dans les *conseils* que les *éclés* apprennent la citoyenneté.

PROGRAMME (sous réserve)

Télécharger l'intégralité du programme sur www.eedf.fr

9h : Accueil des participants 

10h : Ouverture sous la Présidence de Monsieur **Jean-Claude Guillebaud**

10h/11h : 1^{er} plénier - Introduction

Yannick Daniel, Président des Éclaireuses Éclaireurs de France

Jacques Delobel, Président de l'Association des Anciens Éclaireurs et Éclaireuses

Représentant de la Mairie de Paris : **Bruno Julliard**, Adjoint chargé de la Jeunesse

Représentant de la Maison de l'UNESCO

 **11h15/13h : SYMPOSIUM 1 - Éduquer à la citoyenneté : laïcité et démocratie**
et en parallèle Ateliers 1 à 5

Atelier 1 - Engagement citoyen de la jeunesse : projet Transhumances

Atelier 2 - Pour aujourd'hui et demain, la règle d'or a-t-elle encore un sens ?

Atelier 3 - Partenariat avec l'École publique : quelle complémentarité ?

Atelier 4 - Des chemins d'engagement au service de la société

Atelier 5 - L'acquisition de compétences pour la vie par les outils de progression personnelle et collective dans les associations du Scoutisme Français

13h/14h : DÉJEUNER (possible sur place : 17 euros/pers. à régler avant le 18 novembre 2011)

 **14h15/16h : SYMPOSIUM 2 - Former des citoyens : synergie et complémentarité des pratiques éducatives du Scoutisme laïque et de l'Éducation Nationale**
et en parallèle Ateliers 6 à 10

Atelier 6 - Comment les conseils des jeunes permettent-ils d'impliquer ces derniers dans la vie démocratique ?

Atelier 7 - Handicap et citoyenneté : quelle éducation possible ?

Atelier 8 - Comment penser la spiritualité dans l'éducation à la citoyenneté ?

Atelier 9 - L'acquisition de compétences pour la vie par les outils de progression personnelle et collective chez les EEDF, les CEMEA et les Francas

Atelier 10 - Éducation à la paix et l'interculturel

16h30/18h : 2^{ème} plénier - Conclusion

Eduquer à la citoyenneté : témoignage d'associations de scoutisme en Tunisie et en Italie

Synthèse et perspectives : par Jean-Claude Guillebaud

Clôture

18h15 : Cocktail dinatoire

Liste (non exhaustive) des intervenants (par ordre alphabétique) : Emilie Alvarez, Dominique Benard, Jean-Michel Blanquer (ou son représentant), Colette Charlet, Philippe Claus, François Daubin, Héloïse Duche, Mikaël Garnier-Lavalley, Carlos Gonzales Palacios, Benoit Gourdet, Christophe Lebegue, Bernard Lefevre, Malik'M'Baye, Frédéric Nadaud, Catherine Neveu, Henri Pena Ruiz, Thierry Piot, Bertrand Silvestre, Dominique Versini...

Pour nous soutenir sur cet événement, vous pouvez faire un don ouvrant droit à reçu fiscal, qui sera affecté au colloque (chèque à l'ordre des EEDF).

Source : EEDF/AEE, invitation au colloque, page 2, 2011

La préparation et l'organisation du colloque rendent visible une autre dimension des rituels de citoyenneté aux EEDF. Leur contenu permet de proposer un lien entre les différentes générations militantes, entre des groupes qui s'ignorent au sein du mouvement, entre des militants aux pratiques divergentes. « Finalement, le rituel se reconnaît à ce qu'il est le fruit d'un apprentissage, il implique donc la continuité des générations, des groupes d'âge ou des groupes sociaux au sein desquels ceux-ci se produisent » (Segalen, 1998 : 21). Pour figurer cette communauté qui traverse l'espace et le temps, le citoyen des *éclés* s'incarne en chair et en os. Aux *éclés*, la « finalité de l'éducation à la citoyenneté, c'est former l'homme de demain » (cf. introduction). Que devient ce citoyen formé aux *éclés* une fois jeté dans le grand monde ? Le colloque est l'occasion de nourrir une mémoire du mouvement avec d'illustres militants. Ce colloque est placé sous la présidence d'honneur de Raymond Aubrac ; ancien éclaireur, son engagement de résistant illumine l'idéal éducatif des EEDF¹³⁸. Maurice et Annie Déjean, proposent quant à eux, dans le mémoire qui sera repris comme l'origine du colloque, de célébrer les « meilleurs éclaireurs », ceux qui par leur parcours illustrent le rayonnement de cette « école de citoyenneté ».

F - Les meilleurs de ses membres ont rendu des services historiques

Nicolas **Benoit**, Jean **Charcot**, qui sont parmi ses fondateurs.

Ses Eclaireurs devenus explorateurs célèbres : Paul-Emile **Victor** (pôles), Henri **Lhote** (Sahara)

Un éclaireur dans la Résistance : Raymond **Aubrac**

L'instigateur des C.E.M.E.A. : André **Lefèvre**

Les fondateurs des Maisons de Jeunes et de la Culture :

André **Philip**

André **Léger**

Le fondateur des FRANCAS : Pierre **François**

L'éclaireur qui a été l'âme de développement de la M.A.I.F. : Jean **Germain**

L'éclaireur à qui l'on doit le développement de la randonnée pédestre :

Henri **Viau**

L'ami de Jean Vilar et l'administrateur du Festival d'Avignon : Jean **Puaux**

Tous ces êtres exceptionnels faisant le bilan de leur vie n'ont pas manqué de dire et d'écrire combien le scoutisme les a marqués !

« Le scoutisme a marqué toute ma vie et m'a aidé à réussir. Aujourd'hui, encore, à 83 ans, je réalise fréquemment à quel point je suis resté scout » Paul-Emile VICTOR (1990)

Source : Déjean, M. et A., Pour l'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté..., 2010, p.44-45

138 Voir à ce titre le témoignage vidéo de Raymond Aubrac sur le site internet du centenaire des EEDF : http://www.100anseedf.fr/portrait/aubrac_raymond/38/

Dans ce même mouvement, Maurice Déjean insistera, quelques mois plus tard, lors d'un échange avec un membre du CSC (dont il ne fait pas partie), sur l'importance de proposer ces « exemples » de citoyenneté, en l'occurrence par un hommage à son frère aîné, qui a payé de sa vie son engagement aux EDF durant l'occupation.

Cher [X],

Je te remercie bien vivement pour la rapidité et la cordialité de ta réponse. Elle me rassure sur tous les points, et me persuade de votre détermination d'équipe à réussir ce colloque. [...]

Par ailleurs, tu voudrais m'aider à monter à Paris, ou me faire prendre en vidéo. Grand merci, car il ne peut en être question. Mais, en revanche je serais plus ambitieux, en exprimant le souhait qu'à l'ouverture, le président d'honneur, le résistant Raymond Aubrac, veuille bien indiquer:

« L'idée de ce colloque sur l'éveil des jeunes à la citoyenneté a été donnée par Maurice et Annie Déjean, animés par leur fidélité aux idéaux de leur frère aîné, Pierre Déjean, qui, Commissaire National adjoint a pris en 1940, sous l'occupation, la responsabilité de maintenir en vie le mouvement dans la Zone Occupée où les allemands venaient d'interdire le Scoutisme, et qui, engagé dans la Résistance, a été arrêté au siège des EDF, le 3 septembre 1943 par la Gestapo, et est mort assassiné le 18 août 1944 au camp de concentration de Mathäusen, donnant ainsi un exemple extrême de Citoyenneté ».

Source : correspondance interne au CSC [extraits], archives personnelles, 2010.

Ces figures ultimes de citoyenneté indigène attestent du besoin d'incarner dans des parcours exemplaires les symboles qui sont célébrés. Ce qui guide les membres du CSC dans la mise en avant de leurs pairs exemplaires, c'est le pouvoir symbolique de ces parcours au delà du mouvement EEDF. L'éducation à la citoyenneté, indiscutable au sein du mouvement, doit apparaître au grand jour comme constitutive d'une œuvre éducative plus large. L'atelier 4 du colloque a pour titre : « des chemins d'engagement au service de la société ». Cet atelier regroupe quatre adultes qui ont été « formés » aux *éclés* et qui y restent actifs ou liés. Ces militants suivent, ou ont suivi, une carrière dans le mouvement qui les conduit à occuper des responsabilités bénévoles importantes. Cependant, ce qui est ici mis en avant, ce sont leurs engagements menés hors du mouvement et à partir de cette carrière. Chacun de ces parcours est singulier. Colette Charlet (cf. infra) a été institutrice en maternelle puis en RASED, elle a été membre de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne)

et du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) ; Christophe Lebegue est formateur à l'INRA et co-président de la fédération régionale Languedoc-Roussillon des écoles laïques Calandretas (écoles associatives en immersion linguistique dans la langue occitane) ; Sébastien Pietrasanta est Maire d'Asnières (92) et conseiller régional Île-de-France ; enfin, François Daubin, est également élu local et militant associatif comme le développe le témoignage suivant¹³⁹.

« On m'a fait confiance.

Devant cette confiance accordée, j'ai tout fait pour en être digne »

François Daubin

[X] que je dois remercier pour cette initiative, qui nous permet de replonger dans l'histoire de notre mouvement et aussi de retrouver de nombreux amis, m'a demandé un témoignage sur le rôle des EEDF dans mon engagement citoyen.

Aujourd'hui après avoir milité plus de vingt ans chez les EEDF, comme « Responsable » puis au final comme « Délégué général », j'assume dans mon village les fonctions de Maire et de premier Vice-président d'une Communauté de communes. Je participe aussi activement à la vie d'une association qui œuvre dans le domaine du handicap avec l'idée que la vie associative est un moteur pour faire avancer les idées, les projets, les équipes.

Une dernière action, celle dont je suis probablement le plus fier, consiste à mettre en place des activités internationales pour les jeunes de ma commune.

Quand interrogeant le passé je tente de percevoir ce qui m'a donné ce sens de l'engagement dans la vie citoyenne plusieurs faits majeurs ont sûrement servi de déclencheur.

Le premier, j'avais vingt ans et j'étais jeune responsable dans mon département d'Eure et loir. Il faut organiser le camp d'été. Vous avez vingt ans et voilà que l'on vous fait confiance pour mener à bien une opération qui est d'envergure. Et ce n'est pas une mince responsabilité ! Il faut mettre en place une organisation, il y a un projet financier à tenir, une équipe à animer, à mener, coordonner, diriger. Il faut prévoir les activités, la sécurité des jeunes, animer. Mais on m'a fait confiance. D'ailleurs devant cette confiance accordée, j'ai tout fait pour en être digne.

Ce mouvement capable d'accorder sa confiance à des jeunes et il le fait à tout niveau à été pour moi la clé d'un engagement plus important. Cette confiance ressentie, me rappelait aussi l'éducation familiale. [...]

Le second fait marquant est la rencontre avec des hommes et des femmes passionnants. Emile GAGNON, Pierre FRANCOIS, Claire MOLLET et d'autres encore par leur rayonnement m'ont beaucoup apporté.[...]

139 François Daubin a participé au colloque du centenaire à l'Unesco en novembre 2011 et à un colloque similaire organisé en décembre 2011 à Orléans à l'initiative encore une fois de membres de l'AAEE et des EEDF. Le témoignage qui suit a été formalisé à l'écrit pour le colloque d'Orléans.

Notre mouvement défend aussi des valeurs qui confrontées aux miennes naissantes les ont confortées. Les plaquettes comme celle de « Jeunesse engagée » nous ont aussi aidées à affirmer nos convictions.

Notre mouvement n'est grand que s'il agit dans un cadre de valeurs humanistes. Et toute la pédagogie du Mouvement, son organisation en petites unités où chacun trouve sa place et prend des responsabilités, nous donne les moyens de devenir acteurs dans la société. J'ai probablement acquis dans le mouvement de nombreux outils utiles, des compétences dans des domaines très variés comme l'animation d'équipe, l'écoute, le sens du projet et même les finances.

Un dernier point a je le pense jouer un rôle important dans ce que je suis devenu. C'est ma rencontre, ma confrontation avec l' « International ». [...]

Je dois aussi mon engagement dans le monde du handicap aux « Eclés ».

Ce mouvement a toujours été pionnier en ce domaine. Dans la salle je reconnais Monique GILLET. Avec elle nous avons organisé un des premiers séjours d'handicapés mentaux en Italie Il y a maintenant presque quarante ans. Je me souviens encore de leur retour dans la « Permanence EEDF d'ORLEANS ». Leur expérience permettait l'échange avec de jeunes ados partis dans le même pays où ils avaient été perçus d'abord comme étrangers avant d'être considérés comme porteurs d'un handicap.

Voilà brièvement ce que le mouvement des Eclaireuses et Eclaireurs de France m'a apporté.

Mon engagement actuel lui doit beaucoup.

Source : Daubin, F., témoignage au colloque « les 100 ans des EEDF » [extraits], Orléans, 2011, <http://ressources.eclles.fr/telechargements/aaee-anciens/517587041.pdf>

Les parcours exemplaires des citoyens formés aux *éclés* mettent en scène des engagements associatifs, des responsabilités politiques et des compétences pédagogiques comme les suites possibles de la carrière dans le mouvement. L'atelier 4, sur les chemins d'engagement, complète notamment l'atelier 1 : « engagement citoyen de la jeunesse : projet Transhumances » qui, lui, détaille une expérience de jeunes aux *éclés*. La *citoyenneté-aux-éclés* rassemble toutes les générations et tous les militants, quels que soient le lieu et l'époque de leur engagement ; c'est le symbole unificateur, la raison supérieure à toutes les singularités biographiques, à toutes les velléités autonomistes des groupes locaux.

Libres propos ... en guise de conclusion.

Oui, il ressort bien du dépouillement des études que nous avons effectuées, le constat d'un besoin général de compléments et de partenariats exprimé par tous les travaux valables en matière d'éducation à la citoyenneté.

Mais, nous devons à la vérité de reconnaître que le recours au scoutisme en général ou au scoutisme laïque en particulier n'a jamais été préconisé.

Pareil constat nous a profondément touchés, mais il nous a incités à réaliser ce Mémoire.

L'oubli du scoutisme en général provient, pour nous, du fait que la société actuelle de consommation, qui lui est absolument contraire, l'a totalement effacé des esprits dans l'opinion publique en général.

En ce qui concerne les Eclaireuses Eclaireurs de France, nous avons déjà constaté, amèrement, à l'occasion des manifestations organisées pour la célébration en 2007, du centenaire de la création du Scoutisme, que le scoutisme laïque était passé totalement inaperçu dans la presse. La raison en est que dans le grand public, on pense que le scoutisme est uniquement confessionnel, étant donné l'importante supériorité numérique des Scouts et Guides de France, de confession catholique.

Aussi, pour le scoutisme laïque, profitant qu'en 2011, ce sera le centenaire de sa fondation, il nous a semblé opportun de signaler en priorité son existence aux personnalités qui, s'intéressant à la citoyenneté, sont les plus proches de ses valeurs.

Ce Mouvement qui n'a plus les antennes et le rayonnement qu'il avait avant et juste après la Guerre, est aujourd'hui fort diminué et discret, mais, il faut bien réaliser qu'il n'a pas choisi une existence et un fonctionnement faciles, en s'imposant d'être mixte et entièrement démocratique, et en gardant sa volonté farouche d'indépendance.

C'est parce que le scoutisme laïque a voulu délibérément faire de tels efforts qu'il a besoin de la solidarité de tous les militants laïques, et du soutien résolu de tous les républicains, souhaitant pour la France des citoyens actifs et engagés.

Trans - en - Provence, le 31 mars 2010
Maurice Déjean – Annie Roux-Déjean.

Le CSC cherche ainsi à mettre en avant les parcours exemplaires au titre de ressources qui valorisent les EEDF et qui ont une audience publique. En parallèle à cette mise en scène des citoyens EEDF exemplaires, la préparation du colloque est l'occasion de recenser et de valoriser les ressources disponibles pour replacer les EEDF au centre d'un échiquier : un article paru dans *Libération* en 2010 de la part d'un universitaire qui encense le scoutisme laïque¹⁴⁰, quelques articles scientifiques qui mentionnent les EEDF, des témoignages d'acteurs publics qui concernent les EEDF... La citoyenneté ne célèbre pas seulement l'unité du mouvement EEDF, elle est une ressource de pouvoir par laquelle le mouvement se positionne dans des arènes publiques. Il s'agit, par ce colloque, de conquérir ou reconquérir des positions de pouvoir en réaffirmant les liens organiques du mouvement avec d'autres mouvements (d'éducation populaire et de scoutisme – voir les ateliers 4, 5, 6, 9 et la conclusion) et avec une actualité sociale (actions dans le champ du handicap, de l'éducation à la paix, de l'éducation civique, voir les ateliers 6, 7, 9) et politique (soulèvements populaires en Tunisie, soutien aux migrants en Italie – voir les ateliers 10 et la conclusion) et surtout avec l'Éducation Nationale (voir les ateliers 2 et 4 et le second symposium, cf. 6.3).

Ce colloque poursuit un but politique dans un contexte difficile (centenaire manqué en 2007, remises en questions de certaines dotations publiques, effritement des partenariats historiques, manque de visibilité) : redorer le blason des EEDF comme « école de citoyenneté » jusqu'à en faire un acteur éducatif incontournable. Les membres du CSC rendent des arbitrages quant au contenu du colloque en fonction de la portée symbolique des propositions émises. A titre d'exemple, quand un membre de l'OMMS (Organisation Mondiale des Mouvements Scouts) propose une communication dont le titre officiel est « un scoutisme laïque pour un nouveau monde » et dont le contenu détaille la nécessaire adaptation du scoutisme moderne « pour revenir aux intuitions de Baden-Powell » en insistant sur les apports de l'éducation active et l'obsolescence du « devoir envers Dieu », le CSC n'hésite pas à modifier *in extremis* son programme pour l'intégrer. Ce point de vue d'un « loup de Bronze¹⁴¹ » replace soudain les EEDF au cœur du scoutisme mondial. Dans un autre registre, contacté par les CSC, le philosophe Pena Ruiz se propose de donner une conférence intitulée « Laïcité et citoyenneté éclairée: les leviers éducatifs de l'émancipation humaine », une argumentation par laquelle l'association entre citoyenneté et laïcité, particularité du scoutisme des

140 Fishback, F., « L'anniversaire », *Libération*, 2 décembre 2010.

141 Distinction décernée depuis 1935 par le Comité Mondial du Scoutisme pour services exceptionnels rendus au scoutisme.

EEDF, s'affiche comme incontournable dans l'héritage des Lumières. La présence au colloque de responsables des Éclaireuses Tunisiennes (association pluraliste), dont le témoignage sur l'éducation à la citoyenneté du scoutisme (pluraliste, donc proche des laïques) et son rôle dans la révolution tunisienne sera ovationné par les participants au colloque ; tout comme celle des militants scouts italiens engagés au côté des migrants, sont autant d'éléments qui replacent soudain les EEDF au cœur d'une dynamique éducative plus large. Bien que les membres du CSC soient attentifs à ce que le colloque ne soit pas un colloque d'historien (ni, plus généralement, d'universitaires), la filiation historique avec un certain âge d'or est pourtant recherchée. L'éducation à la citoyenneté des EEDF s'est construite dans les heures glorieuses du Front Populaire et de la Libération, ce creuset des courants laïques de l'éducation populaire doit servir à l'actualité du mouvement. A travers ce colloque, l'enjeu du contenu de la citoyenneté proclamée aux EEDF apparaît dans toute sa contingence : il s'agit de donner chair à une transcendance qui regroupe toute la diversité d'un siècle de scoutisme laïque sous une même bannière. La présentation du centenaire sur le site internet des EEDF illustre ce travail de mise en forme symbolique de la diversité du mouvement. La capture d'écran qui suit conclut l'article « A l'issue de ce parcours d'un siècle, que pouvons-nous conclure ? », posté sur le site dédié au centenaire du mouvement¹⁴².

142 cf. <http://www.100anseedf.fr/notre-centenaire/>

Les trois dernières décennies de ce premier siècle si bien rempli redonnent au Mouvement, dans des conditions « extérieures » souvent difficiles, une dynamique qui lui permet d'aborder, en digne successeur, le deuxième siècle du scoutisme laïque en France.

En guise de conclusion... finale !

**NOTRE MOUVEMENT ET SA LAÏCITÉ
ONT INVENTÉ
LE SCOUTISME EN FRANCE**

**Ils l'ont adapté à notre culture,
Ils ont accompagné et quelquefois précédé
les évolutions positives de notre Société
(démocratie, coéducation, droits de l'enfant,
ouverture aux autres, respect de la nature).**

**Ils ne l'ont jamais mis au service d'un dogme,
d'une doctrine ou d'une idéologie
autre que celle des
« DROITS HUMAINS ».**

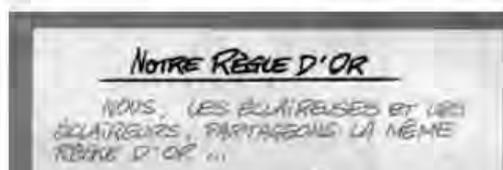
**Ils lui ont donné, tout au long de dix décennies,
le rôle que lui avait fixé nos fondateurs :**

former les jeunes à la citoyenneté...

... ET ILS CONTINUENT...

pour un

**DEUXIÈME SIÈCLE
DE SCOUTISME LAÏQUE**



La citoyenneté est l'étendard d'un centenaire des EEDF qui se déroule dans un climat d'incertitude. Face à l'angoisse de la disparition, les EEDF réaffirment leur raison d'être collective sur la place publique. C'est en cela que la citoyenneté, en tant que bien symbolique, est une ressource de pouvoir. L'anthropologie politique de Balandier (2004), en ramenant sur des terrains contemporains des analyses construites sur des terrains lointains, détaille le lien entre pouvoir et société : « le pouvoir est sacralisé parce que toute société affirme sa volonté d'éternité et redoute le retour au chaos comme réalisation de sa propre mort » (Balandier, 2004 : 119). Ce lien demeurerait dans les sociétés modernes laïcisées, sous des formes plus ou moins évidentes, où, notamment en cas de séparation de l'église et de l'État, l'État entretient une religion politique (Balandier, 2004). La

sacralité du pouvoir découlerait du fait que toute société associe l'ordre qui la gouverne à un ordre qui la dépasse. Cet ordre est nécessaire à la sécurité et à la prospérité. Le détour par les théories indigènes de pouvoir révèle ici la centralité de la citoyenneté dans l'ordre de la société des EEDF. Balandier et Ségalen se rejoignent sur de la fonction du rituel qui assure l'entretien de l'ordre social en célébrant une transcendance et en assurant une mise en conformité de la société à un ordre global présenté comme la condition de survie du groupe. La citoyenneté est cette transcendance chez les EEDF. Cependant, Balandier insiste sur la distinction entre sacré et profane : l'ordre du monde est d'essence divine et sacrée, il est entretenu par le rituel ; l'action politique entretient l'ordre social associé aux ancêtres fondateurs ou à l'État. Rituels et action politique sont des processus parents, porter atteinte à l'un ou l'autre est un sacrilège équivalent, ce sont des forces de l'ordre qui convergent et dont l'exigence d'entretien produit un certain conservatisme. Le sacré et le politique contribuent conjointement à l'entretien de l'ordre établi en se donnant la possibilité de constituer une totalité organisée, une culture et une société « que les hommes révèrent à travers les gardiens du sacré et les dépositaires du pouvoir » (Balandier, 2004).

Cette recherche conclut à la qualité symbolique de la citoyenneté dans le mouvement EEDF mais résiste cependant à l'envisager comme un élément de sacré indigène. C'est pourtant une hypothèse de travail qui a conduit une partie de la recherche en des termes appliqués au champ de l'étude : si les pratiques des EEDF et celles, par exemple, des SGDF (scoutisme catholique) sont très largement similaires, quelle transcendance mobilisent les EEDF là où les scouts se réfèrent au rayonnement du Christ dans la justification de leur scoutisme ? Pourtant, la ritualisation de la citoyenneté aux EEDF ne dessine pas nettement le rapport entre le sacré et le profane. La recherche a mis à jour des adultes *initiés* à la citoyenneté et leur entreprise pastorale est évidente, mais ils ne disposent pas des attributs pontificaux. Dans les célébrations de la citoyenneté, leur rôle n'est pas de protéger le sacré par des interdits qui l'isolent. Dans une approche sacralisée du rite, les rites aux EEDF exprimeraient la sainteté de la citoyenneté en proposant des interdits par lesquels le profane reste à distance du sacré. Cette distinction du sacré et du profane, qui est à l'origine de la notion de symbolisme dans les sciences sociales françaises, depuis Durkheim puis Mauss (Tarot, 1999), conceptualise le rite comme les règles prescrivant les rapports avec les choses sacrées. Les pratiques telles que les *conseils* et l'*engagement* sont des rituels du scoutisme laïque ; ce sont ces pratiques qui véhiculent la citoyenneté comme symbole communautaire aux EEDF. Le village citoyen comme le colloque du centenaire sont davantage des célébrations que des rites du fait de

leur occurrence exceptionnelle. Cependant, cette distinction n'impacte pas l'approche de la citoyenneté par ses rituels puisque les fêtes, rites et célébrations s'interpénètrent dans leurs dimensions symboliques (Ségalen, 1998). La question de savoir si la citoyenneté dans le scoutisme laïque remplace le dogme religieux et la foi partagée du scoutisme confessionnel reste entière. La *citoyenneté-aux-éclés* n'apparaît pas ici comme l'élément sacré mais comme la prescription communautaire par excellence. C'est résolument vers la compréhension du contenu de cette citoyenneté en tant que ressource de pouvoir que la thèse se poursuit.

6.3 - Le pouvoir de la citoyenneté : « nous sommes les boy-scouts de l'Éducation Nationale !¹⁴³»

Le colloque du centenaire dévoile le travail des cadres adultes du mouvement pour mettre en scène une citoyenneté commune aux EEDF et à d'autres « sociétés ». Le citoyen formé aux EEDF s'engage dans le grand monde aux côtés de ceux qui partagent ce même idéal de citoyenneté et dans les pas de ceux qui l'ont précédé. La programmation du colloque illustre ces ponts jetés vers les « partenaires » à partir de la réaffirmation de la citoyenneté des EEDF. Aux autres mouvements de scoutisme, les EEDF montrent leur qualité laïque qui les placerait au-dessus des querelles confessionnelles. L'enjeu, déjà évoqué, est d'envisager la dimension spirituelle dans le scoutisme laïque (atelier 8) après trois décennies de mise sous scellés, pour apparaître au sein du scoutisme français comme la proposition éducative la plus complète (ce qu'elle n'est pas sans la dimension spirituelle inhérente au scoutisme) et la plus ouverte, puisqu'alors la laïcité permet la confrontation des sensibilités et le libre choix des individus. Aux autres mouvements laïques de l'éducation populaire, les EEDF rappellent combien ils ont contribué, et contribuent encore, à construire des outils pédagogiques qui donnent corps à l'idéal d'émancipation par l'éducation active et par la progression personnelle au sein du groupe. Les cadres du mouvement organisent plus spécifiquement des ateliers (ateliers 6, 7 et 10) qui positionnent les EEDF dans des champs qui se sont autonomisés et professionnalisés : l'offre éducative pour des publics handicapés, l'éducation interculturelle et l'éducation civique (conseils municipaux de jeunes, campagnes de sensibilisation à la participation électorale...). Ce sont des positionnements complémentaires puisqu'ils correspondent à une partie de l'histoire du mouvement, au sens où des militants, voire ensuite des permanents, ont expérimenté puis généralisé des modalités d'actions éducatives avec différents partenaires et à différentes époques (cf. 6.4). La dynamique dominante de tous ces récits qui rappellent la présence des EEDF sur d'autres scènes est l'interpellation de l'Éducation Nationale. La présence de haut-fonctionnaires, actifs ou retraités, du Ministère de l'Éducation Nationale, l'atelier n°3 organisé durant la matinée du colloque sous le titre « Partenariat avec l'École Publique : quelle complémentarité ? » ou encore le symposium de l'après-midi (« Former des citoyens : synergie et complémentarité des pratiques éducatives du Scoutisme laïque et de l'Éducation Nationale »)

143 Intervention de Nicolas Palluau, militant EEDF et historien du scoutisme, lors d'une réunion au *siège national* en 2009. Sa thèse, présentée en bibliographie, porte précisément sur l'imbrication progressive de l'appareil associatif des EDF avec l'administration et les réseaux de l'Éducation Nationale.

témoignent de cette interpellation comme de l'objectif prioritaire du colloque pour le mouvement EEDF.

Le comité de pilotage du colloque résume cet enjeu pour le CSC : il s'agit d'affirmer la complémentarité avec l'école publique en proposant « des pratiques sociales qui sont le pendant des savoirs dispensés par l'école sur la base des mêmes valeurs ». Les travaux préparatoires du CSC, dont une part consiste à valoriser l'initiative du colloque auprès de la hiérarchie du Ministère de l'Éducation Nationale, ciblent un ensemble précis de pratiques par lesquelles l'éducation à la citoyenneté des EEDF rejoint l'effort public d'éducation nationale. Il s'agit des piliers 5 (la culture humaniste), 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative) du socle commun de connaissances et de compétences qui s'applique dans le premier et le second degré. La position commune des cadres du mouvement et des cadres de l'Éducation Nationale dans le CSC est la suivante : les EEDF gagneraient à valoriser auprès des Inspecteurs d'Académie leurs pratiques inductives d'éducation non formelle qui constituent un terrain de mise en pratique des savoirs scolaires. Pour rendre possible cette complémentarité qui doit se traduire dans des pratiques concrètes par la suite, le colloque est le lieu de célébration symbolique de la complémentarité organique des EEDF avec l'Éducation Nationale. La large place faite à l'affirmation de cette complémentarité dans le programme du colloque (cf. supra) est enrichie par l'invitation officielle du Directeur Général de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), numéro deux du Ministère de l'Éducation Nationale. Les EEDF interpellent l'État éducateur sur ce pré-requis partagé : ils participent à la formation des citoyens en étant un mouvement laïque ; les statuts des EEDF précisent dans leur premier article que « l'association, laïque comme l'école publique, est ouverte à toutes et à tous, sans distinction d'origines ou de croyances » (voir annexes).

Les EEDF sont un mouvement laïque qui forme des jeunes à l'esprit critique, ce pour quoi ils frappent à la grande porte de l'Éducation Nationale. L'association du mouvement au Ministère, si déséquilibrée soit-elle, n'est pas uniquement portée par les cadres EEDF. On retrouve dans les différentes manifestations des EEDF, comme dans le CSC, des cadres de l'Éducation Nationale qui n'ont pas suivi personnellement de carrière *éclée* mais qui s'engagent, au nom de l'idéal éducatif partagé, au côté des EEDF. C'est le cas, par exemple, de Daniel Amédéo, Inspecteur d'Académie honoraire et membre du CSC, qui préside aux débats du colloque. En amont du colloque,

D.Amédro avait déjà participé à des manifestations organisées par les EEDF, en proposant en août 2011 lors de « Transhumances », « festival citoyen » organisé par les jeunes adultes du mouvement, une conférence sur la laïcité et la citoyenneté. Dans le cadre de la préparation du colloque, D.Amédro publie un texte intitulé « esprit critique et engagement, éducation à la liberté¹⁴⁴ ». Ce texte s'ouvre sur une citation du *rapport sur l'instruction publique* de Condorcet (1792), pour mettre en exergue l'héritage du rationalisme des Lumières (le gouvernement de la Raison). Ce texte détaille ensuite la place de l'esprit critique, « jugement et discernement contre les préjugés et les pressions, refus de l'argument d'autorité pour l'autorité des arguments », qui « suppose et conforte un espace public car il est public ». C'est par l'esprit critique que des jeunes peuvent s'engager, « entre l'acquiescement béat et la critique systématique (stérile et nihiliste) ». C'est une démarche d'action contre un état de choses, contre l'abstentionnisme ou l'indifférence. Les jeunes doivent néanmoins se poser la question de « la valeur des causes pour lesquelles on s'engage ». L'auteur du texte pointe ici une injonction paradoxale à l'endroit de ces jeunes : « sois-libre et je vais te dire quels engagements valent la peine ». L'association de l'esprit critique et de l'engagement n'est pas automatique mais souhaitable, d'illustres figures combinent les deux : Socrate, Condorcet, Voltaire, Hugo, Jaurès, Sartre.

« De nos jours, esprit critique et engagement, -quand ils sont envisagés ensemble, supposent et impliquent une perspective laïque et républicaine. Le développement de l'esprit critique renvoie au concept de neutralité et à l'idée de résistance à l'endoctrinement, tandis que la notion d'engagement résonne avec les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité du projet républicain¹⁴⁵. »

L'éducateur national rejoint le cadre adulte éclairé sur la défense d'un idéal éducatif, ces parcours se confondent jusqu'à prendre corps dans une seule et même personne. Le militant EEDF est « à la ville » l'éducateur national. Dans l'atelier 4 du colloque, « des chemins d'engagement au service de la société », la contribution de Colette Charlet est exemplaire de cette symbiose rendue publique : sa carrière *éclairée* est complète, elle a été *éclairée, aînée, responsable*, puis elle a contribué en tant qu'adulte au travail pédagogique de rédaction des revues du mouvement à destination des enfants ; parallèlement, elle fut enseignante en maternelle puis s'est spécialisée dans l'enseignement ciblant

144 D.Amédro, *Esprit critique et engagement, éducation à la liberté*, 2010, <http://www.danielamedro.com/p/education-la-citoyennete.html> ou <http://aace-anciens.eclcs.fr/telechargements>

145 Le texte est disponible dans une version numérique à l'adresse <http://ressources.eclcs.fr/telechargements/aace-anciens/282572474.pdf>

des élèves en difficulté (RASED). En tant qu'enseignante, elle s'est investie « naturellement¹⁴⁶ » dans le champ de l'éducation nouvelle (ICEM, GFEN) « à partir de l'expérience accumulée au sein des EEDF ». Sa contribution au colloque s'intitule : « Les EEDF, pour accompagner les " bâtisseurs de demain " dans leur engagement » et elle témoigne des relations entre l'école publique et l'éducation populaire, courant auquel se rattache les EEDF. La complémentarité est affichée au service de la formation « du citoyen d'aujourd'hui et de demain » pour lui permettre de « trouver sa place comme citoyen(n)e dans l'espace public ». L'éducation et la culture sont ici des droits fondamentaux, mais menacés. « Nos associations complémentaires de l'école ne peuvent être la caution d'une quelconque privatisation d'un bien public irremplaçable que nous et nos aînés avons contribué à bâtir ». Dans ce récit, la pédagogue *éclée*, l'éducatrice populaire et l'enseignante du premier degré partagent une même attitude éducative et engagée, les pratiques pédagogiques comme les raisons de l'engagement se nourrissent mutuellement d'une scène à l'autre.

« [I]nventer avec les enfants, être des passeurs. Pour bon nombre d'entre nous [les militants de l'éducation nouvelle], les EEDF ont été un lieu de construction et de partage des savoirs par des processus de création où la culture de l'imaginaire jouait un rôle important. En cela nous avons irrigué l'école. Cela est aussi inséparable de la mise en place d'instances démocratiques comme le conseil d'enfants, que l'on retrouve dans le champ des pratiques d'éducation nouvelle (voir la pédagogie institutionnelle). Pour ceux et celles qui n'en avaient point l'habitude, prendre parole fut une ouverture, une incitation à l'élaboration de projets de manière démocratique, à l'exercice de ses droits sociaux élémentaires. (...) Il ne s'agit pas de catéchiser, on transmet sans qu'on nous le demande, ça se fait naturellement, comme une petite musique qui s'installe. (...) Donner sens et réalité à ce rêve moral de fraternité, de servir l'intérêt collectif en même temps que le bonheur individuel. Comme nous nous plaisions à le chanter avec William Lemit : " Ensemble, nous avons marché... " pour accompagner les bâtisseurs de demain dans leur engagement. »

Les initiés à la citoyenneté des EEDF, lors du colloque ou ailleurs, célèbrent dans cet idéal éducatif partagé avec l'école un ordre social précis : un cité républicaine construite autour de son école laïque et obligatoire, d'où émergent des citoyens qui par leur morale autant que par leur esprit critique sanctuarise le bien public et l'État éducateur. Cet ordre étant menacé, la célébration d'une citoyenneté commune devient une mobilisation et un engagement pour défendre le bien public. L'école publique et laïque de la République, creuset essentiel de la formation morale de citoyens,

146 En dehors de sa contribution au colloque, C.Charlet a publié des contributions qui reviennent sur son parcours d'enseignante et de militante, voir notamment « Relever les défis de l'éducation nouvelle » in coll., 2009, 45 *parcours d'avenir*, Édition Chronique Sociale.

s'impose comme la pierre angulaire de cet ordre social. De prime abord, les EEDF célèbre en 2011 l'école de la Troisième République, l'utopie pédagogique de 1789 relancée par l'école de Jules Ferry ; l'idéal de l'émancipation du peuple par l'éducation, le combat politique et culturel autour des formes de sociabilités laïques imposées par l'État (Deloye, 1994). Dans les récits associés à l'œuvre de « l'école du peuple », l'éducateur EEDF peut être rangé du côté des œuvres post-scolaires laïques qui représentaient des activités extérieures à l'école par lesquelles l'instituteur étendait sa mission éducative pour la République. Pour mener à bien la moralisation laïque et ancrer la République, les parcours croisés étaient nombreux ; l'instituteur, sans référence à un groupement associatif, assurait le patronage, les cours d'adultes du soir ou les activités sportives, ou encore était-il secrétaire de mairie. L'instituteur assurait la prééminence de l'État républicain laïque face à la concurrence du curé, l'autre animateur local, et de son patronage. Les instituteurs ont été bientôt rejoints par des associations qui, adhérant aux « valeurs de l'instruction publique », ont porté ces missions d'animation local laïque (Mandra, 2010).

Du point de vue du mouvement, magnifier la figure de l'éducateur EEDF faisant corps avec l'instituteur public ne revient pas à se dissoudre dans l'entreprise des pédagogues de l'école de la République. La citoyenneté des EEDF ne se fonde pas béatement dans la rhétorique poussiéreuse des tableaux et des hussards noirs de la République. Cette célébration d'un idéal partagé (l'éducation à la citoyenneté) représente pour les EEDF la reconnaissance institutionnelle de leur spécificité. Par leurs pratiques d'éducation à la citoyenneté dans le cadre du scoutisme laïque (*conseils, engagement, responsabilité*), les EEDF participent à la résolution d'un problème public (l'éducation à la citoyenneté). Ce n'est pas l'histoire de l'École Républicaine qui est ici mise en avant mais l'histoire de l'entrée des EEDF (ou plus précisément des EDF) dans l'œuvre publique d'éducation. Dans cette historiographie, s'il était une date à retenir, ce ne serait probablement pas les lois Ferry de 1881 mais 1923. En 1923, alors que les manuels de morale abandonnent les devoirs envers Dieu, le nouveau plan d'étude des écoles primaires élémentaires supprime la distinction entre l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale. Pour affiner l'enseignement moral dont la mission est « l'art d'incliner la volonté libre vers le bien », l'instituteur doit davantage se préoccuper de « la formation des consciences et du caractère » (Déloye, 1994 : 182). Le rapport consacré à la période 1909-1912 estime que le principal écueil de l'enseignement moral c'est d'être un enseignement abstrait sans action sur « la formation du cœur et du caractère ». C'est une lacune récurrente depuis 1880 : les pédagogues républicains insistent sur la part active de l'éducation, sur

le besoin de partir du connu et du familier (susciter la curiosité chez l'enfant) pour arriver à l'abstrait mais dans les faits l'approche catéchistique domine, l'enfant apprend par cœur et anone (Déloye, 1994).

C'est autour de cette date, 1923, que les EDF entament leur arrimage à l'Éducation Nationale. Le parcours de Paul Lapie est l'emblème de cette convergence. Universitaire, co-fondateur de l'Année Sociologique au côté de Durkheim, Lapie choisit une carrière de pédagogue et d'administrateur du système public d'éducation (Terral, 2005) qui le conduit à être Directeur de l'Enseignement Primaire de 1921 à 1925 ; il est aussi, depuis 1919, le parrain des Éclaireurs de France (Palluau, 2010). Lapie proclame depuis sa position institutionnelle une revendication portée par les cadres EDF de l'époque : la compatibilité du scoutisme des EDF avec la volonté de rénovation pédagogique de l'école.

« L'École publique recommande comme le Scoutisme ces trois grandes vertus [la sincérité, le dévouement et le respect de soi] et elle se réjouit de trouver dans la Fédération des Éclaireurs de France un concours précieux pour rendre plus claires et plus vigoureuses les consciences morales des petits Français » (Palluau, 2010 : 403) . Ailleurs, il explique aux recteurs la conformité scolaire du scoutisme, « adjuvant précieux pour le développement intellectuel de l'enfant qu'il met mieux à même de tirer parti des leçons reçues à l'école. » (Palluau, 2010 : 200).

Cette reconnaissance, qui comble les dirigeants du mouvement EDF, scelle les bases d'un partenariat pédagogique déséquilibré, dans lequel le périmètre des EDF est précisément délimité. La concession faite aux EDF se cantonne au post-scolaire (aujourd'hui péri-scolaire), le temps scolaire obligatoire reste la chasse gardée de l'administration publique. Hors de l'école, dans ce temps qui dès le Front Populaire deviendra celui du temps libre et des loisirs, le scoutisme est une matrice pédagogique féconde et les instituteurs sont invités à s'en inspirer. Le pivot de cette alliance est la finalité civique de la méthode scout de Baden-Powell, dont la version laïque des EDF est conforme à l'école républicaine. Dans un après-guerre traumatisé par le sacrifice de l'enfance, le scoutisme apparaît comme une méthode douce, « *il fait œuvre utile sans effort douloureux, grandit l'adolescent à ses propres yeux en l'amenant de son propre mouvement à accepter une règle sociale* » (Palluau, 2010). Le scoutisme des EDF est une proposition éducative qui répond à l'ambition républicaine de « former des caractères ».

Nous retenons ici, de manière synthétique, deux aspects de cette institutionnalisation du scoutisme laïque dans le giron de l'éducation nationale : d'abord, les Éclaireurs viennent incarner opportunément le citoyen dessiné par l'individualisme républicain ; ensuite, cette ouverture d'un pan de l'action publique aux courants laïques de l'éducation populaire va structurer durablement les appareils associatifs concernés. Sur ce premier point, le paradoxe, qui sera développé dans la section suivante, est frappant. Le mouvement des EDF est créé en 1911 dans le creuset conservateur théorisé par Le Play. Le souci des chefs éclaireurs est la continuité entre la troupe et la famille, élément central de stabilité face au délitement des sociétés industrielles dans cette pensée conservatrice. Le credo familialiste leplaysien permet la mise à distance non seulement de la question sociale mais aussi de la question religieuse (Palluau, 2010). Les EDF se distinguent nettement du scoutisme catholique (les Scouts de France sont créés en 1920) dans leur refus de l'injonction au salut de l'âme des enfants. Cependant, malgré cette mise à distance de la religion catholique au profit d'un franc nationalisme (cf. chapitre 6.5), les origines des EDF sont à rechercher dans les courants du christianisme social bien plus que dans la pensée révolutionnaire.

« Le salut de l'âme des éclaireurs n'est pas leur problème éducatif. Il demeure souverainement aux mains des parents. Leur libéralisme reste fondamentalement laïque. Héritiers de l'encyclique *Rerum novarum*, les leplaysiens à la tête des EDF revendiquent cependant plus la neutralité que la laïcité. Précisément parce que la laïcité et le combat qu'elle connote creusent le fossé entre l'égalité politique et l'inégalité économique. La neutralité des EDF veut fonder un espace éducatif non confessionnel et non conflictuel. Ils refusent le combat des deux France au nom du primat national » (Palluau, 2010 : 23).

L'éducation familiale des EDF s'organise dans une méthode éducative globale qui envisage la formation du caractère (émotion, morale, valeurs) de l'enfant. C'est ce travail pédagogique qui fait défaut à l'école publique aux dires de ses pédagogues moralistes. Dans le projet révolutionnaire d'individualisme républicain, la prise en compte de la famille est incompatible avec l'action de l'État éducateur. La reconnaissance des EDF par les pédagogues de l'école publique vient opportunément combler ce chaînon manquant. Le modèle d'instruction publique s'érige contre les modèles antiques d'éducation ; de Rousseau à Durkheim, l'élève idéal de la République éducatrice est l'orphelin privé d'influences (Martucelli et Barrère, 1998). Pour faire émerger le citoyen en tout élève, l'école sanctuarise un espace étanche aux influences sociales extérieures, mais elle se prive ainsi du concours d'espaces de sociabilité complémentaires dont l'enfant fait l'expérience hors du temps scolaire. « L'école républicaine traditionnelle était bâtie pour l'essentiel, et en étroit accord

avec la tradition humaniste, sur la plus grande méfiance quant au rôle " éducateur " des groupes de pairs » (Martucelli et Barrère, 1998 : 655). Par leur climat familialiste et la pédagogie mise en œuvre dans les camps de plein air, les troupes d'éclaireurs apparaissent comme un espace de socialisation au sens civique qui peut relayer hors de l'école le dessein d'éducation à la citoyenneté républicaine. « Les jeux et les cris, les feux de camp, contredisent la bienséance qui sied habituellement à la moralisation du peuple » (Palluau, 2010 : 697). Le sens civique des EDF s'inscrit dans le projet de formation des citoyens par l'école, c'est un espace d'éducation de l'enfant au sein de son groupe de pair qui permet de dépasser l'antagonisme théorique entre individualisme et citoyenneté soulevé depuis Rousseau. La formation du caractère dans le scoutisme laïque participe au gouvernement de soi, au civisme républicain, à la reconnaissance de valeurs absolues auxquelles le citoyen en devenir subordonne ses conduites (Déloye, 1994). Les EDF sont une « maison » dans laquelle l'enfant et sa famille font l'expérience sensible de la citoyenneté républicaine dont l'école se charge par ailleurs de donner l'interprétation dogmatique. L'instruction publique issue du projet révolutionnaire offrait, selon les principes de Condorcet, les savoirs et notions indispensables à la participation publique (Palluau, 2010), l'arrimage des EDF à l'école de la République s'inscrit dans une visée éducative plus large, assumant les dimensions morales voire spirituelles d'un tel projet, dans une méthode douce (auto-éducation et libre adhésion des jeunes dans le scoutisme). Les pédagogues du primaire et les EDF se rejoignent dans le caractère nécessairement éphémère de l'union des petites consciences. Ces pédagogues démocrates restent réalistes quant à la future et inévitable séparation des enfants suivant des options politiques différentes. Jean Kergomard retient cependant l'essence spirituelle de l'enseignement primaire national, les futurs citoyens restant « *unis dans le culte général du bien, du beau et du vrai, qui est aussi une forme, et non la moins pure, du sentiment religieux.* » (Palluau, 2010 : 403)

L'entrée des EDF dans l'appareil éducatif d'État va se consolider à partir du début des années 1920. Elle se concrétise par l'union des dirigeants associatifs EDF avec les haut-fonctionnaires de l'éducation nationale : en 1937 Bertier cède la présidence des EDF à Albert Châtelet auquel succédera Gustave Monod, tous deux occupant successivement les fonctions de Directeur de l'enseignement du second degré au Ministère de l'Éducation Nationale. Leur prise de fonction marque la diffusion de la place des EDF vers le second degré après avoir conquis l'enseignement primaire. Le cheminement d'un mouvement éducatif, tel que les EDF, depuis les « marges conservatrices de la République vers son centre » (Palluau, 2010) sert à cette époque l'ambition bien

plus large d'une profonde réforme pédagogique du système scolaire. La sympathie de Zay, Châtelet ou Monod envers les EDF, voire leur engagement ou leur confiance (en y inscrivant par exemple leurs enfants) témoignent d'un mouvement qui cherche à grouper les tenants d'une pédagogie active qui fait confiance à l'enfant et à son esprit conforme au « solidarisme » ambiant. C'est l'enjeu du Congrès du Havre en 1936 (Condette et Savoye, 2011) comme de tous les efforts pour asseoir les pédagogies issues de l'éducation nouvelle dans l'enseignement public, jusqu'aux travaux de la commission Langevin-Wallon, dont le plan est rejeté en 1947, qui demeure la référence mythique des partis de gauche et des syndicats enseignants (Van Zanten, 2011) comme des relations fusionnelle entre le scolaire public et le péri-scolaire associatif (Mandra, 2010). En marge de l'école, les pédagogues éclaireurs servent incontestablement de fil conducteur à la diffusion des pratiques physiques et culturelles autour de l'école primaire (Palluau, 2010) et s'inscrivent dans un mouvement plus large de renouvellement des pratiques pédagogiques qui doit permettre de démocratiser l'enseignement et de rendre effective la promesse éducative républicaine. C'est le creuset de l'éducation populaire, ce « projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (Poujol, 2000 : 16) qui s'appuie sur un idéal (ou un illusion pour Poujol) « éducationniste » : proposer un patronage de la jeunesse jusqu'à l'âge adulte. Les courant laïques se voient ouvrir les portes de l'école publique, le cadre de l'éducation populaire est aussi l'*homo pedagogicus* placé au service de l'État éducateur (Palluau, 2010).

Toute l'enquête est traversée par des récits qui justifient l'éducation à la citoyenneté aux EEDF par sa conformité avec l'œuvre éducative publique. Colette Charlet évoque par exemple, dans sa contribution au colloque, des pratiques d'éducation populaire qui ont « irrigué » l'école publique. Elle insiste sur le fait que la complémentarité école/loisirs (dont le scoutisme laïque post-scolaire) défendue n'est pas « du domaine privé », elle se souvient qu'en 1964 « présentation du Mouvement est faite au sein des Écoles Normales d'Institutrices » et que cette « information formative répond aux aspirations de la jeunesse » dont elle fait partie¹⁴⁷. L'éducation à la citoyenneté des EEDF renvoie à une arène publique dont l'enjeu est la socialisation en marge de l'école par les mouvements se réclamant de l'éducation populaire ; cette association, forme hybride de partenariat public-privé, s'est progressivement construite en dispositifs de politiques publiques (Lebon, 2003,

147 A partir de 1952, obligation est faite aux élèves-fonctionnaires des écoles normales de suivre un « stage d'éducation populaire ». Cette disposition consacre le rôle des centres d'entraînement (futurs CEMEA) que les EDF ont contribué à créer.

2005). La référence au rapport sur l'instruction publique de Condorcet chez les cadres adultes EEDF exprimerait ainsi une position commune aux cadres du secteur jeunesse et éducation populaire proposant un discours « œcuménique » visant à rappeler que l'éducation populaire fait référence aux heures glorieuses de la co-gestion, quand ces mouvements dialoguaient depuis une position privilégiée avec les pouvoirs publics dans les trente-glorieuses (administration de la jeunesse et de l'éducation populaire, Haut-Commissariat à la jeunesse) (Chateigner, 2011b). Au delà des cadres militants, ce « légendaire » de l'éducation populaire (Condorcet et « l'idéal éducationniste ») est partagé par les permanents qui y voient une ressource dans le processus de professionnalisation et de reconnaissance de leur spécificité (Richez, 2010).

Céfaï propose d'enquêter sur la constitution d'arènes publiques pour mieux saisir les relations entre action collective et citoyenneté ordinaire. Les relations de coordination ou de conflit dont émergent progressivement de nouveaux problèmes publics, et les dispositifs d'action publique qui visent à les maîtriser, font émerger les figures légitimement associées à ces problèmes publics. Pour le problème public de l'éducation de la jeunesse à la citoyenneté en dehors de l'école, *l'homo pedagogicus* conduit le travail militant d'émancipation par l'éducation aux côtés de l'État éducateur.

L'action collective « existe aussi comme une *dramatis persona*, un personnage public coproduit par un travail de configuration dramatique, rhétorique et narrative par où elle se donne à observer et à décrire, à expliquer et à interpréter, et finalement, à rallier ou à opposer. Cette action collective, pour autant qu'on ne la substantialise pas et qu'on s'efforce de la suivre pas à pas, dans ses contingences pratiques et discursives, s'actualise en s'incarnant dans une arène publique. [...] Elle s'articule à travers le cours temporel des multiples actions et des interactions qui y prennent place – étant entendu qu'elle ne les précède pas, comme leur réceptacle, mais qu'elle leur est corrélative, comme leur horizon, leur milieu et leur élément. [...] En retour, elle impose aux actions collectives un certain nombre de contraintes et leur ouvre un certain nombre d'opportunités, tout en incorporant dans sa genèse des agencements matériels, des matrices symboliques, des équipements en compétences et des dispositifs de règles, dont elle recycle l'opérativité et la pertinence. Une arène publique ne peut donc être pensée exclusivement à partir des schémas du rapport de forces, de l'échange marchand ou de l'échange dialogique » (Céfaï, 2007 : 713).

Le regard ethnographique peut saisir cette action collective qui se donne en public dans les interactions, les procédures de factualisation et les épreuves de validation qui y sont associées. La pédagogie *éclée* fournit les épreuves qui valident l'engagement public d'éducation à la citoyenneté (*conseils, engagement, règle de vie, progression* et responsabilité), la factualisation renvoie à tous les « détails » qui inscrivent l'expérience des *éclés* dans l'arène publique des éducateurs à la citoyenneté (*éducation populaire et complémentarité à l'école*) : des parcours croisés, une historiographie commune (Condorcet, le Front Populaire, la Résistance, le plan Langevin-Wallon...) et tout un ensemble de liens institutionnels entre des mouvements associatifs et des dispositifs d'action publique. L'entrée des EDF dans le giron de l'école publique s'apparente à une greffe par laquelle des militants associatifs font de leur œuvre privée un problème public :

« En effet les EDF ont vocation à greffer dans l'État le système social mis en place dans les œuvres privées. Venu de la sphère privée, le scoutisme inscrit son action en direction de l'action publique. Il s'agit de trouver au sein de l'État éducateur le reflet public d'un projet privé. Pérenniser cette construction dans l'appareil administratif annonce donc une réforme installée durablement » (Palluau, 2011 : 77).

Ce cheminement historique du mouvement confirme l'hypothèse de Poujol (1981) qui voit apparaître les associations, d'éducation populaire notamment, dans « une vacance de pouvoir (...), parce que les pouvoirs organisés n'ont pas encore eu le temps de se l'approprier » (Poujol, 1981 : 115). Les associations sont des micro-milieus dont la fonction est d'asseoir la position sociale de leurs membres, ces groupements existent parce qu'ils explorent des espaces et des questions tout en contribuant à les rendre publics, ce faisant, les associations participent au renouvellement des institutions et des appareils d'État. Explorer un problème public et être reconnu comme un acteur légitime de cette arène publique qui se crée est une des dimensions mythiques des mouvements d'éducation populaire : s'engager pour un idéal tout en produisant des cadres et des responsables en charge de ces problèmes publics (Cacérés, 1985). La justification de l'action collective des EEDF, en tant qu'éducateurs à la citoyenneté, implique la participation – et donc le consentement – à un ordre public auquel le mouvement participe. La morale partagée autour de l'éducation à la citoyenneté dans et autour de l'école laïque induit l'allégeance à la puissance publique. L'engagement des *éclés* est reconnu dans la formation du citoyen organisée sous l'égide de l'État éducateur, elle impose en retour la reconnaissance d'une loyauté politique. Engager une

anthropologie de la citoyenneté ordinaire des *éclés* nous conduit à l'envisager en tant que ressource morale d'un engagement public bien plus que comme une construction juridique.

« Aborder la question sous l'angle de l'engagement public et de l'action collective implique de donner de la chair à ce statut juridique. Comment les définitions explicites de la citoyenneté s'incarnent-elles et se déclinent-elles dans des contextes d'expérience et d'activité ? Et en quoi toutes sortes d'expérience et d'activité pratiques génèrent-elles un sens de la citoyenneté qui échappe à ces définitions explicites ? » (Céfaï, 2007 : 717)

Si l'on en revient aux manifestations du centenaire, la citoyenneté y est mobilisée comme un étendard qui rassemble au delà du mouvement et inscrit les EEDF dans le courant laïque de l'éducation populaire et dans la complémentarité avec l'école. La culture de citoyenneté des EEDF renvoie à un ordre social dans lequel les militants associatifs participent au bien public sous l'égide de l'État éducateur, notamment en formant des cadres éducateurs qui forment eux-mêmes les citoyens de demain. La mise en perspective historique de l'entrée du mouvement EEDF dans le giron de l'Éducation Nationale fournit une clé d'analyse. Par la mise en scène de leur rôle d'éducateur à la citoyenneté, les *éclés* rappellent leur place dans une arène publique. La citoyenneté est alors une ressource de pouvoir, les militants EEDF rendent public leur citoyenneté, cette citoyenneté les reconnaît publiquement. La présentation officielle du mouvement (voir annexes : « portrait de l'association ») fait grand cas de la complémentarité avec l'école publique comme de l'affiliation à l'éducation populaire, ce qui va dans le même sens (cf. supra). Parmi les agréments dont disposent l'association, la première qualité mise en avant est celle d'association éducative complémentaire de l'enseignement public (AECEP), délivrée par le ministère aux EEDF depuis 1945. Après la rencontre de l'entre-deux-guerre autour d'une éducation à la citoyenneté laïque, le partenariat s'est institutionnalisé. Le ministère de l'Éducation Nationale est aujourd'hui le principal bailleur public des EEDF (plus de 4 millions d'euros annuels) et le mouvement s'est développé durant l'après-guerre (depuis Vichy plus précisément) en s'appuyant sur des cadres associatifs issus du corps des instituteurs, que le Ministère de l'Éducation Nationale mettait à disposition de l'association reconnue complémentaire de l'école. L'âge d'or des EEDF se situe dans la décennie 1960 quand les effectifs dépassent les 50 000 adhérents et quand, sur le plan institutionnel, la co-gestion qui s'instaure entre les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire et l'État ouvre un espace de pouvoir pour l'ensemble de ces associations.

L'École de l'Aventure

RELATIONS AVEC LE MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE



Les Éclés font partie du petit nombre d'Associations Éducatives Complémentaires de l'École Publique (AEC-EP) qui bénéficient d'une Convention Pluriannuelle d'Objectifs (CPO) avec le ministère de l'Éducation nationale. Cette CPO reconnaît notre complémentarité éducative à travers nos actions dans l'école mais aussi dans nos pratiques pédagogiques hors de l'institution. En effet, nous contribuons à la formation de tous, dans un esprit de solidarité et dans le respect du principe de laïcité. Notre précédente CPO s'est terminée le 31 décembre 2010, et nous en avons conclu une nouvelle ayant pris effet au 1^{er} janvier 2011. Les actions inscrites au cœur de cette CPO sont les actions que chacun(e) développe, à son échelle, au sein de sa Structure locale d'activité (groupe local ou centre) ou lors de ses interventions en milieu périscolaire.

Source: EEDF, rapport d'activité 2011, p.26



Présentation des actions

1. Apprentissage à la citoyenneté

Être une école de démocratie est inscrit dans nos valeurs : sans parti pris, nous souhaitons que nos adhérents soient des citoyens actifs et engagés. Il s'agit d'encourager l'investissement concret des citoyens de demain qui sont les enfants et les jeunes d'aujourd'hui !

★ Eduquer les enfants et les jeunes à l'éco-citoyenneté : environnement et développement durable

Depuis Dimball en 2008, la démarche d'éducation à l'éco-citoyenneté se développe à travers l'organisation des « Z'Écolocamps ».

À Lorient, Morbecque ou Rennes c'est aussi sur cette thématique éco-citoyenne que se font la majorité des accueils en journées dites « nature » pour les publics scolaires. En Midi-Pyrénées et Normandie, des interventions ont lieu dans des classes d'écoles, collèges ou lycées pour accompagner des éco-délégués comme les équipes éducatives en démarche Éco-école (www.eco-ecole.org) ou établissements en Démarche Développement Durable (ESD).

★ Eduquer les enfants et les jeunes au Développement et à la Solidarité Internationale

Le Service International assure la mise en place d'un dispositif de suivi et de formation des porteurs de projets à l'international ; des équipes d'animation accompagnent des enfants et jeunes, des Lutins aux Athés, dans leur découverte de l'interculturel comme dans leurs échanges et découvertes de l'international, chacun à son échelle.

★ Être acteur de l'éducation à la Paix

Nous visons l'acquisition par les enfants et les jeunes d'un savoir, d'un savoir-faire (capacité) et d'un savoir-être (attitude) leur permettant de cultiver des relations pacifiées, coopératives, solidaires et fraternelles avec les autres enfants et avec les adultes comme de développer des aptitudes citoyennes les rendant acteurs de la vie démocratique de notre société.

Dès 2011 quelques groupes se sont engagés dans la Quinzaine de la Paix (septembre/octobre). En régions Lyon et Champagne-Ardenne, ce sont des ateliers en milieu périscolaire qui ont été animés

★ Eduquer les enfants et les jeunes à la démocratie

Des actions spécifiques sont menées dans le temps scolaire ou périscolaire (jeux « droits et devoirs », goûters philo, jeux « semaines d'éducation contre le racisme »...). Dans la plupart des groupes locaux, la pratique du conseil est un élément incontournable de la pédagogie mise en œuvre tout au long de l'année par les cadres éducatifs et pédagogiques de l'association.

Les EEDF proposent une citoyenneté qui épouse les attentes de l'Éducation Nationale (voir ci-dessus) et pourtant, l'association du mouvement à la puissance publique s'est progressivement fragilisée au cours des dernières décennies. En 2007, le gouvernement a dénoncé les conventions mettant à disposition des fonctionnaires auprès des associations complémentaires de l'école publique (dans le cadre de la RGPP), en même temps que la suppression des RASED. Ce fut l'aboutissement d'une érosion progressive des « relations fusionnelles » qui étaient nourries par les parcours croisés des cadres associatifs et des fonctionnaires de l'Éducation Nationale. Robert Mandra, ancien Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, chargé de l'inspection des MAD (mis à disposition) dans les œuvres péri et post scolaires de 1964 à 1988, témoigne de cet étiolement. Ces relations évidentes, dont l'inspection était la preuve, s'inscrivaient dans la permanence d'une administration et dans la filiation idéologique née du Front Populaire et poursuivie par le plan Langevin-Wallon ou encore par la loi sur la formation permanente de 1971. Le temps scolaire étant limité, les mouvements d'éducation populaire en élargissaient les possibilités au delà de l'école (Mandra, 2010), dans une croyance partagée en le progrès social (Ion, 2008). La massification de l'enseignement secondaire, les promesses non tenues de la réforme pédagogique et l'éclatement de la forme scolaire ont eu raison de ces croyances au sein de l'école (Barrère et Sembel, 2002). Pour

les EEDF, il est crucial de réaffirmer ce partenariat. Le conventionnement administratif se poursuit, les EEDF contractualisent avec le Ministère une convention pluriannuel d'objectifs (CPO, voir annexes) couvrant trois années d'exercice, au titre d'association complémentaire (AECEP) mais le contenu de cette association n'y est plus. Lors de la préparation du colloque, les militants EEDF constatent avec dépit que leur mouvement ne figure pas sur le document produit par le Ministère en vue de constituer « un répertoire d'outils, d'actions, de manifestations et d'associations partenaires selon les objectifs éducatifs des piliers de compétences » (Bulletin Officiel n°30 du 25 août 2011, annexe : programme prévisionnel des actions éducatives 2011-2012), autrement dit en tant qu'action identifiée au service du « socle commune de compétences de de connaissances ».

La citoyenneté mise en scène (pratiques, rituels, épreuves, récits et valeurs) apparaît pragmatiquement comme une ressource conservatrice par laquelle le pouvoir du mouvement dans l'arène publique de l'éducation hors de l'école peut être maintenu voire réaffirmé. La citoyenneté est au service du maintien d'un ordre politique et social. Est-ce que le contenu de cette citoyenneté, en l'occurrence les pratiques et les finalités éducatives des *éclés*, n'est que la traduction de cette position de pouvoir du mouvement ?

6.4 - Évolution historique des significations de la citoyenneté dans le mouvement Éclaireur

La citoyenneté est un mot-clé qui accompagne les discours et les pratiques du scoutisme laïque des EEDF depuis 1911. Ces pratiques et ces discours, formalisés en une pédagogie, ont profondément évolué depuis 1911 : abandon de l'horizon militaire puis colonial dans l'encadrement des jeunes garçons, mixité, ouverture du projet éducatif vers de nouveaux publics... La permanence d'un usage du terme citoyenneté renvoie à sa plasticité en tant que mot-clé dont la signification évolue en fonction des rapports de force engagés pour en imposer une définition légitime (Williams, 1983, cf. chapitre 2). Le travail d'analyse socio-historique du contenu associé à la citoyenneté des EEDF sur plusieurs décennies n'est pas l'objet central de cette recherche mais il en constitue un détour essentiel. En dressant l'archéologie des images successives du citoyen EEDF idéal et des savoirs pédagogiques relatifs, l'analyse en cours s'offre la possibilité de saisir comment l'histoire de la *citoyenneté-aux-éclés* s'imisce et s'objective dans des savoirs indigènes et confère cette impression d'une certaine permanence mise à jour par l'enquête. Il s'agit de trouver des éléments permettant la comparaison diachronique, notamment dans ce qui est rendu public par le mouvement dans les manifestations (rassemblements, défilés, festivités) qui mettent en scène les *éclés*, ainsi que les discours pédagogiques qui y sont associés. Les sources disponibles sont lacunaires et ce travail d'analyse socio-historique implique à la fois une hybridation des sources et une présentation nécessairement raccourcie au regard de la densité de l'histoire du mouvement. Les travaux d'histoire culturelle de Palluau (2002, 2007, 2009, 2010, 2011) offrent des ressources empiriques exhaustives, scientifiquement construites et analysées, pour la période s'ouvrant à la création du mouvement EDF jusqu'à la seconde guerre mondiale. Pour les décennies suivantes, nous disposons d'une riche littérature militante (François et Kergormard, 1983; Bastide, 2011 ; Machu et Bernat, 2011) et d'un fond inépuisable d'outils pédagogiques et d'archives du mouvement. A travers ces sources diverses, la comparaison de mises en scène et des justifications de citoyenneté des EEDF à travers le temps a pour but de nous éclairer sur les facteurs qui en déterminent les contenus.

Pour faire suite à la question qui clôt la section précédente, nous interrogeons ici l'évolution de la citoyenneté comme mot-clé du premier siècle du scoutisme laïque. Est-ce que son contenu suit les

exigences imposées par le partenariat avec la puissance publique ? Est-ce seulement une adaptation à la commande publique ? L'histoire de la citoyenneté aux EEDF ne va pas dans ce sens, si l'entrée dans certaines arènes publiques (l'affiliation à l'Éducation Nationale, bien que prépondérante, n'est pas exclusive) oriente le contenu pédagogique et les pratiques de scoutisme, ces partenariats sont également l'aboutissement de stratégies militantes de la part de groupes qui s'imposent et imposent leurs pratiques au mouvement. L'approche par le niveau mezzo, celui de l'association EEDF, permet de saisir dans un même mouvement les effets macro de l'inscription dans un champ de l'action publique et les contingences micro des spécificités biographiques des militants et des relations entre membres. La mise en perspective historique offre à saisir les effets d'une activité prolongée de l'association sur ses membres (évolution des publics et des cadres) et sur leurs engagements (quelle citoyenneté?). Mais il ne s'agit aucunement d'enfermer les parcours d'engagement dans des structures figées comme le rappelle Sawicki (2003).

« L'institutionnalisation de l'association, on le voit, n'est pas que le produit mécanique de l'enrôlement dans des structures (...). Elle est le fruit des expériences pratiques vécues par ses membres et d'un apprentissage multiforme : apprentissage de connaissances techniques, mais aussi apprentissage de ce qu'il est possible de faire, de jusqu'où l'on peut aller compte tenu de la spécificité de la configuration sociale, politique et économique locale. C'est cet apprentissage qui conduit les responsables de l'association à demander que se créent des espaces (...) qui vont exercer en retour de nouvelles contraintes. L'ensemble de ce processus est concomitant d'un processus de transformation mais aussi de sélection des militants » (Sawicki, 2003 : 10).

Pour Déloye, entreprendre une socio-histoire de la citoyenneté revient à « rechercher les liens qui existent entre l'ordre politique démocratique, les qualités morales historiquement requises des citoyens ainsi que leurs modes de penser et d'agir » (Déloye, 1994 : 18). Sur les deux derniers termes de l'équation, l'ambition d'éducation morale et l'action pédagogique du scoutisme laïque fournissent des données empiriques pertinentes. Leur analyse précise cependant le premier terme : l'ordre politique démocratique. La figure symbolique du citoyen à former par le mouvement n'est associée à un idéal démocratique qu'après la seconde guerre mondiale. Dans les décennies qui précèdent, il semble que le citoyen en devenir soit avant tout la figure symbolique appelée à servir la patrie et la République ; une incarnation morale et affective de la nation plutôt qu'une participation à la vie démocratique. Les évolutions de la citoyenneté des EEDF laissent entrevoir l'importance des relations de conflit et de coordination qui ajustent le mouvement à son

environnement social et politique, mouvement qui se transforme pour jouer un rôle public. Prendre en considération cette dimension temporelle du « procès de publicisation » des EEDF, cette histoire du problème public de l'éducation à la citoyenneté du point de vue du mouvement, permet de ne pas réifier les arènes publiques (Céfaï, 2007) et d'envisager l'enchaînement contingent d'étapes successives. De tels procès de publicisation peuvent s'institutionnaliser, durer plus ou moins, être routinisés ou encore disparaître mais ils sont cruciaux dans la définition des problèmes publics. « Et ils le sont tout autant quant à la configuration des contextes d'expérience et d'action des citoyens ordinaires, impliqués comme acteurs ou spectateurs dans les procès de publicisation » (Céfaï, 2007 : 716).

Durant les mois qui précèdent la création officielle de l'association des Éclaireurs de France (les statuts sont déposés le 2 décembre 1911), plusieurs projets de scoutisme, en partie concurrents, voient le jour et une poignée d'acteurs tentent de s'entendre sur la forme à donner à ce mouvement des boys-scouts français. Parmi eux se retrouvent des acteurs de la mouvance protestante, notamment des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens, comme le pasteur Gallienne (Palluau, 2010 ; Baubérot, 2001), des chrétiens sociaux du mouvement du Sillon, comme George Bertier, Nicolas Benoît, officier de marine que l'historiographie du mouvement présente comme « le fondateur » (Kergomard et François, 1983) ou encore le Baron de Coubertin, André Chéradame, Paul Charpentier... En Mai 1911 se crée officiellement la Ligue d'Éducation Nationale dont les membres divergent dans leur approche du scoutisme et qui restera moribonde avant de s'éteindre quelques années plus tard. De cette première tentative naissent les EDF d'un côté, les Éclaireurs Unionistes (mouvance protestante) créent leur mouvement en mai 1912, la Fédération Nationale des Éclaireurs Français, sous la houlette de Coubertin, sont créés en 1913 (il rejoindront les EEDF lors de la fusion de 1964). L'histoire du scoutisme en France va se poursuivre à travers la création progressive de ses principaux mouvements : des Scouts de France, catholiques en 1920 aux Scouts Musulmans de France en 1991. Dès ses origines les branches féminines vont aussi se développer avec la Fédération Française des Éclaireuses qui se constituent, à partir d'expériences existantes, en 1921 et qui regroupent une section protestante, une section israélite et une section neutre ; puis avec la création du mouvement catholique des Guides de France en 1923. Cette histoire du scoutisme en France est également jalonnée de scissions et de fusions, de créations de crypto-mouvements de toutes tendances. Les querelles idéologiques se fixent la plupart du temps sur des options pédagogiques qui sont instructives du point de vue de la définition du citoyen qui nous intéresse.



Source : EEDF, archives du mouvement

Les premières années du mouvement, jusqu'à la fin de la première guerre mondiale, sont marquées par l'imposition d'un style martial. L'uniforme est strict, les sorties ressemblent à de grandes manœuvres, le mouvement naissant sert la propagande patriotique de la « nation armée » (Palluau, 2010). Les pratiques des troupes d'éclaireurs vont dans ce sens. Le faible investissement des fondateurs sur les questions pédagogiques conduit à confier ces questions techniques à des officiers. Le Livre de l'Éclaireur, écrit par le Capitaine Royet (conseiller technique des EDF) en 1912 fait par exemple grand cas de la maîtrise du feu. Les jeunes garçons doivent, à l'instar des soldats et des nomades, maîtriser le feu comme nécessité de la vie quotidienne ; le feu est aussi le vecteur de l'élévation morale. Le feu de camp revêt une dimension originelle par laquelle les jeunes garçons communient dans l'émotion et la spiritualité avec leurs pères dans un amour commun de la patrie (Palluau, 2009). Selon Nicolas Benoît, il symbolise le foyer commun de la vertu, de la pureté et de l'héroïsme vers lequel l'éclaireur doit tendre, « de par son serment conscient de ses devoirs et serviteur fidèle de la patrie » (Palluau, 2009 : 151). La mystique du feu est convoquée au service d'un nationalisme affectif exacerbé mais il est aussi une épreuve pour l'accomplissement moral des jeunes garçons. Dès 1912, l'insigne de pompier apparaît dans le référentiel pédagogique, les garçons sont entraînés à agir en cas d'incendie (lutter contre les premières flammes, donner l'alerte,

organiser le service d'ordre et approvisionner la pompe) à la différence des foules en panique. Par le feu-éducateur c'est la métaphore de l'enfant courageux sauveur de la patrie qui s'exprime, dans le contexte de la préparation de la « nation armée » avant 1914. La guerre et ses conséquences vont annihiler l'image de l'enfant soldat au service de la nation. Le feu va demeurer un élément central de la pédagogie du scoutisme, il n'est plus désormais question de maîtriser la catastrophe mais d'en faire un moyen indispensable de cuisson et un catalyseur de l'émotion collective : le feu de camp (Palluau, 2009).

LES SERVICES DE GUERRE DES BOY-SCOUTS ENTRE 1914 ET 1918



Le 5 novembre 1914, Francis Young, secrétaire général, présente les Eclaireurs de France au Général Gallieni dans la cour des Invalides.

Ci-dessous : un groupe d'éclaireuses de 1914 portant le chapeau scout.



20

Source: EEDF, 50 ans de scoutisme..., Routes Nouvelles n°46, 1958



Après que le Général a inspecté les brancards et le matériel, les éclaireurs défilent devant lui.

Ci-dessous : un des services les plus appréciés : porter les journaux au camp anglais de Villeneuve-Saint-Georges.



21

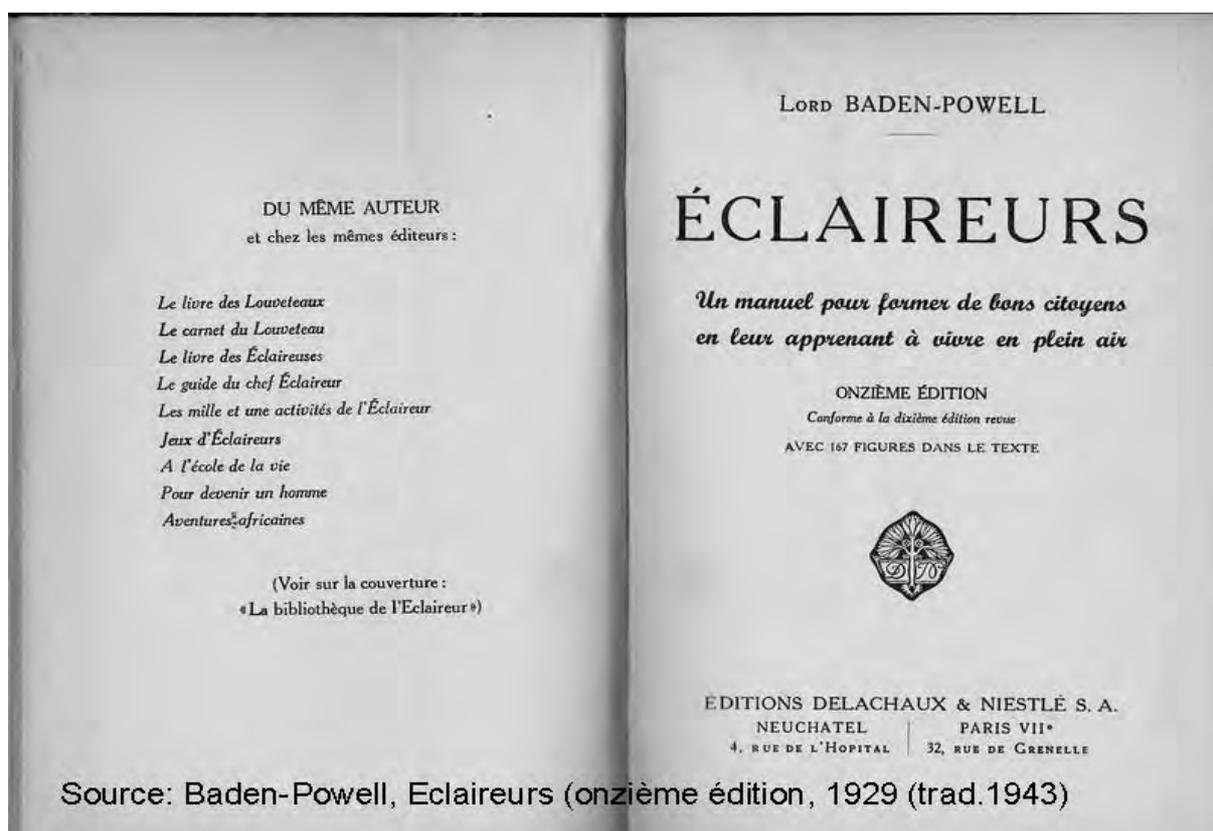
La première décennie du mouvement EDF se place sous le seing d'une certaine aristocratie libérale qui pense la formation des jeunes garçons dans le giron militaire et dans l'exaltation des explorateurs coloniaux. Le mouvement est d'ailleurs présidé de 1914 à 1921 par l'explorateur Charcot. Il est alors question de former une élite nationale au sein de classes très privilégiées par des méthodes (militarisme et vénération des explorations coloniales) très éloignées de l'éducation nouvelle. « La pédagogie scoutée née aux frontières de la civilisation occidentale est une méthode

d'éducation physique, civique et morale par la vie en pleine nature à l'imitation des explorateurs coloniaux » (Palluau, 2011 : 67). Les « meilleurs des citoyens » dont parle Nicolas Benoît dans sa lettre au Ministre des Armées en avril 1911 (cf. chapitre 5.4) sont une élite formée sous l'autorité de l'armée, ou des sociétés des sports populaires de Coubertin. Le citoyen idéal est alors celui qui sert sa patrie jusqu'à mourir pour elle à la guerre. Le scoutisme prépare à l'accomplissement civique du service militaire ; c'est en cela qu'il entre d'abord en relation avec l'État, par le biais de la première forme d'agrément donné par l'État hors de l'ordre scolaire : le règlement des sociétés agréées par le gouvernement (SAG). Les EDF se placent de fait à la charnière entre l'école et l'armée, l'encadrement est partiellement assuré par des réservistes, l'idéal éducatif est la préparation des citoyens, de l'école au régiment, qui accomplissent un idéal civique en mourant pour la patrie (Palluau, 2010). Ce patriotisme exacerbé est d'ailleurs une des raisons de l'explosion du premier projet de Ligue d'Éducation Nationale, Coubertin récusant toute filiation avec un projet d'inspiration britannique (en référence à la fondation du scoutisme par Baden-Powell).

La fin de la guerre amplifie la conscience chez les réformateurs sociaux du besoin de repenser la formation des élites et l'association de l'éducation de l'enfance au credo militaire ne résiste pas au traumatisme des champs de bataille. Après la guerre, pacifisme et internationalisme guident le mouvement mais l'idéal de pureté demeure. A l'ère des militaires succède l'ère des pédagogues qui redécouvrent l'essence du projet du scoutisme de Baden-Powell, c'est-à-dire l'apprentissage d'un sens civique par le plein-air. Cette option pédagogique va ouvrir la voie à de multiples expérimentations dans l'entre-deux-guerres avant de sceller, sous le Front Populaire, l'amarrage au vaisseau de l'instruction publique. L'abandon du militarisme et l'attrait soudain pour l'exotisme des peaux-rouges et des sachems est en partie lié à l'apport du CARD (Comité Américain pour les Régions Dévastées). La philanthropie américaine soutient les mouvements de jeunesse et vise à en former des cadres dans ses programmes de « reconstruction morale ». De 1920 à 1922 des camps des pleine nature sont organisés dans les cantons dévastés de l'Aisne pour des garçons des 12 à 20 ans dont les plus âgés sont responsabilisés à l'encadrement. C'est dans le scoutisme que va prendre la greffe du camp-école de chef, qui préfigure les stage de formation en internat qui se généraliseront par la suite dans le secteur des colonies de vacances (Palluau, 2007). La moralisation par le plein air est le point de convergence du CARD et du scoutisme, c'est « l'heure américaine de la formation des cadres » (Palluau, 2007 : 24) qui va profondément contribuer à rebattre les cartes

du pouvoir et de la pédagogie du scoutisme laïque et qui va en cela faire évoluer l'idéal du citoyen en devenir.

Les camps de pleine nature organisés par le CARD dévoilent la modernité de l'équipement de camping importé des États-Unis mais aussi l'originalité des chefs scouts américains qui en assurent la direction pédagogique. « Le dynamisme américain surprend les chefs français. Professeur d'éducation physique à l'université de Philadelphie, le docteur d'Elisçu bouleverse les conceptions éducatives des Français. Se découvre la figure idéale du chef de jeunes qu'ils s'efforcent de former sans succès depuis dix ans (...). Ce enseignant se fait remarquer par son aisance corporelle dans tous les exercices de la vie parmi les adolescents. Il se grime en chef indien, chante, nage, organise des grands jeux. Le modèle français dominé par l'ordre figé des corps prêts à la Revanche chancelle sur ses bases » (Palluau, 2007 : 25-26). Le chef se fondant dans le groupe de jeunes défait l'aura des chefs-officiers militaires des origines. Le conflit gagne l'appareil associatif EDF car l'engagement matériel et pédagogique du CARD vise ouvertement à résoudre l'existence anormale de plusieurs associations de scoutisme en France. L'internationale scoute qui se met en place aspire en effet à un modèle national unitaire. Cette velléité des instances internationales du scoutisme n'est pas sans lien avec une pensée nationaliste qui véhicule une image du citoyen à former.



Dans sa préface à la quatorzième édition anglaise du « guide de l'Éclaireur », en 1929, Baden-Powell précise son projet fort du succès de deux premières décennies : pour ses vingt ans le mouvement compte 370 000 membres au Royaume-Uni, 650 000 dans l'empire britannique et près de 1 800 000 membres à travers le monde. Le scoutisme est « une école de civisme par le moyen de la nature », ce n'est ni une « révolution pédagogique » ni un mouvement militaire. Il s'agit d'apprendre à chacun à servir son prochain au delà des intérêts personnels et de ceux des « cliques », « partis politiques », « sectes religieuses » ou « classes sociales ». C'est « l'idéal de servir nos semblables » et « mettre le christianisme en pratique ». Le succès du scoutisme montre l'étendue de « la somme de patriotisme inné », notamment par le travail volontaire de celles et ceux qui n'ont d'autre satisfaction que « d'aider les jeunes à devenir de bons citoyens ». « Les résultats de cette éducation, là où elle a été placée en des mains compétentes, ont dépassé toute attente en faisant des citoyens sains, heureux et utiles » (Baden-Powell, 1943 : 8). L'unité internationale du scoutisme, la fraternité scoute, se fait par le partage d'un idéal « sur la base d'une même promesse et de la même loi ». Baden-Powell va jusqu'à envisager que les liens qui se développent dans les nations par le scoutisme puisse donner à la Société des Nations l'âme qui lui fait défaut et fournir une assurance forte contre les dangers d'une guerre internationale. Les citoyens en devenir ne sont

plus les défenseurs armés de la patrie mais ses serviteurs vertueux, par leur sens civique et leur morale (chrétienne), au delà des clivages de classes et des positions partisans. L'unité nationale est le maître mot, ce qui se traduit par la volonté du CARD d'unifier le scoutisme français alors qu'en 1920 sont créés les Scouts de France, mouvement catholique du scoutisme français qui va très vite devenir le principal mouvement par le nombre de ses membres. La position du CARD provoque une crise chez les EDF avec la démission du président Charcot et du secrétaire général, Charpentier. Le conflit est ouvert entre la tendance nationale républicaine qu'incarne Charcot et les positions des libéraux démocrates (Palluau, 2011). Ces derniers conquièrent l'appareil associatif avec la présidence de Bertier qui s'ouvre en 1921. En 1923, le CARD achète le château de Cappy, dans l'Oise, pour en faire le camp-école permanent du scoutisme français. Les Scouts de France déclinent cette offre et ouvrent de leur côté le camp-école de Chamarande dans une forme plus conforme à leur projet de reconstruire la cité chrétienne idéale (Gauthé, 2010).

Cappy sera le haut lieu de la formation des cadres pour les EDF et pour les Éclaireurs Unionistes (protestants) jusqu'aux années 1970. « A Cappy, l'enseignement se déroule au pied de l'arbre symbole de l'école, le tulipier. Les chefs en formation passent 8 jours dans une session de 20 à 30 participants encadrés par 6 à 8 instructeurs. On peut estimer la formation d'environ 4000 stagiaires dans le camp-école de 1923 à 1940. Les contenus abordent les questions théoriques et pratiques, l'enfant et l'adolescent, la progression, l'organisation des camps, la dimension spirituelle dans des " palabres ". On pratique le camping, les jeux petits et grands, les veillées et feux de camp, les chants. Il s'agit de préparer ces jeunes adultes à l'animation de leur future troupe scout, préfiguration d'une cité idéale bâtie en terre vierge par le camp éclaireur. Sous la direction de leur chef, les éclaireurs vont se couper du monde réel – celui des adultes, les " visages pâles " - pour en construire un autre » (Palluau, 2007 : 27). Avec l'avènement de la formation des cadres, les pédagogues associent l'éducation des citoyens à un univers symbolique peuplé de récits exotiques et de symboles culturels hérités de l'histoire chrétienne (la chevalerie) ou non occidentaux (l'indianité des totems, le peau-rougisme) ; la fiction, la joie des garçons, le caractère ludique du plein-air tranchent avec l'austérité martiale tout en aspirant à une même unité nationale. Loin de l'affirmation d'une association « naturelle » entre citoyenneté et laïcité que l'enquête a décrit, le scoutisme des EDF alors très imprégné des théories et des forces vives des courants libéraux et sociaux du christianisme. Le renouveau du camping et de la vie en plein air au tournant du XXe siècle doit beaucoup aux mouvements de jeunesse protestants nés dans la mouvance des associations anglo-

saxonnes, et notamment des puissantes YMCA. La théorie du camp vante les qualités chrétiennes et viriles du camping (Baubérot, 2001). Le camp permet de concilier des options religieuses et patriotiques dans une pédagogie active qui se distancie des méthodes d'instruction dominantes. La pédagogie scout, basée sur le camp, va rapidement permettre d'étendre aux classes populaires et à des groupes plus jeunes les expériences menées auprès de lycéens des classes bourgeoises.

« La « théorie du camp » révèle alors une « stratégie du camp » par laquelle les normes morales et religieuses qui encadrent implicitement le déroulement du séjour, s'associent discrètement au domaine de l'authenticité. La loi morale et la ferveur religieuse n'apparaissent pas comme des normes extérieures transmises sous la contrainte, mais comme des éléments de cette nature que l'adolescent, grâce au camping, est invité à découvrir à l'intérieur de lui-même (...). Déjà expérimentée dans les sections cadettes britanniques, la méthode du Lieutenant-Général Baden-Powell offre l'immense avantage de concilier les vertus éducatives du camping en pleine nature – largement éprouvées dans les camps de lycéens – avec les nécessités d'un encadrement plus strict, qui semblent s'imposer dès que l'on veut toucher la jeunesse populaire. En serré dans une hiérarchie savamment codifiée, surveillé par une loi morale à laquelle il est invité à faire publiquement allégeance, pris dans un univers saturé de codes et de symboles, le jeune éclaireur peut enfin, à son tour, goûter au rare plaisir qu'offre le relâchement des contraintes sociales habituelles par le camping. Aux objectifs moraux et religieux que s'était fixés le camping fédératif, le scoutisme unioniste a ajouté la nécessité d'une intériorisation du sens de la discipline » (Baubérot, 2001 : 626).

A partir des années 1920, les EDF vont constituer un moyen de diffusion de la formation rénovée de l'éducation nouvelle vers toutes les classes de la société française (Palluau, 2011). La présidence des EDF de Bertier (1921 à 1937¹⁴⁸) est à ce titre décisive. Le directeur de l'École des Roches (de 1903 à 1944), institution privée et élitiste sur le modèle des *new schools* britanniques, met en place une troupe d'Éclaireurs « neutres » dès avril 1911, rassemblant ce « corps d'élite à la moralité intègre » (Duval, 2010). Si le capitonat (organisation interne) à l'École des Roches fut un creuset pour la formation des éclaireurs et des chefs EDF, ces derniers sont ensuite investis, pendant ou après leur scolarité, « dans des œuvres de nature sociale et populaire animées par des personnalités connues dans l'histoire des Éclaireurs de France » (Duval, 2010 : 31). L'École des Roches et ses

148 Georges Bertier était déjà vice-président des EDF à la fondation du mouvement en décembre 1911. Les travaux historiques portant sur l'École des Roches comme creuset des EDF insistent également sur le rôle particulier d'Henri Marty, bras droit de Bertier. Ce dernier animera la troupe d'EDF et sa parfaite maîtrise de l'anglais, qu'il enseigne à l'École, en fera un collaborateur de Baden-Powell. Il deviendra en 1920 commissaire international des EDF (Duval, 2010, Palluau, 2010).

membres s'inscrivent ainsi dans les réseaux des éducateurs de la jeunesse et de l'éducation populaire en général. Ce qui est expérimenté dans le cercle fermé des privilégiés des Roches, est pensé par Bertier comme un paradigme : le modèle éducatif de formation des cadres dans l'éducation nouvelle doit irriguer la pédagogie des EDF dans leur mission de formation de « chefs sociaux au service de la France ».

« Fort de ce paradigme, Georges Bertier agit de manière à promouvoir l'éducation nouvelle au sein des éclaireurs qui lui paraissent en être le meilleur vecteur pédagogique au niveau national. Pour soutenir sa propagande, il veut faire de l'École des Roches un laboratoire qui servirait de modèle à la démocratisation du scoutisme et à la formation de ses cadres à partir des couches populaires » (Duval, 2010 : 32).

Dans les années 1920, et surtout à partir de 1923 et la création du camp-école de Cappy qui inaugure la formation des cadres adultes aux EDF, à côté de Bertier, c'est André Lefèvre, animateur de la Maison pour Tous de la rue Mouffetard à Paris, qui incarne cette ouverture sociale des EDF vers les milieux populaires. Bertier comme Lefèvre sont des disciples du catholicisme social du Sillon de Marc Sangnier. Tous deux portent une conception leplaysienne de la question sociale¹⁴⁹ (Pallau, 2010 ; 2011 ; Duval, 2010).

« [F]ormer des "autorités sociales ", c'est-à-dire, non pas des notables ruraux et urbains, mais des individus exemplaires par le rôle qu'ils jouent dans la société et les responsabilités qu'ils prennent en faveur de la paix sociale, notion à opposer à celle de "lutte des classes", prônée par le socialisme auquel le mouvement leplaysien est fondamentalement hostile. La stratégie de Georges Bertier pour diffuser le modèle éducatif des Roches ne peut donc se comprendre qu'à travers le prisme de la paix entre classes. De fait, si son idéologie morale et politique reste fondamentalement conservatrice et ancrée dans des valeurs morales et religieuses traditionnelles, les élites qu'il forme doivent pouvoir se développer au sein des tous les milieux sociaux, dans toutes les corporations de métiers. En ce sens, le scoutisme éclaireur qu'il a conçu est une école privilégiée pour former des chefs issus de différents milieux » (Duval, 2010 : 34).

C'est dans ce climat qu'en 1923 l'avatar français du scoutisme remplace les termes britanniques du serment du « boy-scout » « au Roi » par la promesse de « l'éclaireur » à « la patrie ». Dans les premières décennies du scoutisme des EDF, les familles sont associées à ce rituel d'entrée dans la fraternité initiatique des Éclaireurs, la *promesse* et prononcée publiquement lors de cérémonies ouvertes. Pour garantir le respect du choix des familles auquel sont attachés Bertier et les cadres de

149 Palluau (2010, 2011) ajoute à l'inspiration des promoteurs des Roches la doctrine du Maréchal Lyautey sur le « rôle social de l'officier » et la place des classes dirigeantes dans la réforme sociale. Cet argument met en avant l'option monarchiste de Lyautey et rappelle qu'au tournant du XXe siècle, le scoutisme naissant des EDF se développe dans une République fragile et contestée par certaines franges.

l'époque, le texte de la *promesse* modifié en 1923 permet aux garçons de s'engager « sur leur honneur » ou « devant Dieu ». Conformément à la position neutraliste du mouvement d'alors, les parents restent maîtres de la formation morale des enfants. Cette position apparaîtra rapidement incompréhensible aux cadres de la Ligue de l'Enseignement dont les EDF se rapprochent dès 1929. Une autre réforme du texte de *promesse* en 1934 suscitera les critiques de la Ligue : le remplacement de « l'amour du pays natal » par celui « de la France » en réaction aux contradictions de la politique coloniale des Éclaireurs qui cherche à la fois à promouvoir des élites indigènes et à les contrôler (Palluau, 2010 ; Bancel, 2003). Le conservatisme leplaysien explique la portée d'une promesse qui sacralise la parole donnée en référence à la noblesse des élites d'ancien régime (Palluau, 2010, cf. chapitre 3.1).

L'entre-deux-guerre voit s'allier des pédagogues libéraux, des conservateurs et des hommes de gauche autour d'un creuset hygiéniste d'une union des classes par la moralisation et le plein-air, mais également par la critique commune d'une élite amorphe coupée du corps social par un système scolaire ségrégatif et inefficace par ses méthodes (Palluau, 2010). La neutralité religieuse devient la condition d'accueil de tous les enfants qui, par leurs comportements individuels (loyauté, probité, mérite) et non par leur appartenance de classe, doivent pouvoir former l'élite nationale, « les meilleurs citoyens ». La dynamique de l'entre-deux-guerre au sein des EDF comme dans l'ensemble du courant laïque de l'éducation populaire s'appuie sur la remise en question de l'institution scolaire et de ses ordres (primaire et secondaire) antagonistes. Aux EDF s'allient des antagonismes de classes, de l'École des Roches à la Mouff¹⁵⁰, qui préfigurent les réformes scolaires à venir. L'entre-deux-guerres est une période durant laquelle se multiplient les expérimentations liant les EDF à la puissance publique. Au début des années 1920, il demeure un officier militaire en charge des camps de plein-air au Ministère de l'Armée comme vice-président du mouvement. En 1925, l'association est reconnue d'utilité publique (décret du 6 août 1925). Après avoir abandonné tout lien avec l'armée, les cadres EDF cherchent à inscrire leur option pédagogique à l'abri d'autres institutions solides. Le mouvement est très lié à l'action sociale dans un climat hygiéniste et conservateur qui associe l'insalubrité des faubourgs ou des banlieues prolétarisées aux maladies épidémiques et au « fléau » de l'enfance errante, syndromes d'un chaos social latent (Fourcault, 1986). L'enfance abandonnée dans un paysage urbain soumis à la machine industrielle ferait le terreau de l'agitation

150 « La Mouff' » - Maison Pour Tous de la rue Mouffétard - est un autre lieu incontournable du panthéon éclairneur, associé à la figure d'André Lefèvre, « Vieux Castor », ce lieu adhérerait en 1927 à la fédération des centres sociaux et sera reconnu d'utilité publique en 1930.

révolutionnaire¹⁵¹ ; le bain de plein-air moralisant proposé par les EDF s'adresse alors à la jeunesse populaire et non plus à la seule élite du secondaire. Les débuts du *scoutisme d'extension* explorent différentes pistes. Des contacts sont noués avec le Ministère de la Justice en 1936 suite à des expériences d'introduction du scoutisme dans les maisons d'éducation surveillée ; le ministre Rucart les soutient pour que les colonies pénitentiaires ne soient plus considérées comme des bagnes d'enfants. Pour les EDF, l'extension passe, outre « les jeunes délinquants », par « les enfants handicapés » (Kergomard, P ; François, P., 1983).

Les nombreuses expériences commencent à se fédérer en un programme cohérent qui valide l'option pédagogique construite autour de *Cappy*. C'est par ce biais de la formation des cadres de jeunesse que les EDF intègrent l'espace post-scolaire et la nébuleuse laïque. L'adhésion des EDF à cette mouvance et sa mise en orbite autour de l'École de la République date de cette période charnière. Paul Lapie, directeur de l'enseignement primaire et parrain des EDF depuis 1917 est le premier administrateur de l'instruction publique à percevoir que le décrochage de la sphère militaire ouvre le champ post-scolaire au scoutisme (cf. chapitre 6.3). Lapie voit dans le scoutisme neutre des EDF le prolongement du projet populaire et méritocratique de l'enseignement primaire et il encourage à ce titre les efforts initiés par le CARD (Lapie préface la brochure du CARD sur le scoutisme en 1921). Sous la présidence de Bertier, les EDF mettent un terme à leur « cycle prémilitaire » et abandonnent leurs objectifs de renouvellement d'une élite lycéenne plus aristocratiques par pragmatisme : le mouvement va trouver son public dans l'enseignement populaire et ses cadres dans un modèle de formation qui va conquérir l'institution scolaire et les colonies de vacances. Dès 1924 (Cartel des Gauches), Bertier s'engage à pérenniser l'ancrage scolaire encore fragile des EDF. Les expériences les plus significatives sont d'abord des initiatives locales, et notamment celles menées sous les mandats de Herriot dans la municipalité lyonnaise qui voit les EDF entrer dans le primaire puis le primaire supérieur (Sylvestre, 2011 ; Palluau, 2010). Lyon est un laboratoire d'une réforme de l'instruction publique dans laquelle les EDF ont droit de cité, autant par leur pédagogie que par leurs réseaux de cadres¹⁵². L'expérience se généralise, en

151 Fourcault illustre l'hygiénisme et la sauvegarde de l'enfance dans la pensée conservatrice de l'entre-deux-guerre en citant la profession de foi de Del Fels, candidat républicain radical aux législatives de 1936 (12e circonscription de Saint-Denis) : « Cette monstrueuse agglomération humaine qui n'a pas de précédents dans l'histoire (...) crée pour la Nation tout entière une très grave menace politique, sociale et économique. Dans les taudis, dans les cités empuanties par la fumée des usines, la tuberculose et le cancer trouvent un milieu favorable. La mortalité infantile atteint un coefficient record, des enfants errent abandonnées sans contrôle, sans surveillance. L'avenir de la race est en péril » (Fourcault, 1986 : 35).

152 Citons ici Jean Kergomard, directeur de l'école normale du Rhône, qui entre au comité directeur des EDF en 1924

1928, Herriot, à la tête du parti radical (dont l'école unique est au programme) appuie officiellement le modèle de formation éprouvé à *Cappy* comme complémentaire de la formation des maîtres. Dans son mouvement de réforme, l'ordre scolaire recherche l'élargissement des savoirs pédagogiques des maîtres et l'ouverture de l'école vers le temps libre (le post-scolaire) ; le développement massif des colonies de vacances laïques va de pair avec l'engagement des instituteurs dans le temps de loisirs. La pédagogie du plein-air des EDF est débarrassée des apories de l'enrôlement militaire des enfants et outillée par les stages de formation conformes aux exigences technocratiques des politiques publiques : l'école s'ouvre aux EDF qui y voient l'opportunité de pérenniser leur mouvement, tout comme les colonies de vacances qui ambitionnent de protéger les jeunes de milieux populaires des maladies et désordres urbains par la rupture du plein-air (Lebon, 2003). C'est une alliance qui s'assied sur de profondes contradictions. Les EDF sont à l'origine un mouvement élitiste né dans le giron militaire dont la clientèle se recrute dans le secondaire privé (École des Roches) ou public. La pédagogie du plein-air est élaborée dans un creuset leplaysien et familialiste mais la réception du projet par l'école du peuple pousse les pédagogues EDF dans les bras de l'école laïque à laquelle rien ne les attache, afin de mieux exister en diffusant leur projet social (Palluau, 2010). Les idées de l'éducation nouvelle s'éloignent du public constitué des fils d'une bourgeoisie établie pour servir un projet éducatif qui visent toutes les couches sociales, comme en témoigne la nomination d'André Lefèvre de la Mouff' comme commissaire général EDF en 1922 par Bertier. Pour Palluau, c'est un virage décisif, les élites visées par le scoutisme n'ayant pas adhéré comme attendu, le projet de régulation social des EDF va se démocratiser et l'appareil associatif va tomber aux mains de cadres issus des classes moyennes conquises à l'autorité de l'État et au projet d'éducation nationale. En ce sens la dynamique sociale de l'entre-deux-guerre contredit le désir d'ordre des origines, assis sur les élites d'ancien régime.

« Les normaliens demeurent de meilleurs élèves des réformateurs sociaux que les jeunes bourgeois lycéens. La clientèle primaire reçoit plus favorablement le programme méritocratique que les alliés scolaires de Bertier et des libéraux. L'enseignement primaire, les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, la nébuleuse post scolaire, les colonies de vacances collectives sont des institutions prenant en charge l'éducation populaire à l'échelle nationale. Elles demeurent perméables à la propagande familiale. La forme globalement pyramidale du système primaire bénéficie en quelque sorte de « l'aspiration » par le scoutisme inventé dans la bourgeoisie. Le mouvement ascensionnel vient en quelque sorte valider la diffusion déjà large du modèle du chef éclaireur dans les milieux étrangers à la fabrique des héritiers. La dynamique ascendante est le résultat de celle, descendante, de la bourgeoisie » (Palluau, 2010 : 476).

et qui en sera plus tard le président ; il est également le fils de Pauline Kergormard, pédagogue inspiratrice des écoles maternelles en France.

En 1918, Baden-Powell était reçu à Paris avec les honneurs des officier d'infanterie ; en 1936, il est accueilli en Sorbonne par Jean Zay, ministre de l'Éducation Nationale. Le cadre EDF est désormais un *homo paedagogicus* placé au service de l'Etat éducateur (Palluau, 2010). Consécutivement, le citoyen des EDF n'est plus celui de Le Play : des chefs dont l'autorité sociale exemplaire (corps intermédiaires et élites d'ancien régime) serait restaurée pour encadrer les masses dans une république fragile. Le citoyen dont les EDF ont en charge la formation est désormais celui de l'idéal scolaire de la IIIe République, donc celui de la théorie de Durkheim (Dubet in Barrère et Sembel, 2002) ou du solidarisme de Bourgeois. Il n'est plus question de renouveler une élite de naissance au dessus des masses. L'école, rationnelle et progressiste, socialise à une culture universelle indispensable à l'autonomie et conforme aux besoins fonctionnels de la société, notamment par l'esprit de solidarité qui traverse le corps social. Pour stabiliser les agitations révolutionnaires de la lutte des classes, la formation « des meilleurs citoyens » suppose l'ouverture à toutes les couches sociales, l'acculturation républicaine d'individus de toutes les composantes du corps social (par la formation et les camps-écoles) et la mise à distance des origines sociales. « Le temps de la société de masse étant admis, il convient de l'encadrer pour stabiliser son essor. L'existence d'élites garantit la stabilité sociale sous peine de tomber sous la coupe de la discorde, c'est-à-dire de la contagion de l'espace politique par les déséquilibres économiques et sociaux » (Palluau, 2011 : 70). Les classes dominantes y sont réticentes et délaissent le projet éducatif des EDF qu'elles n'avaient que faiblement suivi jusqu'alors. Bertier, président des EDF et pédagogue de l'éducation nouvelle, se détourne des publics privilégiés avec lesquels il est lié (il dirige l'École des Roches) pour embrasser les masses de la République.

« Mes amis, quelle force ce serait pour un pays, le jour où, grâce au scoutisme, il y aurait des centaines, des milliers d'individualités puissantes cherchant sans cesse à faire converger leur action avec celle de l'élite et à se sacrifier au bien public » (discours de Bertier de 1925 in Palluau, 2011 : 73).

Par la trouvaille de la solidarité, les EDF rencontrent les réseaux de la gauche laïque et sont associés à l'espace qui s'ouvre entre l'action publique et les mouvements éducatifs qui s'élancent durant le Front Populaire. Le camp-école de Cappy formalise la pédagogie du plein-air à destination des chefs scouts ; à partir des années 1930, la formation va intéresser les moniteurs des colonies de

vacances, et notamment les mouvements laïques qui se structurent à l'époque. Cet encadrement est porté par les instituteurs sur le temps post-scolaire. *Cappy* vient à la fois renouveler les méthodes pédagogiques des instituteurs (dans un mouvement de réforme plus large) et outiller les pratiques d'éducation populaire. En 1937 sont créés les centres d'entraînement qui seront renommés CEMEA après-guerre¹⁵³. Les EDF, en la personne d'André Lefevre, participèrent à la création des centres d'entraînement dans un contexte d'urgence : les congés payés et les loisirs populaires avaient soudainement fait naître une vaste demande de plein-air. Les réseaux militants qui se mobilisent alors sont résolument de gauche et laïque, les EDF ne sont pas sur ces positions mais, malgré leur neutralité, par l'empreinte de Bertier et Lefevre, le mouvement est admis dans les cénacles de l'éducation nouvelle et des loisirs populaires. C'est à cette même période que les EDF intègrent la fédération qui va devenir la JPA (jeunesse au plein-air) qui, 70 ans plus tard, continue d'organiser des campagnes de soutien au départ en vacances d'enfants d'origine modeste (cf chapitre 5.4 et l'opération « un million d'enfants de plus en vacances ! » de la JPA). L'ancêtre de la JPA, la fédération nationale des œuvres laïques de vacances d'enfants et d'adolescents (FNOLVEA), est créée en 1938 sous l'impulsion de la Ligue de l'Enseignement, du syndicalisme de l'enseignement primaire et des colonies de vacances laïques, à la suite du Front Populaire. Cette création s'inscrit dans un mouvement « éducationniste », dans lequel le plein-air et ses préoccupations sanitaires doivent être accompagnés par l'Etat dans le temps des loisirs nouvellement créés. Le Front Populaire est une période charnière pour les courants laïques de l'éducation populaire. La FNOLVEA en est une illustration : sa création intervient sous le patronage de trois ministres du Front Populaire (Zay, Rucart, Lagrange), ce qui sanctionne la consolidation de l'action de plein-air des laïques dans le giron de l'action publique, à la jonction des politiques scolaires et des politiques de santé publique. « La Fédération post scolaire rassemble toutes les énergies radicales, socialistes, laïques, hygiénistes et syndicales du Front populaire » (Palluau, 2010 : 639). Cette mouvance s'organise en affirmant sa laïcité et ses liens avec l'école publique, contre les courants neutres et religieux.

En retour de la place qui leur est faite dans le projet post-scolaire du Front Populaire et dans la mouvance laïque d'éducation populaire, les EDF vont abandonner leur position de neutralité scoute pour affirmer leur laïcité. Le rôle de la puissante Ligue de l'Enseignement est à ce titre déterminant. La reconnaissance de *Cappy* et des EDF dans la formation pédagogique post-scolaire ainsi que la

153 Sur l'histoire de la création des CEMEA et le rôle particulier d'André Lefevre, Vieux Castor, on peut se référer à De Faily, 1976.

place prise par les EDF dans les réseaux qui se constituent (centres d'entraînement, FNOLVEA) sont soumises à l'obtention du visa de la Ligue. C'est un rapprochement pragmatique qui s'opère, la Ligue voyant progressivement dans les EDF l'aiguillon qu'elle recherche pour porter la guerre scolaire en dehors de l'école, malgré les racines du mouvement dans le christianisme social et en dépit de certaines pratiques qui demeurent dans l'entre-deux-guerre, comme la promesse alternative (cf. supra). Pour les EDF, l'abandon de la neutralité au profit de la laïcité est d'autant plus facilement consenti que la question laïque fait l'unanimité chez les maîtres de l'enseignement primaire et que les Scouts de France (catholiques), nés en 1921, jouissent d'une dynamique d'implantation locale considérable et incarnent une figure repoussoir facilement mobilisable chez les laïques. « L'essor contemporain du scoutisme catholique a le mérite d'orienter l'école vers les EDF. Les nationaux pédagogues ne pensaient pas bénéficier d'un tel allié objectif » (Palluau, 2010 : 239). A l'image de leur président dans l'entre-deux-guerre, Bertier, les EDF acceptent l'école laïque à laquelle rien ne les rattache *a priori*, comme l'espace de diffusion de leur projet éducatif et comme garantie de leur existence. De l'élitisme du second degré aux enfant du peuple du primaire laïque, la conversion des EDF permet au mouvement d' « atteindre la cléricature laïque par la méritocratie scolaire » (Palluau, 2011 : 77). Les EDF reçoivent leur premier brevet de laïcité des mains de Lapie, directeur de l'enseignement primaire au début des années 1920. En 1937, Bertier cède la présidence des EDF à Châtelet (qui lui même passera le pouvoir à Gustave Monod, autre directeur de l'enseignement de second degré de l'Éducation Nationale) et consacre ainsi l'ancrage des EDF dans le giron de l'école publique. En mars 1945, les EDF, à l'instar d'autres mouvements laïques, reçoivent l'agrément du ministère de l'Éducation Nationale. Cela traduit à la fois une continuité de l'étatisation des mouvements de jeunesse amorcée depuis le Front Populaire et développée sous Vichy (Lebon, 2005), et la position particulière des EDF qui ont gardé une existence légale durant la guerre, participé à la création de la fédération du scoutisme Français (charte d'Oradou, 1941) mais qui n'ont pas alimenté idéologiquement le projet de révolution nationale (Palluau, 2010). Le mouvement était lié au régime pour survivre mais ses positions et surtout les nombreux engagements de ses militants dans la résistance font que les EDF sortent de la guerre du côté des vainqueurs. L'épisode de Vichy a condamné le « lien délétère » du catholicisme social avec un État conservateur et autoritaire et pour les EDF la laïcité est la dynamique la plus propice à la Libération.

PREAMBULE

Le règlement intérieur de l'Association se compose :

- du règlement général ci-après ;
- du « Cérémonial des Eclaireurs de France » ;
- de « Mieux » (les brevets des louveteaux) ;
- du « Livre des brevets » (branche Eclaireurs) ;
- des brochures « La Formation des chefs », fasc. I et fasc. II.
- de la notice administrative M ;
- de la notice « Médecin de groupe » ;
- de la notice « Les Amis des Eclaireurs » ;
- de la notice « Assurances ».

On est prié de se reporter à chacun de ces documents (1) pour connaître exactement les règles établies en chaque matière.

(1) Les notices sont délivrées, sur simple demande, par le Secrétariat National.
Les autres brochures sont en vente au service d'éditions de l'Association.

CONSTITUTION D'ENSEMBLE

SOMMAIRE : I. Définition • II. Association • III. Province • IV. District • V. Groupe local • VI. Echelons facultatifs • VII. Unités.

I

DÉFINITION (1)

1 L'Association des « Eclaireurs de France », fondée en 1911, reconnue d'utilité publique le 6 août 1925, a pour but de contribuer à la formation de la jeunesse, au triple point de vue moral, physique et pratique, d'après les principes et méthodes du Scoutisme.

L'Association des « Eclaireurs de France », laïque comme l'école publique, est ouverte à tous, sans distinction d'origine, de race ou de croyance.

L'Association ne relève d'aucun parti, ni d'aucune église, et s'interdit toute propagande politique ou religieuse.

Chacun de ses membres est assuré de trouver au sein de l'Association, auprès de ses chefs et de ses camarades, respect et sympathie, quelles que soient ses convictions politiques ou religieuses.

L'Association enseigne la loi de l'Eclaireur, cultive l'amour de la France et, en pratiquant la fraternité entre la jeunesse de tous les pays, s'efforce de favoriser l'entente entre les peuples.

L'Association a pour objectif final de préparer des citoyens conscients des problèmes sociaux et soucieux de les résoudre. Elle ne sépare pas ce devoir civique de la lutte pour libérer l'homme de tout asservissement.

(1) Les termes qui définissent notre Mouvement sont exprimés dans les Statuts de l'Association, déposés à Paris le 4 novembre 1911, modifiés par l'Assemblée générale extraordinaire du 2 mars 1947.

9

TABLE DE MATIERES

TITRE I. — ORGANISATION GÉNÉRALE

Chapitre unique. — Constitution d'ensemble.

TITRE II. — ORGANISATION DES GROUPEMENTS

- Chap. I. — Association.
- Chap. II. — Province.
- Chap. III. — District.
- Chap. IV. — Groupe local.
- Chap. V. — Unité : meute, troupe, clan.

TITRE III. — ORGANISATION DES MEMBRES

- Chap. I. — Organisation générale.
- Chap. II. — Commissaires et chefs de groupe.
- Chap. III. — Chefs.
- Chap. IV. — Délégués.
- Chap. V. — Louveteaux.
- Chap. VI. — Eclaireurs.
- Chap. VII. — Routiers.
- Chap. VIII. — Amis des Eclaireurs.
- Chap. IX. — Discipline générale.

TITRE IV. — ORGANISATION DES RELATIONS

- Chap. I. — Rapports avec le Secrétariat national.
- Chap. II. — Rapports avec les Associations scouts.
- Chap. III. — Rapports avec les mouvements de jeunesse.
- Chap. IV. — Rapports avec les grandes administrations.

INDEX ALPHABÉTIQUE.

5

TABLEAU DES INSIGNES

Les indications de ce tableau doivent être complétées par les précisions données dans le « Cérémonial des Eclaireurs de France ».

FONCTION	SUR LA POCHE GAUCHE	EN TENUE SCOUTE		AUTRES INSIGNES	EN CIVIL
		à la coiffure	cordelière		
Chef Scout	insigne spécial brodé	ins. spécial doré, aigrette bleu, bl., rge	blanche	barrettes bleu-blanc-rouge	ins. spécial doré
Commissaire général ...	ins. broché de l'Association	ins. doré aigrette blanche	blanche	barrettes blanches barrées de bleu-blanc-rouge	ins. civil de l'Ass.
Secr. gén. du S.F.	ins. spécial brodé	ins. spécial argenté aigr. grise		barrettes grises barrées de bleu-blanc-rouge	ins. civil spécial argenté
Membres du Comité Directeur ...	ins. broché de l'Association	ins. argenté aigr. blanche		barrettes grises	ins. civil de l'Ass.
Comm. gén. adjoint ...	id.	id.		barrettes blanches barrées de gris	ins. civil de l'Ass. argenté
Ass. du C.G.	id.	id.		barrettes blanches barrées de marron	id.
Comm. national et A.C. N.	id.	id.		barrettes blanches barrées à la couleur de la branche	id.
Instructeur national ...	id.	id.		barrettes grises	id.
Comm. de province ..	id.	ins. argenté aigr. bleue		barrettes bleues	id.

Source: EEDF, Règlement Général [extraits], 1947

Au sortir de la guerre, en 1947, l'Assemblée Générale des EDF adopte de nouveaux statuts qui entérinent une évolution déterminante ; dans son nouvel article premier, les statuts affirment à la fois que « l'association est laïque comme l'école publique » et qu'elle a comme objectif éducatif de « former des citoyens conscients des problèmes sociaux et soucieux de les résoudre ». C'est probablement la fin d'un cycle ; les associations neutres qui portaient le projet d'un christianisme social déconfectionné se dissolvent dans l'État social à la Libération. « La bourgeoisie libérale réformatrice achève sa mue en endossant la tenue de grands commis de l'État culturel et social » (Palluau, 2010 : 638). Le développement des réseaux laïques d'éducation populaire se poursuit après-guerre, les EDF participent à la création des Francs Camarades (aujourd'hui FRANCAS), patronages laïques. La « centrale laïque » et le syndicalisme du premier degré se partagent le champ du post-scolaire qui devient de fait une « maison commune de la gauche française » (jusqu'à l'implosion de la FEN en 1992 – Palluau, 2010). Derrière un discours au parfum de Troisième République, mouvements et syndicats participent à la co-gestion d'un secteur largement étatisé ; la Quatrième République voit se mettre en place une politique de l'enfance et de la jeunesse qui va progressivement tendre vers une logique d'animation neutraliste et professionnalisée, derrière le modèle des centres aérés puis des centres de loisirs municipaux (Lebon, 2005). Cependant, jusqu'aux années 1970, la co-gestion entre les mouvements et l'État fournira un puissant et contraignant moteur de développement associatif. En 1952, obligation est faite aux élèves-instituteurs des écoles normales de suivre des stages d'éducation populaire dispensés par les centres d'entraînement. En 1961 le congé « cadre-jeunesse » ouvre aux jeunes salariés un droit à la formation pour l'encadrement éducatif ; en 1971 est votée la loi sur la formation permanente...

L'inscription institutionnelle des EDF se poursuit corrélativement à l'évolution des pratiques pédagogiques et des équilibres au sein du mouvement. Si, selon les statuts de 1947, le citoyen formé dans le mouvement est désormais « laïque » et soucieux de résoudre les problèmes sociaux de son pays, son parcours associatif est encore très encadré par un ensemble de prescriptions quant aux règles de civilité, à ses comportements publics et aux rapports à l'extérieur, notamment à la puissance publique. Dans le règlement général de 1947, dont est tiré l'extrait précédent, le tableau des insignes symbolise les étapes de la progression personnelle dans le mouvement. Ce texte précise également qu'il est fortement conseillé de ne pas pratiquer la mixité (« une meute mixte est plus difficile à gérer qu'une meute normale »), dès 7 ans les filles et les garçons « sont très différents du point de vue physique et du caractère » et la mixité risquerait notamment de freiner les garçons

dans leurs grands jeux virils. Les rapports associatifs sont formellement régis par échelons : unités (meute, troupe, clan), groupe local (unités d'une même ville), district (commissariat provincial de district), province puis association (commissariat général, comité directeur et par commissaires délégués). Les unités ont des chefs et des chefs adjoints, et des sous-découpages (la meute de louveteaux en sizaines, la troupe d'éclaireurs en patrouilles, le clan de routiers en équipes). Revenant sur le scoutisme des EDF qu'il a vécu avant et juste après-guerre, Izard Moqueur témoigne du climat cérémoniel de l'époque.

Les traditions militaires étaient très présentes dans les pratiques du scoutisme avant guerre. Ça ne nous a pas gêné. Les cérémonies de clôture des jams¹⁵⁴ étaient des défilés où on marchait au pas (...) Ça me fait penser à ce que tu peux voir en Chine maintenant ! C'est pas du tout quelque chose qu'on vivait comme une contrainte, c'était pas du tout une préparation militaire. Et là mon père était très attentif, il avait fait la guerre 14-18 et celle de 39-40 et il était certainement pas militariste! C'était plus... plus un esprit de communauté. (...) Je regrette qu'on l'abandonne, c'est un moment de communauté autour de quelque chose, c'est une demande d'appartenance à quelque chose. Il faut trouver un moyen terme entre le chapeau, le foulard et marcher au pas et rien du tout¹⁵⁵.

Cet ancien EDF fait ici référence au « jamboree de la paix », organisé en France (à Moisson), en 1947. La portée symbolique de l'événement était telle qu'elle fut l'objet de débats à l'Assemblée Nationale (au titre des crédits alloués à la jeunesse) et que le rassemblement international vit la visite du Président de la République et de plusieurs ministres. Les rituels de civilité et certaines célébrations (le cérémoniel) rythmaient le quotidien des troupes d'éclaireurs à côté de temps de vie laissant libre cours à l'amusement et à la découverte. Durant l'après-guerre, certains aspects martiaux renvoyant à un idéal de noblesse et de pureté de l'éducation scoutie cohabitent avec l'ambition d'une éducation à la citoyenneté laïque et ouverte à tous. L'ouverture démocratique ne signifie pas être un mouvement de masse mais un ordre sélectif et élitiste ouvert à de jeunes garçons de tous milieux ; lorsqu'il quitte la présidence des EDF en 1954, Gustave Monod défend la nécessité de « rester un ordre dans le sens où on parle d'un Ordre de chevalerie une vaste organisation qui a sa discipline, ses rites et son code d'honneur » (Palluau, 2010 : 649).

154 *jamborees*

155 Entretien avec Izard Moqueur, *op.cit*

Le célèbre petit train du Jamboree de Moisson fut une des attractions les plus appréciées de ce vaste rassemblement de 30.000 scouts.



Néanmoins, les cadres pédagogiques commencent à être bouleversés par la génération des militants marqués par la guerre ; ces derniers pensent que l'éducation morale et civique ne doit plus tenir des individus à l'écart du monde mais au contraire former des citoyens actifs et utiles. En 1945, le règlement intérieur de l'association comprend le cérémonial et les livres de brevets ainsi que le programme de formation des chefs : des prescriptions qui figent les rôles au sein du mouvement. A partir de 1946, les principes du scoutisme sont repensés pour en faire « un outil pour la formation des citoyens » (Bastide, 2011). Le principe d'une éducation par l'exemple s'étend à la formation à la démocratie, elle ne peut être effective que dans une pratique active au sein des activités de scoutisme. Le cadre des résolutions d'Angoulême, votées en 1949, est celui-là. Partant de la branche *éclée*, c'est une dynamique qui repense l'éducation du citoyen dans une société donnée. Contre les pédagogues indépendants, les cadres EDF avancent l'importance de l'unité du mouvement dans la formation des citoyens (la citoyenneté comme mot d'ordre unitaire), au delà des particularismes locaux et garantis par la méthode de formation des cadres et le camp-école de Cappy. Selon Jean Estève, Commissaire National EDF après-guerre, le scoutisme n'est pas seulement une « méthode », les EDF sont un « mouvement de jeunesse, tel que chacun des membres participe à l'ensemble, qu'il

se caractérise par un esprit de fraternité développé ». La nécessité de s'adapter au monde social dans lequel ce mouvement s'inscrit est résumée par Estève dans le fait que le « garçon de 1947 » n'est pas le « garçon d'entre-deux guerre ». Tous deux partagent un « désir de fraternité » mais le premier a un sens civique plus développé, les malheurs de la guerre l'ont rendu plus mature. « Cette génération, félicitons-nous-en, sort indemne, dans ce domaine, de toutes les influences fascistes, et l'on peut bien augurer des citoyens des années 50. Mais nous devons répondre à ces désirs, à cette attente, donner aux garçons des responsabilités de plus en plus vastes, les consulter de plus en plus fréquemment, ne plus les amuser avec une fiction qui les ennue, leur donner du solide, du réel, de la participation effective à une Association importante, qui compte dans le vie de la Nation » (Bastide, 2011 : 119). Dans le même temps, une remise en question de même ampleur traverse le scoutisme catholique mais la réponse sera différente, la proposition pédagogique évolue (avec les « raiders ») et conduit à un scoutisme d'excellence et d'exploit, mais qui en se chargeant de l'image d'une formation des chevaliers modernes s'éloignent des finalités d'éducation à l'autonomie du plus grand nombre. La crise des SGDF interviendra plus tard (Lanneyrie, 2000). Aux EDF, la formation est renouvelée par l'introduction d'épreuves de classe à option (assouplissement de la carrière), suite au constat d'une formation figée sur des techniques traditionnelles et des carrières trop formatées. Le système des patrouilles est réaffirmé tout en insistant sur la vie de l'unité ; les rapports avec les chefs et cheftaines sont précisés : leur rôle éducatif doit faire place au libre-arbitre des enfants. L'objectif d'éducation morale n'est pas abandonné. A partir d'un constat de délitement de la formation morale dans l'après-guerre, « l'esprit éclaireur » (« retrouver la flamme scoute ») nécessite de réaffirmer la « Loi » (Loi de l'Éclaireur) comme la règle commune sur laquelle s'engagent les EDF. L'accent est mis sur l'importance que cette règle ne vienne pas des adultes (les chefs ne sont que des « conseillers ») et qu'elle soit au cœur de la « société de jeunes », d'un engagement vis-à-vis de ses camarades par la promesse. Le « métier de chef » poursuit sa mutation entamée à *Cappy* : le modèle est « un chef près des gosses », un « chef grand-frère » joyeux et rigolard, non pas un « meneur d'hommes » ni un « prof pour jeudis et dimanches » ; les camps-écoles sont là pour ça. Pour le Commissaire Général EDF de l'époque, il ne s'agit pas d'un retour à la lettre au projet figé des origines, ni d'une révolution, mais d'un travail en profondeur pour faire confiance aux enfants. Le mouvement assume ses évolutions pédagogiques pour suivre et accompagner les changements de son environnement (position anti-traditionnaliste comme en témoigne l'illustration qui suit). Cette dynamique conduit aux résolutions d'Angoulême qui sont lues dans le mouvement comme l'avènement du projet de scoutisme démocratique ; elle fonde des troupes d'éclaireurs des « sociétés de jeunes » et symbolisent le passage d'une formation du citoyen en devenir à une pratique éducative de la citoyenneté. C'est donc dès les années 1950 que se diffuse

l'image du citoyen EEDF actifs dans on groupe de pairs, joyeux et utile, prenant des responsabilités dans la vie collective.

QU'EST-CE QUE L'ASSOCIATION DES ÉCLAIREURS DE FRANCE

I. C'est un mouvement de jeunes.

La fidélité aux principes, aux idées de Baden-Powell, ne signifie pas immobilité.

La branche Eclaireurs-Eclaireuses a connu des époques glorieuses et fort dissemblables : militarisme, peau-rougisme, chevalerie, techniques modernes (radio, cinéma, téléphone, etc...).

Cette évolution prouve que les responsables du Mouvement recherchent sans cesse une méthode adaptée aux jeunes, en s'inspirant de leurs goûts, de leurs aspirations, et tenant compte de leur réceptivité aux idées et modes de leur époque.

II. C'est un mouvement de scoutisme affilié au « Scoutisme français » et au Scoutisme international.

C'est donc, selon Baden-Powell : « Une école de civisme par le moyen de la Nature », qui tente :

- d'apporter aux jeunes un complément nécessaire à la formation scolaire, en les remplaçant, le plus souvent possible, dans le cadre de la nature ;
- de former des citoyens « joyeux et utiles », ayant le sens des responsabilités et de la vie collective ;
- de contribuer à une formation à la fois morale, physique et pratique.

III. C'est un mouvement de scoutisme laïque.

Prolongeant l'action de l'Ecole publique à laquelle appartiennent beaucoup de ses cadres et qui est affilié à la Ligue de l'Enseignement (Confédération générale des Œuvres laïques) en tant qu'Association à base nationale.

Source: EEDF, Esprit et méthode, 1955

3

L'évolution pédagogique et le besoin d'unité du mouvement, que symbolisent les constructions progressives de la *citoyenneté-aux-éclés*, ne sont pas simplement une adaptation à des facteurs exogènes, au premier rang desquels figurerait la commande publique. Dès 1945, la *route* (la *branche aînée*) affirme des velléités d'engagement social et politique qui se confrontent à la gestion institutionnelle du mouvement. Nombre de membres de la branche ont connu le STO ou les maquis¹⁵⁶, ils rejettent la conception initiale d'une *branche aînée* qui ne serait que le prolongement de la *branche éclaireur* vers les adolescents et les post-adolescents. La remise en question de la pédagogie de la *route* passe par la modernisation des activités (des rallyes de vieux tacots à la spéléologie) qui rend obsolète le scoutisme traditionnel « jeux, nœuds, feu ». Dans ce mouvement critique certains vont jusqu'à réclamer l'autonomie par rapport aux EDF. Dans la revue publiée pour la *branche*, « le routier », les propos se font plus tranchés : il y est question de poursuivre des combats avec des objectifs d'information politique (« le combat pour la laïcité », « réformer la cité ») et de refus d'une position neutre au motif d'une « religion scoutie ». Par la *route*, des pédagogues militants remettent en cause un cadre pédagogique qui isole l'éducation morale du citoyen dans un monde à part, par le truchement d'un cérémoniel ou de traditions figées. Le cadre formel du scoutisme doit être mis au service de sociétés de jeunes qui expérimentent des règles de fonctionnement adaptées à l'environnement social dans lequel elles évoluent. La *route* est en avance sur l'évolution pédagogique des autres branches et du mouvement dans son ensemble. Dès avant les années 1950, des clans mixtes expérimentent la co-éducation qui sera actée en 1964 et soulève la nécessité pédagogique de l'éducation sexuelle ; la pratique concrète d'une démocratie au sein des unités s'impose ; la branche prend rapidement des engagements anti-coloniaux...

En 1952 un conflit éclate au sujet des objections de conscience. Pour les militants qui parlent au nom de la *route*, le citoyen doit désormais refuser la guerre, alors que d'autres cadres, plus anciens, arborant des croix de guerres gagnées dans la Résistance, opposent une vision du citoyen compatible avec l'ordre martial et son cérémoniel stricte. Au même moment, « l'affaire Bertier » vient ébranler le mouvement, comme un symptôme de ce qui se joue dans la définition légitime du citoyen éclaireur., alors que le vent nouveau qui souffle sur l'association EDF inaugure le lien entre laïcité et citoyenneté qui apparaîtra désormais comme naturel et incontournable. En 1951, le mouvement EDF adopte la position du cartel d'action laïque contre les lois Marie-Barangé,

156 Le parcours de René Vautier est à ce titre exemplaire. Le cinéaste communiste, auteur notamment de « Avoir vingt ans dans les Aurés » en 1972 ou d'un ouvrage intitulé « caméra citoyenne » en 2003 revient sur les faits d'armes de résistance du clan EDF de Quimper dont il était membre comme une source de ses engagements (cf. Palluau, 2010).

accusées d'aller contre la laïcité dans l'enseignement au dire de ses détracteurs, et des cadres du mouvement participent aux manifestations. C'est semble-t-il l'élément déclencheur de la démission de Bertier ; le positionnement dans une laïcité de combat, clairement anti-cléricale, s'ajoute à la multiplication des pratiques de mixité dans les unités et aux prises de positions du mouvement contre les guerres coloniales d'Indochine (Bastide, 2011). Bertier, qui avait dans l'entre-deux-guerres consenti à afficher une laïcité de circonstance pour assurer l'entrée du mouvement dans l'Éducation Nationale, voit après-guerre son attachement à un scoutisme traditionnel, familialiste et élitiste battu en brèche. A une époque différente et tout en haut de l'appareil associatif, à l'instar des *respons* qui quittent amèrement le *groupe éclé* (chapitre 1), Bertier va démissionner du Comité Directeur et développer une profonde animosité envers le mouvement qu'il a contribué à fonder. Il va multiplier les dénonciations auprès des services de police et des renseignements généraux à l'encontre du mouvement, et alimenter une virulente campagne de presse. En janvier 1953, le Figaro titre un article : « le mouvement des Éclaireurs de France est-il devenu une école de marxisme et d'opposition au gouvernement ? ». L'activité militante au sein de l'association produit des changements qui s'apparentent, par la dépassement de l'apolitisme et de la neutralité, à une transgression de l'ordre établi.

Le mouvement EDF, puis EEDF à partir de 1964 (fusion des EDF avec la section neutre de la Fédération Française des Éclaireuses), au fil de crises internes et d'une remise en question permanente, construit un espace de démocratie associative dont l'exercice devient l'enjeu principal de la vie collective. Les équilibres et les rapports de forces entre sensibilités militantes (les cadres rencontrés durant l'enquête parlent de « courants ») font évoluer la ligne de l'association et sa traduction dans les outils pédagogiques proposés aux enfants et aux jeunes. L'introduction de la mixité dans certaines unités dès l'après-guerre et l'aboutissement de cette logique de co-éducation dans le rassemblement des mouvements féminin et masculin en 1964 (4 ans avant l'introduction de la mixité dans l'école publique) est de loin l'évolution principale. La vie collective mêlant filles et garçons pose des enjeux pédagogiques nouveaux (éducation sexuelle, prise en compte ou neutralisation de la question du genre dans la vie des groupes mixtes...) et redessine l'image du citoyen EEDF dont le corps peut-être désormais féminin ou masculin et dont l'éducation des corps intègre la dimension sexuelle.



Source: EDF, Tout Droit, n°2, 1962

L'Ami de tous...
 Ces gens au teint foncé,
 aux cheveux frisés,
 ces gens qui parlent entre eux
 un langage que tu ne comprends pas,
 ces gens qui peuplent les bidonvilles
 aux portes de nos grandes cités
 ces gens que certains, méprisants,
 appellent des « ratons »
 (et qui faut-il mépriser dans ce cas ?)
 ce sont des hommes,
 des hommes comme nous.

l'ami
 de
 tous



Il faut faire un effort parfois
 pour être « l'ami de tous »,
 pas seulement l'ami de Pierre
 ou de Janine,
 c'est trop facile,
 mais l'ami de Mohamed
 ou de Djamilia.
 Faire effort pour comprendre
 et pour aimer tous ceux-là
 qui n'ont pas la même peau que nous,
 ni les mêmes habitudes
 ni les mêmes idées.
 Pour ne pas se comporter en « raciste »
 alors que tout y porte
 et qu'il est si simple
 de suivre la foule,
 de hurler bêtement avec les loups.
 Pour être fidèle à la Loi
 et demeurer, malgré tout,
 « l'ami de tous ».

Les combats anti-coloniaux portés par une partie des militants EDF dès la fin de la guerre rejoignent le *scoutisme d'extension* qui œuvre à l'ouverture de l'éducation par le plein-air à tous les publics (enfance en situation de handicap, mineurs délinquants, jeunes défavorisés). La vocation universelle du projet éducatif va de pair avec la transformation de la *citoyenneté-aux-éclés* : il s'agit de proposer cette éducation morale à tous ceux qui en ont besoin. De cette volonté d'ouverture vont émerger les positions du mouvement à combattre les inégalités selon des terminologies qui évoluent avec les époques. L'anti-racisme devient dès les années 1960 l'un des fer de lance d'un mouvement qui transforme l'héritage de la pensée coloniale en une politique de coopération et de solidarité internationale. Jusqu'aux années 1970, les mutations profondes du scoutisme des EEDF (mixité, prises de positions sur des enjeux politiques et sociaux) cohabitent avec des pratiques pédagogiques encore largement façonnées par la tradition scoute. La promesse, l'uniforme, la méthode « étapes et brevets » ou encore le lever du drapeau rythment le quotidien des unités qui font par ailleurs

l'expérience grandissante des *conseils* et de la prise d'initiative encouragée par les pédagogues de l'éducation nouvelle qui ont désormais le vent en poupe au sein du mouvement. La *citoyenneté-aux-éclés* apparaît clairement dans ses contradictions. Une méthode très encadrée de progression personnelle prescrit les rôles de l'enfant et du jeune qui grandit dans le groupe ; le livre des brevets lui enseigne par la pratique ce qu'est le « civisme » ou encore la « citoyenneté du monde » (voir ci-dessous) au milieu de tout un ensemble d'autres compétences à acquérir dans ce parcours normé (voir par exemple la table des brevets en annexes).



Photo BATAILLON

ECLAIREUSES
ECLAIREURS
DE FRANCE

84, Chaussée-d'Antin, Paris 9^e

étapes
et
brevets

EDITIONS ARC TENDU • PARIS

TENUE

Simple, pratique, de bon goût, elle donne son visage au Mouvement :

c'est lui qu'on jugera à travers toi.

Sois fier de ta tenue scoute, ne l'alourdis pas par des détails inutiles et contraires aux règles de l'Association. Veille à ce qu'elle soit toujours impeccable, même au retour des sorties les plus mouvementées.

TENUE DES ÉCLAIREUSES

Chemisier : En Tergal gris argent (modèle « La Hutte »), coupé droit, boutonné, manches courtes, sans poche. Se porte rentré dans la jupe ou le pantalon.

Chemisier d'été : sans manches

Jupe : En Tergal gris moyen (modèles « La Hutte »), jupe plissée ou à quatre lés, au choix de l'éclaireuse.

Se porte avec ou sans ceinture.

Chaussures : basses, forme sport

Chandail : laine gris anthracite (modèle « La Hutte »), encolure en pointe.

Se porte sur la jupe ou le pantalon.

Le chandail ne porte aucun insigne ou flot d'équipe. Exception : l'insigne du Mouvement, au même emplacement que sur le chemisier.

Pantalon : se porte en hiver, ou



• Poche gauche (garçon)

Insigne du Mouvement : modèle officiel, se porte sur fond noir au centre de la poche. Il est porté également sur la pochette avant sur leur promesse.

Les Éclaireurs venant de la branche laïque peuvent également leur insigne sur fond blanc. Ils l'éclaireurs ont un insigne sur fond noir après leur promesse.

Insigne de chef d'Équipe : se porte à gauche de la poche, immédiatement à gauche du verso de la poche.

• Côté gauche du chemisier (filles)

Les Éclaireuses portent, les mêmes insignes que les Éclaireurs, correspondant, sur le côté gauche du chemisier.

• Poche de l'éclaireur (filles)

Les unités « Filles » portent l'insigne « Filles », ainsi que le côté de la poche de l'éclaireur.

SÉRIE AMITIÉ ET SERVICE



CIVISME

Signatures

1 - Posséder un plan de sa ville. L'orienter, y situer sans hésiter : local, domicile personnel, mairie, grands services publics (gare, P et T, service des eaux, du gaz, de l'Électricité de France, grands établissements scolaires) etc.

2 - Assister, de préférence en petit groupe, avec un adulte, à tout ou partie d'une réunion du Conseil Municipal. Visiter la mairie de sa commune et noter comment fonctionnent les principaux services publics (état civil, logement, hygiène, aide sociale, bureau des écoles).

3 - Découvrir par une enquête :

Ce qui fait vivre sa commune : industrie, agriculture, commerce, tourisme, etc.
ou : les activités culturelles et sportives : mouvements de jeunesse, stades, piscines, musée, théâtre, bibliothèque.

ou : Ce qui se transforme : nouveau quartier d'habitations, routes, implantation d'usines, exploitation agricole moderne, etc.

Approfondir et préciser l'enquête sur l'une des activités.

Présenter les résultats de ses recherches de façon vivante et précise.

4 - Participer activement aux conseils d'équipe et au grand conseil. Réaliser sur panneau ou sur le livre d'or de l'équipe un schéma de fonctionnement du mouvement, y placer les responsables que l'on connaît en précisant leurs fonctions.

5 - Participer à une activité de caractère social ou civique, de préférence au cours d'une sortie ou d'un week-end d'unité.

N.B. — Dans les grandes villes, adapter à l'arrondissement ce qui est « communal ».

DATE : SIGNATURE :

SÉRIE AMITIÉ ET SERVICE

CITOYENS DU MONDE

1 - Faire preuve en différentes occasions d'une réelle facilité d'adaptation, de bonne humeur, de politesse, de tolérance.

2 - Situer sur une carte du monde 15 pays dont 5 en Europe; indiquer pour chacun d'eux un moyen de communication avec la France : ligne aérienne ou maritime, route, rail, station radio.

3 - Au choix : Choisir 6 pays différents (dont 3 au moins hors d'Europe) et chercher pour chacun deux ce qui le caractérise dans la vie moderne : arts, réalisations dans le domaine technique ou scientifique, sous développement, activité commerciale. Présenter sa documentation ;

ou : Choisir un pays, se documenter sur son rythme de vie, ses habitudes de travail, ses habitudes familiales, son folklore ou ses coutumes, son habitat. Présenter ces documents soit au cours d'une veillée, soit par une exposition, soit par la fabrication d'objets typiques de ce pays.

4 - Accueillir des étrangers, soit au camp, soit à la maison, soit au cours d'activités de l'unité.

5 - Au choix : Faire une enquête sur une organisation internationale à laquelle appartient la France : buts, moyens d'action, réalisations actuelles ;

ou : Relever durant un mois les faits importants de l'actualité mondiale et « composer un journal du monde » à l'aide de photos et de coupures de presse.

Source: EEDF, Etapes et brevets (années 1960) [extraits compilés]

Cette cohabitation de forces centripètes ne résistent pas à la décennie 1970 et à son climat social anti-traditionaliste. Le « mai 68 des EEDF » culmine avec les Assises d'Avignon en 1974 qui

balaièrent tous les aspects traditionnels de la méthode scout jusqu'à mettre en péril l'existence même d'un mouvement national qui requiert une unité *a minima* (cf. chapitre 3.2 et 4.3). Dans cette refondation du scoutisme des EDF, la figure du citoyen qui s'impose est celle d'individus engagés (sur des valeurs) et actifs dans la lutte pour l'émancipation. L'association rajoute au titre 1 de ses statuts la mention de l'éducation permanente et le souhait que les enfants, adolescents et adultes prennent ensemble des responsabilités et poursuivent ainsi leur formation par une éducation collective.

C'est dans ce creuset associatif que sont socialisés celles et ceux qui vont devenir les cadres militants adultes aux commandes du mouvement EEDF dans le temps de notre enquête ethnographique. Nombre d'entre eux ont fait référence, durant l'enquête, à la brochure « jeunesse engagée » (1971) comme symbole de ce moment associatif où les conseils et l'autogestion ont pris le pas sur les cadres traditionnels (promesses, cérémoniel) dans les pratiques de scoutisme. Dans ce texte, les militants EEDF s'engagent pour l'émancipation, la libération des contraintes, « que ce soit celle de la pesanteur terrestre ou d'une fécondité sans contrôle », à partir de valeurs claires : la personne humaine (contre la guerre, la peine de mort, la répression sexuelle), le droit d'expression et de création (la culture), la démocratie.

« la possibilité effective donnée à tout femme, tout homme, selon le degré de développement de ses compétences, de participer activement, aux tâches et aux responsabilités de la vie sociale. (...) Former des hommes et des femmes capables de lutter pour ces valeurs, c'est la tâche que nous nous sommes fixés. Nous ne sommes peut-être pas si loin d'ailleurs, quand nous nous donnons ces objectifs, d'un certain général anglais, protestant, sujet d'une monarchie très bourgeoise, qui vivait au dessus de ce siècle, le débonnaire fondateur du scoutisme, Lord Baden Powell. Mais, cela, c'est une autre histoire. (...) La voilà donc, notre contribution propre à la libération de l'homme et aux choix qui en résultent pour lui : l'éducation, la formation de l'homme et du citoyen » (Jeunesse engagée : 4)



Source: EEDF, Jeunesse engagée [extraits compilés], 1971

Le texte décrit l'enjeu de former des citoyens « pour la société de demain », dans laquelle prédominera la science, les contraintes collectives et l'environnement urbain. « Notre tâche et notre

responsabilité sont donc toutes tracées : nous avons à former les hommes et les femmes qui, en l'an 2000, seront les citoyens d'une société urbaine, collective voire collectiviste, marquée sans cesse davantage par les sciences et les techniques, menaçant sans cesse la sécurité matérielle, l'équilibre nerveux et psychique de ceux qui n'auront pas été formés à s'adapter sans cesse à son éternelle mouvance » (Jeunesse Engagée : 6). Les enfants d'aujourd'hui seront ces adultes de demain, les militants EEDF doivent donc penser leur éducation non pas à partir de leurs propres valeurs mais en fonction de celles qu'ils perçoivent pour l'avenir. L'éducation à la citoyenneté est ici inscrite dans un mythe du progrès qui a structuré « l'illusion éducative » de l'éducation populaire (Ion, 2008). Ces militants s'imposent comme progressistes contre les tenants d'un scoutisme conservateur et passéiste : « Foin donc d'un pseudo scoutisme dépassé, d'un culte fétichiste de la nature, d'un peaurougisme qui ne subsiste plus que dans " Salut les copains "... » (Jeunesse Engagée : 6). Les sociétés de jeunes sont alors le meilleur moyen de former « des citoyens éclairés et compétents » qui apprennent au quotidien dans la confrontation avec la différence : apprendre à se maîtriser, à écouter, à décider, à créer, à s'engager et à militer. L'émancipation se fait ici par la vie en société (au sein du groupe) qui révèle toute « l'infinie créativité », « avec la même infinie distance du mouton conformiste et du petit bourgeois rouspeteur et anarchiste ». La laïcité vécue aux EEDF conduit à faire du mouvement une « pépinière de militants » qui vont ensuite essaimer dans d'autres mouvements d'éducation populaire ou dans des engagements politiques. La frontière entre citoyenneté et politique est ici déplacée : certes il faut protéger les enfants de 8 à 15 ans de tout endoctrinement mais pour les *routiers* (*ânés*) l'information politique (rationnelle et scientifique) est une nécessité. L'autre combat, comme en témoignent les images extraites de la publication, concerne la co-éducation et l'égalité sexuelle (« démystifier », « déculpabiliser », « valoriser »), les pratiques du mouvement depuis deux décennies rejoignent ici un mouvement social plus large.

Nous avons présenté dans les chapitres 3 et 4 la situation des EEDF au début des années 1980 quand il fut question de reconstruire un mouvement après avoir fait l'expérience d'une citoyenneté associative qui a fait du passé table rase. Progressivement, et par une pédagogie suggérée plus qu'imposée, les cadres du mouvement ont réintroduit des pratiques qui avaient été précédemment clouées au pilori : *l'engagement* sur la *règle d'or* (pour la *promesse*), des éléments d'identification dans l'uniforme, un cérémoniel au visage joyeux et débonnaire... Il semble que l'expérience autogestionnaire des années 1970, après les évolutions des décennies précédentes, ait vu culminer la pratique d'une revendication de l'éducation populaire : être une « école de citoyenneté », un espace

d'engagement et d'autonomie. Ce discours sur l'émancipation par l'éducation à l'engagement et à la prise de responsabilité perdure au sein des *éclés*, partagé autant par les *respons* du *groupe de Villeneuve* que par les cadres du mouvement. Le plan d'orientation 1994/1998 précise ainsi ses objectifs : « Aider les enfants et les jeunes à être libres, ouverts et fraternels, sachant maîtriser une vie collective respectueuse d'autrui, c'est l'une de nos raisons d'être » ; et d'autre part : « Si chaque enfant, chaque adolescent peut acquérir avec nous les attitudes et comportements qui lui permettent de gouverner sa vie en toute indépendance, dans le respect des valeurs fondées sur la solidarité et l'ouverture, nous aurons atteint l'un de nos buts » (Bastide, 2011). Le scoutisme laïque des EEDF maintient cette ligne qui concilie la progression individuelle, l'éducation morale et l'ouverture sur les problèmes sociaux contemporains, là réside l'ambition d'éducation à la citoyenneté du mouvement.

Image et reconnaissance

Depuis 1964, l'insigne des EEDF combine un arc tendu et un trèfle. La dernière version date de 1989. C'est celle que tu connais ! Ce logotype est décliné dans toutes nos publications et revues, et sur un grand nombre de supports : insignes, pin's, badge, écusson ainsi que sur quelques vêtements.




Le sweat-shirt, lorsque la fraîcheur ou le froid s'installe

Le tee-shirt gai et dynamique

Le polo, pour plus de chic

et puis, chaque Groupe, voire chaque Unité ou équipe a ses traditions :

Un foulard



Un ou deux chants

Des fêtes

tout cela développe le sentiment d'appartenance des jeunes et des Responsables à un Groupe, au mouvement et contribue au rayonnement externe des EEDF.

Un livre d'or



86

Source: EEDF, le carnet du responsable (4e édition - 1ere édition 1988)

Au terme (provisoire) de ce parcours historique d'une citoyenneté dont les significations évoluent avec l'histoire institutionnelle et militante de l'association, la situation contemporaine fournit un exemple propice à la synthèse. Au début des années 1980, pour reconstruire une vie associative au sein d'un mouvement menacé d'implosion, une poignée de militant va lancer l'aventure de *Bécours* (Bernat et Machu, 2011). Par un chantier colossal (et toujours en cours) de restauration d'un hameau caussenard en ruines, l'association va bâtir sa « cité fière » (cf. titre du chapitre), c'est-à-dire l'utopie du scoutisme laïque. Ce chantier représente l'opportunité de fédérer par la pratique, sans devoir trancher des positions clivantes, et de mettre en scène un mouvement qui se retrouve dans l'effort joyeux de tous les participants. Ce qui va devenir le centre international EEDF permet d'expérimenter autant les fondements de la pédagogie du plein-air (le camp et la vie au grand air) que d'assouvir les aspirations plus modernes (mettre en place une radio, expérimenter les énergies renouvelables...). Une fois les premières tranches de travaux accomplies, *Bécours* va accueillir chaque année plusieurs milliers de campeurs issus de différents mouvements du scoutisme internationaux ou d'autres organisations. Le centre devient la vitrine de l'association mais aussi le principal lieu de vie du mouvement (rassemblements nationaux ou internationaux, formations...).

UNE GRANDE ACTIVITE

POURQUOI?

Pour se retrouver : rencontrer ceux avec lesquels, par force ou nécessité, on ne fait rien de commun

Organiser le Mouvement de demain

Un lieu : Bécours

Réaliser ensemble les projets d'une année

Qualité de la vie : se faire plaisir en étant utile

Un projet de tout le Mouvement

Ouverture au monde qui nous entoure

Initiatives de tous et de chacun pour un Mouvement plus fort, plus riche, plus uni



... et dire qu'il va y avoir des Centaines de tentes en 1991.



UN MOUVEMENT UNI AUTOUR D'UN PROJET

Une opération concernant... Tout le peuple E.E.D.F.

- Lutins, louveteaux, éclaireuses-éclaireurs, aînés, responsables en tous genres, de toutes régions et de tous pays...
- Participants, animateurs et responsables des services Vacances et Vacances "Handicapés"

Une opération ouverte

- A nos partenaires étrangers
- A tous... intervenants et spécialistes jeunes, seuls ou en groupes

TOUS!

1990-91

UN PROJET ANCRÉ DANS UNE ANNÉE

CONSTRUIRE LE MONDE DE DEMAIN

DES THÈMES

ÉCOLOGIE APPLIQUÉE

Parce que vouloir construire le monde de demain, c'est apprendre à connaître les équilibres naturels, contribuer à les sauvegarder et à inventer pour la société des hommes un mode de vie qui lui permette de survivre.

ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES

Parce que vouloir construire le monde de demain, c'est démythifier les techniques obscures, aussi de manipulation et d'angoisse collective, afin de les mettre à la portée de l'Homme et non seulement du technicien.

MAÎTRISE DES MOYENS DE COMMUNICATION

Parce que vouloir construire le monde de demain, c'est donner à chacun les moyens d'être un véritable citoyen, de pouvoir s'exprimer, écouter, créer, comprendre et de pouvoir appréhender et utiliser les outils porteurs de la communication.



HAMEAU DE BÉCOURS

Un centre d'accueil

Classes

Stages de formation

Chantiers

Camps

Découverte de la région

Centre naturel

Accueil d'associations





Les éclaireuses et éclaireurs de France à Bécours

S'éduquer à la citoyenneté

Cinq cents jeunes se sont rencontrés en organisant une journée commune autour du village restauré

« Bécours a été l'école de la formation humaine pour la jeunesse. C'est pourquoi par la volonté de nos éclaireuses et éclaireurs, de nos bénévoles et de nos amis, le Hameau de Bécours a été restauré. Non seulement pour offrir un lieu de formation, mais aussi pour offrir un lieu de rencontre et de vie. »

Mes souvenirs : c'est après le passage par les camps de vacances et les camps de l'école, j'ai pu aller à Bécours et participer à une journée commune.

L'objectif de la journée : Faire des expériences par l'écologie appliquée, la maîtrise des moyens de communication, la découverte de la région, la découverte de l'histoire du village, la restauration du village, la découverte de la nature, la découverte de la culture, la découverte de la vie.

Philippe Bernat et Françoise Dubois dans une des pièces restaurées du hameau.

Le hameau accueille tous les ans plus de 500 jeunes à l'occasion de la restauration du village. Les propositions sont variées : du camping, de la randonnée, de la découverte de la nature, de la découverte de la culture, de la découverte de la vie.

Source: Bernat et Machu, 2011 [extraits]

HAMEAU DE BÉCOURS

La tête et les mains

Réfléchir/Agir



Mémoire Eclaireurs laïques et juifs évoquent la Shoah

Depuis 1980 les Eclaireuses et Eclaireurs de France développent des activités innovantes à Bécours. Dès 1981, chantiers, activités scientifiques, écologie pratique, théâtre, spectacles, découverte de la région et sports de nature accompagnent la vie du hameau : débrouillardise et autonomie dans la nature sont les maîtres mots des petits groupes d'enfants et d'adolescents citoyens du village.

HAMEAU DE BÉCOURS

Ouvert sur le monde
Le choix de l'international



Bécours accueille des jeunes du monde entier

HAMEAU DE BÉCOURS

Le choix de la démocratie
et de la solidarité



A Bécours, on apprend :

- à confronter les points de vue : on débat et on échange
- à partager les décisions : s'il y a désaccord, on vote
- à être respectueux des choix différents

- à être sensible aux autres, particulièrement à ceux qui ont des difficultés



Nous apprenons à vivre les valeurs des EEDF

ÉCLAIREUSES ♦ ÉCLAIREURS ♦ DE FRANCE



Source: Bernat et Machu, 2011 [extraits]

Les pédagogues EEDF qui conduisent le mouvement tentent de faire de *Bécours* le lieu d'expérience de la citoyenneté EEDF idéale. La « carte de citoyen de Bécours » présentée ci-dessous illustre cette tentative. La citoyen qu'elle met en scène n'a pas de condition d'âge, Bécours est la république des enfants et adolescents ; c'est aussi « la maison sans barreau » car les critères d'origines nationales ou de confessions religieuses ne sont pas discriminant. Chacun participe au « conseil de village », le citoyen à la fois à l'erreur mais le devoir de participer au collectif (l'engagement et la prise de responsabilité).

VOTE 1	VOTE 2
VOTE 3	VOTE 4
VOTE 5	VOTE 6

CARTE DE CITOYEN DE BÉCOURS

Nom

Prénom

.....

Age

Groupe

.....

Signature du titulaire : _____

Signature du représentant du C.G.A.B. : _____

Pour être valable, cette carte doit porter la signature de son titulaire et du représentant du C.G.A.B.





**Pour la durée de ton séjour tu es citoyen de Bécours.
Nous sommes tous heureux de t'y accueillir.
Tu as donc des droits mais aussi des devoirs.**

- Tu as le droit d'exprimer ton opinion et de faire des propositions au Conseil de village.
- Tu as le droit de te faire entendre.
- Tu as le droit de ne pas être d'accord avec les autres.
- Tu as le droit de voter et de te présenter au Conseil de village.
- Tu as le droit de te tromper.
- Tu as le droit d'assister aux séances du Conseil de village.

- Tu as le devoir de respecter l'avis et la manière d'être des autres.
- Tu as le devoir de respecter les règles décidées par tous.
- Tu as le devoir de respecter les décisions prises.
- Tu as le devoir de respecter Bécours, les lieux la nature.
- Tu as le devoir de participer à la vie du village par tes idées et ton action.

Tout enfant, adolescent, accueilli sur Bécours, quel que soit sa race, ses croyances, sa nationalité, son âge, son sexe, son handicap, est citoyen du hameau.



Source: EEDF, carte de citoyen de Bécours, autour de 1990, ordre des pages 4-1-2-3

Aux dires de ses promoteurs, cette initiative pédagogique rejoindra ses nombreuses cousines qui, après avoir été portées quelques temps par celles et ceux qui les avaient mises sur pieds, sont remisées au rayon des archives et ne se diffusent pas dans le mouvement. Selon l'un de ces pédagogues, l'échec de cette citoyenneté de *Bécours* tient aux adultes responsables des différents camps présents : ils refusaient d'abandonner l'autorité et le pouvoir éducatif à une assemblée

d'enfants ou d'adolescents. Dans cette anecdote réside la dialectique de l'autonomie contrainte, « le paradoxe de l'éducation du souverain » (Martucelli et Barrère, 1998) qui est *in fine* l'épine dorsale de la citoyenneté comme mot du scoutisme laïque des EEDF. Le citoyen est la figure idéale qui contient le rôle social dévolu aux enfants et aux jeunes en formation dans le mouvement. Ce rôle social est toujours le fruit d'un consensus, le produit d'un état des rapports de forces entre les cadres et militants du mouvement, les familles et les groupes sociaux dont sont issus tout ou partie du public visé par l'action, et l'autorité publique (administration, autorité politique, personnalité) qui valide par son approbation la participation légitime à un problème public. C'est un équilibre précaire assis sur un ordre social mouvant qui tend à se figer partiellement dans des pratiques pédagogiques (les moyens de l'éducation à la citoyenneté).

Conclusion du chapitre 6 : Citoyenneté, nationalisme quotidien et projets politiques

Le contenu de la citoyenneté promue par l'action éducative du mouvement EEDF dans le temps de l'enquête est centré autour de la pratique des *conseils* et de l'*engagement*, activités rituelles qui organisent à la fois l'espace d'autonomie du jeune dans le groupe et son appartenance collective. Ces significations associées à la citoyenneté sont partagées par les acteurs du champ de l'éducation populaire. Elles renvoient à l'intégration progressive des méthodes d'éducation active dans l'ordre scolaire public, qui fut la ressource par laquelle les mouvements laïques d'éducation populaire sont entrés dans l'arène public à partir de l'entre-deux-guerre. Depuis les origines du mouvement et jusqu'à ces significations contemporaines, les contenus de ce mot-clé ont largement évolué : la citoyenneté aux EEDF n'est plus synonyme de formation d'une élite et, pour ce qui est des pratiques pédagogiques, et notamment des rituels, les parades de rues d'une joyeuse bande de jeunes sans uniforme en 2011 tranchent nettement avec les défilés militaires cadencés, et réservés aux garçons, de la décennie 1910. Un aperçu socio-historique de ce siècle de citoyenneté comme mot-clé du scoutisme laïque dévoile les contingences et les conflictualités qui aboutissent aux définitions légitimes successives. Les relations du mouvement aux institutions publiques en sont un élément, tout comme les histoires sociales des militants, les alliances entre mouvements associatifs, les guerres, les mouvements sociaux...

Les début mouvementés des Éclaireurs de France, le première tentative de fédérer les énergies dans une Ligue d'Éducation Nationale mort-née, ou encore l'existence parallèle du mouvement des Éclaireurs Français (initiés par Coubertin) jusqu'à la fusion de 1964 rappellent l'emphase patriotique du projet de formation des « meilleurs citoyens » de l'époque. Nicolas Benoît donne pour mission aux EDF, en 1911, de « matérialiser l'idéal national » (Palluau, 2010 : 693). Ce mouvement existe dans le processus d'institution d'une culture nationale. L'éducation à la citoyenneté ambitionne de célébrer une unité nationale au delà de ce qui divise le corps social. Les positions des cadres EDF jusqu'aux années 1970 sont en cela conformes au projet du scoutisme de Baden-Powell qui s'emploie à minorer les conflits de classes et les rapports de domination au profit d'une culture

nationale homogène et transcendante. Le scoutisme participe ainsi à l'institution de « l'État national social » (Balibar et Wallerstein, 1997), formation sociale qui fonctionne et se reproduit comme telle par un ensemble d'appareils et de pratiques quotidiennes qui donne à l'individu comme identité première celle d' « homo nationalis¹⁵⁷ » (Balibar, 2001). L'association a progressivement abandonné ces références explicitement cocardières en substituant au culte de la patrie celui de l'école publique puis de la laïcité avant d'être happé par l'étatisation des politiques de l'enfance dans les années 1970 (Lebon, 2003 ; 2005) et de leurs effets neutralistes et techniques (professionnalisation, gestion d'équipements éducatifs...). Reste que dans le cas d'un patriotisme emphatique comme dans celui d'une participation à une politique publique nationale, l'éducation à la citoyenneté des EEDF confirme l'assertion du lien entre culture nationale et citoyenneté. En ce sens, la citoyenneté est « nationalitaire » (Bouamama, 1997) puisque l'appartenance culturelle à l'État-nation est le mode d'accès au statut politique associé à la citoyenneté.

L'ethnographie de la citoyenneté des EEDF est celle d'un cas particulier qui se déploie dans une arène propre à un problème public : celui de la socialisation des citoyens dans l'État-nation. Les Éclaireurs naissent au tournant du XXe siècle, au cœur de l'âge des nationalisme où désormais, « un homme sans nation est un défi aux catégories reconnues et suscite le rejet. (...) Que cela arrive à sembler vrai est un aspect ou peut-être le cœur du problème du nationalisme. Avoir une nation n'est pas un attribut naturel de l'humanité mais en est venu à apparaître comme tel maintenant. » (Gellner, 1989 : 18). L'avènement des État-nations sous-tend l'homogénéisation culturelle de populations diverses par leur assimilation nationale et l'identification partagée à la nation (Gellner 1989, Anderson 1996, Hobsbawm 1997, Déloye, 2007). La communauté politique que régit la citoyenneté est co-extensive d'une haute culture nationale ; la citoyenneté est ici le principe de la loyauté politique à la nation. La culture nationale permet de cimenter une société divisée et atomisée par la division du travail industriel ; ainsi le nationalisme quotidien est associé à la modernisation économique (Gellner, 1989). L'éducation à la citoyenneté des Éclaireurs porte ce projet d'une socialisation au service de la nation dans une perspective de modernisation (le progrès dans « l'illusion éducationniste », cf. Ion, 2008 ; Poujol, 1981), au delà des clivages de classe ou de religion. Les processus de socialisation sont au cœur de l'institution du lien national, avec pour

157 « En constituant le peuple comme une unité fictivement ethnique, sur le fond d'une représentation universaliste qui attribue à tout individu une identité ethnique et une seule, et qui répartit ainsi l'humanité toute entière entre différentes ethnicités correspondant potentiellement à autant de nations, l'idéologie nationale fait beaucoup plus que de justifier les stratégies utilisées par l'État pour contrôler les populations, elle inscrit par avance leurs exigences dans le sentiment " d'appartenance " » (Balibar, 1997 : 130-131)

enjeu l'association d'une culture (la nation) et d'un principe de loyauté politique (la citoyenneté). C'est précisément dans ce travail de socialisation, et particulièrement dans les appareils éducatifs nationaux, que l'existence sociale des citoyens prend forme dans l'espace et le temps de la nation ; c'est par l'éducation que le nationalisme devient universel en tant que principe politique. L'État-nation induit une nécessité d'exo-socialisation qui confère à des systèmes centralisés d'éducation le monopole de l'éducation légitime. Pour assurer l'assimilation nationale, le contrôle du système de socialisation civique est une ressource déterminante. Comme le souligne Gellner, « le niveau que l'on exige des membres de cette société, pour pouvoir être employés correctement et jouir d'une citoyenneté morale, pleine et entière, est si relevé qu'il est impossible qu'il soit transmis par les unités de parenté locales telles qu'elles existent » (Gellner, 1989 : 55). Le lien essentiel de la citoyenneté des EEDF à l'école publique s'inscrit dans cette assertion, néanmoins, la présence de ce mouvement associatif dans des dynamiques de réformes de l'enseignement scolaire public depuis ses marges vient tempérer l'argument d'une éviction pure et simple des unités de parentés locales de cette œuvre d'exo-socialisation. La citoyenneté républicaine de l'école se prétend au dessus des identités primaires qu'elle englobe (Deloye, 1994, 2007) dans une vision de l'acculturation par le système scolaire prolongée par la conscription militaire. La citoyenneté s'accompagnerait d'une homogénéité culturelle capable de dépasser les conflits d'appartenance, séparant les sphères publiques et privées, dépolitisant les appartenances primaires qui ne sont plus des ressources de discriminations ou de clôtures sociales.

Pourtant, le scoutisme des EDF se place précisément, en ses origines, dans cet espace entre l'école et le régiment (Palluau, 2010). Le système éducatif produit une culture homogène et à prétention universelle par laquelle s'instille un sens de loyauté dans les plus petits détails du quotidien : c'est la citoyenneté. Dans cette perspective, l'Etat apparaît comme l'acteur exclusif de cette fabrique de citoyenneté (manufacturing citizenship). Pour Béneï (2005), la perception d'une citoyenneté et de l'éducation comme des stratégies étatiques de contrôle social et de reproduction ne rend pas justice au rôle crucial des agents ordinaires. En effet, si la citoyenneté comprend l'ensemble des tentatives stato-nationales de production d'un citoyen vertueux et loyal, on ne peut en exclure les réponses et les réactions des citoyens. Le cas des EEDF constitue une illustration du rôle d'une association dans le processus de fabrique de la citoyenneté. L'approche de la socialisation nationale par le niveau mezzo d'une association de scoutisme amène à repenser la place de tels corps intermédiaires dans l'apprentissage du sens civique national. L'association participe à la fabrique de citoyenneté en ce

qu'elle permet une expérience de communalisation, au sens weberien d'orientation de l'activité sociale par le sentiment d'appartenir à une même communauté, processus essentiel à la citoyenneté nationale (Pérès, 1994 ; Badie et Perrineau 2000 ; Déloye, 2007). Dans les interactions quotidiennes prenant place dans les pratiques de scoutisme, l'ambition est de projeter l'enfant ou le jeune concerné dans l'espace temps national : l'éducation à la citoyenneté c'est faire des citoyens laïques, conscients des problèmes sociaux (nationaux) et soucieux de les résoudre, prêt à prendre des responsabilités publiques, à fournir des cadres à l'action publique (des pédagogues notamment)... Cependant les ancrages locaux, fussent-ils liés à un village de la Troisième République ou à une ville nouvelle d'une grande agglomération née dans les années 1970, ne sont pas dissociés de cette projection, mais y sont au contraire inclus, à l'image des poupées gigogne (Pérès, 1994).

« La croyance d'appartenir à un espace biographique quelconque n'est pleinement plausible qu'en supportant avec succès l'épreuve de sa validation par l'expérience quotidienne. En l'occurrence, celle-ci sera d'autant mieux assurée que les individus auront confiance dans les recettes culturelles en leur possession » (Pérès, 1994 : 218).

En replaçant les associations, en tant que corps intermédiaires, au cœur du processus de fabrique de citoyenneté, il est possible d'envisager qu'elles soient porteuses de réponses divergentes voire concurrentes au même problème public, celui de l'éducation à la citoyenneté. Dans un champ de l'enfance et de la jeunesse largement étatisé, les politiques mises en place questionnent « la façon dont est pensé le pacte entre générations par les décideurs politiques et la société » (Richez, 2007 : 10). L'existence du mouvement EEDF élargi ce questionnement en proposant une perspective historique qui commence avant l'étatisation de l'encadrement de l'enfance et de la jeunesse dans les temps post et péri-scolaire. Les EEDF, en tant que mouvement de jeunesse et d'éducation populaire, ont été un des prétendants à la définition légitime de la socialisation extra-scolaire par les loisirs organisés. L'autorité progressivement conquise des figures de l'animateur professionnel et du centre de loisirs municipalisé est en partie redevable de l'action de ces mouvements dans la formation et la production d'une littérature pédagogique (Lebon, 2003). Les initiatives privées puis associatives qui s'affrontent autour de l'école de la république s'opposent dans une définition de l'enfant, objet de toutes les attentions en tant que « futur membre de la société, gardien des valeurs républicaines ou catholiques » (Lebon, 2003 : 136). Prenant le relais des patronages (des œuvres), le développement du scoutisme dans l'entre-deux-guerre ne peut être compris hors du rapport conflictuel entre réseaux laïques-républicains et catholiques ; le scoutisme est ainsi un véhicule éducatif au service

d'idéologies divergentes. Les EDF s'intègrent à la mouvance laïque (Ligue, CEMEA, FNOLVEA, Francas, syndicalisme primaire, partis de gauche) ; l'église catholique, quant à elle, encourage à partir des années 1920 le scoutisme catholique qui en retour rénove les colonies de vacances et le mouvement des cœurs vaillants qui fédèrent les patronages catholiques. Citons encore l'action de certaines municipalités communistes (en banlieue rouge) ou socialistes qui mettent sur pied leurs propres structures à partir du modèle des troupes de scoutisme. Le cas des sociétés municipales de scoutisme de Lille et Lomme est un exemple doublement intéressant. D'abord il illustre l'argument qui voit dans le scoutisme un véhicule éducatif de projets politiques différents, ensuite parce que cet exemple entre dans l'enquête par l'entremise d'un cadre AAEE qui en a été membre (cf. chapitre 4.3). A Lille, cette société de scoutisme s'organise en 1938 et reprend tous les attributs de la méthode scoute : « Le 26 mars 1939, la promesse de 36 scouts est reçue dans la salle Jean Jaurès de la mairie, sous la présidence du maire, président d'honneur des scouts municipaux, et en présence du conseil municipal. (...) En juin 1939, la société municipale de scoutisme compte 91 membres dont 43 ont moins de 13 ans. Elle forme la haie d'honneur lors de la visite du président de la République à Lille le 4 juin 1939 » (Gauthé, 2011 : 1). Après-guerre, le mouvement poursuit son développement local mais reste une initiative autarcique. Les liens avec les EDF se renforcent car la société lilloise de scoutisme est résolument laïque, cependant ses dirigeants tiennent farouchement à ne pas se fondre dans le mouvement EDF. En 1945, Maurice Planque, président de la société lilloise de scoutisme et secrétaire de mairie à Lille, écrit à son maire son refus de l'affiliation aux EDF malgré les liens existant : « Les EDF n'ont pas une ligne de conduite nette. Ils épousent les opinions du moment. (exemple du gouvernement Pétain). Notre mouvement qui est d'essence ouvrière et laïque doit en gardant son autonomie et son nom, prendre la tête d'un vaste rassemblement et provoquer autour de lui l'unité des mouvements laïques » (Planque cité par Gauthé, 2011 : 2). Cette société de scoutisme revendique un recrutement exclusivement « ouvrier », son originalité apporte la preuve que « le scoutisme n'est pas le monopole des enfants bourgeois ». Le scoutisme catholique mènera une vive offensive pour recruter ses membres dans les années suivant la guerre, puis, en 1967, l'association sera officiellement affiliée au mouvement EEDF.

Cette anecdote illustre le vif attrait que provoque le scoutisme à partir de l'entre-deux-guerres et jusqu'à son apogée dans les décennies 1950 et 1960. La nouveauté que représente la méthode scoute est l'encadrement des jeunes par d'autres jeunes, la vie en petites unités et la non-spécialisation des activités. Nombre de structures et de mouvements éducatifs vont en reprendre les fondements :

fonctionnement en petites équipes (avec des cris, des noms, des symboles en tous genres), uniformes voire promesse... Ces emprunts sont conscients de l'idée originelle de Baden-Powell de produire de « bons citoyens », des chefs au service de la patrie dépassant détruire les préjugés de classe (Lebon, 2005). L'investissement concurrent de différents promoteurs de « leur » scoutisme comme la forme légitime traduit les conflits entre groupes sociaux et idéologies sur fond d'imposition de la norme civique majoritaire. La citoyenneté c'est la culture d'un groupe devenue la norme dans le cadre de l'État-nation. Comparant les constructions idéales-typiques du nationalisme civique français et de son pendant ethnique allemand, Craith souligne que « chaque variante du nationalisme met l'accent sur la culture majoritaire mais elles le font différemment. Alors que les nationalistes ethniques reconnaissent explicitement la culture majoritaire, les nationalistes civiques parlent en termes de citoyenneté plutôt que de culture et décrivent la culture majoritaire comme laïque, comme la civilisation ou plus simplement comme " la norme " » (Craith cité par Neveu, 2005 : 38). Les usages différents du même mot-clé, la citoyenneté, sont à replacer dans les matrices culturelles plus larges dans lesquelles ils s'inscrivent et qu'ils contribuent à transmettre, refusant ainsi les effets d'un vocabulaire homogène qui laisserait accroire qu'il n'y a qu'une définition correcte et consensuelle d'un tel mot du pouvoir. Lors de son premier demi-siècle d'existence, le scoutisme en France est porté par des mouvements qui mettent en avant leurs antagonismes et rendent ainsi visibles de projets de citoyenneté divergents ; la citoyenneté du scoutisme laïque que nous avons décrite n'est pas celle du scoutisme catholique, en ses origines défenseurs d'une France chrétienne (Chovly, 2002), ni celle d'un protestantisme qui cherche à allier par la « théorie du camp » le citoyen et le chrétien de demain.

« Il s'agit, plus fondamentalement, de savoir en quoi le camping – conçu et présenté comme une activité de plein air dont le principal effet est de lever temporairement la contrainte sociale qui pèse sur le jeune garçon et de libérer ses énergies et son enthousiasme – apparaît comme le plus sûr moyen de former le citoyen et le chrétien de demain » (Baubérot, 2001 : 622).

Avec le Front Populaire puis surtout sous Vichy et à la Libération, l'encadrement de la jeunesse devient une affaire d'État (réglementation de la formation, des conditions d'accueil, des financements publics...) qui progressivement amenuise les clivages fondamentaux (laïque/catholique notamment) à partir des années 1960 en développant des formes d'accueils municipalisées à l'image du centre aéré puis du centre de loisirs (Lebon, 2003 ; 2005). Les mouvements scouts participent à la mise en place de cette politique nationale de jeunesse. Lors de la création du Haut Commissariat de la Jeunesse et des Sports en 1958, sous l'égide de Maurice Herzog, ancien EDF, les Scouts de France comme les EDF sont à leur apogée et revendiquent plus

de 100 000 membres pour les premiers, la moitié pour les seconds. Cette puissance numérique conjuguée à l'importance des réseaux catholiques et laïques de chacune des associations leur confère un rôle important dans la mise en place de la co-gestion des politiques de jeunesse et d'éducation populaire. L'étatisation du champ de la jeunesse et de l'éducation populaire dont relève le scoutisme va entre autres imposer progressivement un format aux projets éducatifs des mouvements (non-partisan, non-discriminatoire, prenant en compte les rythmes de l'enfant et sa formation civique...) qui va être propice à la diffusion large de l'usage de la citoyenneté. Cela s'ajoute à la vague de modernisation qui touche l'ensemble des mouvements de jeunesse, dont les Éclaireurs et les Scouts de France, dans les années 1960 et 1970. Le scoutisme catholique, encouragé notamment par le Concile de Vatican II par lequel la papauté reconnaît officiellement le principe d'autonomie du politique et la figure du citoyen républicain (Déloye, 2007), engage une « révolution culturelle » par laquelle le mouvement cesse d'être une contre-culture dédiée à la formation d'une élite sur des bases traditionalistes pour s'ouvrir largement sur son environnement social (grands projets d'aménagement au service de la collectivité notamment) et sur les aspirations progressistes d'une partie de ses bases, conformément à une pastorale modernisée (Laneyrie, 2000). Tous ces mouvements peuvent et doivent désormais se référer à la citoyenneté comme objectif éducatif.

Si la référence à la citoyenneté dans les objectifs éducatifs des mouvements de jeunesse semble faire consensus, elle ne doit pas effacer les profondes divergences et les antagonismes qui continuent à structurer les rapports de force, certes de manière moins ostensibles. L'exemple qui suit est celui d'un mouvement dissident du scoutisme catholique qui reproche à la « maison mère », l'association des Scouts et Guides de France, la portée culturelle des réformes pédagogiques initiées au début des années 1960 et abouties provisoirement en 2004 avec la fusion des guides et des scouts de France qui officialise la mixité dans le scoutisme catholique. L'éducation à la citoyenneté et la formation des futurs citoyens y est décrite (voir l'illustration qui suit) sous des objectifs et par des méthodes proches de celles des EDF ou des autres mouvements du Scoutisme Français (à l'exception notoire de la non-mixité) : éducation à la fois morale, physique et spirituelle, développement de l'autonomie et sens des responsabilités, méthodes d'éducation active, progression personnelle...

Présentation de la Fédération des Scouts et Guides Godefroy de Bouillon

La **Fédération des Scouts et Guides Godefroy de Bouillon** est un mouvement d'éducation complémentaire de la famille et de l'école, basé sur la méthode du scoutisme.

Projet éducatif et projet pédagogique (décret n° 2006-923 du 26/07/2006)

Ce projet écrit dans la continuité du scoutisme catholique français est enregistré à la Direction Départementale jeunesse et des sports du Rhône sous le N° 069ORG0466. Notre projet est d'ouvrir les jeunes à la vie de groupe et à la citoyenneté, par l'écoute, le partage des responsabilités, des réalisations communes et un code de vie commun. La méthode consiste à regrouper les garçons ou les filles en équipe pour les ouvrir aux responsabilités, chacun d'entre eux prendra part active aux activités. Cette méthode se veut complète, en ce sens qu'elle prend en compte tous les aspects de la personne humaine (corps, esprit et âme) et qu'elle attache une importance essentielle, non seulement à la formation individuelle, mais à la formation de l'homme social, futur citoyen. Pédagogie active, elle incite le jeune à prendre en charge sa propre éducation dans un cadre approprié selon ses besoins et ses possibilités, dans un univers où le jeu sert de forte motivation. Elle permet d'envisager des activités en autonomie, facteur décisif de l'accompagnement vers une responsabilité progressive à l'âge adulte.

La méthode vise cinq buts :

- Ø Le développement de la santé,*
- Ø Le développement du caractère,*
- Ø Le développement du sens du service,*
- Ø Le développement de l'habileté technique, et le goût du travail bien fait,*
- Ø Le développement spirituel.*

Ce projet se conjugue selon un projet pédagogique rédigé par chaque chef d'unité (emploi du temps, activités etc.) En collaboration avec l'encadrement, les participants seront souvent appelés à faire une auto-évaluation de leurs acquis et avancement par objectifs personnalisés, par la passation des épreuves figurant dans leur carnet personnel.

Source: <http://www.cathoscouts-gdb.com/fr/de-notre-federation/56-qui-sommes-nous.html>

En parallèle à ce projet pédagogique déposé auprès de l'administration jeunesse et des sports, dont le contenu est contrôlé dans le cadre de l'agrément délivré par ladite administration, ce même mouvement revendique un projet spirituel refusant le « virus moderniste » et se plaçant exclusivement dans la soumission et le service de Dieu, voyant le scoutisme comme un mouvement d'éducation et d'apostolat :

Pourquoi la « Fédération des Scouts et Guides Godefroy de Bouillon »

Des milliers de garçons et de filles recherchent un scoutisme catholique authentique sans aucune concession au virus moderniste qui ronge tout de l'intérieur : vidant la méthode scoutée de ses principes, les dogmes catholiques de leur substance, la morale de ses exigences, l'Écriture Sainte de sa signification divine. Pour le favoriser efficacement, la **Fédération des Scouts et Guides Godefroy de Bouillon** se propose de mettre à la disposition des groupes fédérés constitués en association, un certain nombre de services : organisation de camps sous tente, camps de formation, services administratifs, retraites spirituelles, insignes et uniformes, librairie scoutée, etc.

Exigences

A - Plan Religieux

La Fédération veut rester fidèle au scoutisme catholique du Père Sevin. Elle est persuadée que le scoutisme catholique qui a formé des milliers d'hommes et de femmes tout entier au service de Dieu, de son Église et de la France, est tout aussi valable aujourd'hui qu'autrefois parce qu'il est fondé sur Dieu et l'ordre voulu par Dieu. Il respecte parfaitement l'ordre naturel et surnaturel, les distinguant sans les confondre et sans les séparer. Nous sommes scouts parce que catholiques, le scoutisme n'est pas une fin en soi mais un moyen d'éducation et d'apostolat.

“Le scout est fier de sa foi et lui soumet toute sa vie”

Cet exemple d'un groupuscule associatif de la mouvance catholique intégriste est l'archétype, somme toute confidentiel, de ce qui sert de repoussoir aux militants EEDF, et probablement à ceux des autres mouvements du Scoutisme Français (Scouts et Guides de France, Éclaireuses et Éclaireurs Unionistes de France, Scouts Musulmans de France, Éclaireurs et Éclaireuses Israélites de France). Néanmoins, l'effacement apparent des clivages confessionnel / laïque et l'intégration des mouvements au sein d'une même fédération (le Scoutisme Français) et de certains d'entre eux au sein d'instances collectives de jeunesse et d'éducation populaire (le CNAJEP) n'effacent pas les particularités de chacun des projets éducatifs, de chacune des citoyennetés mises en avant. Avant d'aborder le chapitre conclusif de cette recherche, deux caractéristiques de ces projets divergents (et concurrents) de citoyenneté peuvent être relevées : les rapports de force et de domination entre groupes sociaux perdurent à travers ces projets d'éducation à la citoyenneté ; la particularité de la citoyenneté dans le mouvement laïque du scoutisme est qu'elle revêt une dimension transcendante et une ambition spirituelle que les mouvements confessionnels ne lui prêtent pas.

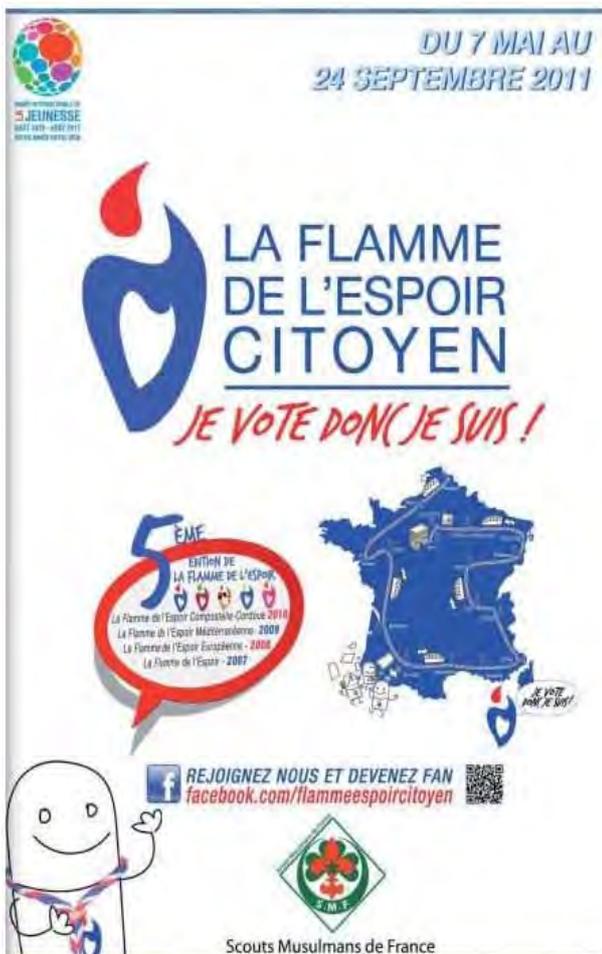
Sur ce premier point, l'histoire comme l'ethnographie contemporaine du scoutisme des EEDF dessine une sociologie du mouvement dominée par des classes moyennes, orientées à gauche et assez largement liées à l'action publique. Les Scouts et Guides de France, par exemple, proposent à un nombre bien supérieur d'adhérents (au moins le double) des pratiques pédagogiques et une

ambition éducative très proche, mise à part l'option confessionnelle progressiste qui les différencie des laïques. Lors d'une intervention face à un parterre de cadres et de militants d'éducation populaire, le délégué général des Scouts et Guides de France¹⁵⁸ rappelle le projet de « faire des citoyens utiles, actifs et heureux par une éducation sur mesure au sein d'un collectif » et dresse un état des lieux optimiste du mouvement qu'il conduit : les effectifs sont en hausse depuis 5 ans, les 16 000 bénévoles qui s'engagent dans la vie démocratique du mouvement sont un gage de pérennité, la fidélité à la pédagogie du plein-air et aux rituels de la méthode scout, « les fondamentaux », attire un nombre croissant de scouts. Ce projet d'éducation à la citoyenneté est assis sur des statuts canoniques, ratifiés en 2005 après la fusion des mouvements scout et guide, qui réaffirment la dimension « profondément missionnaire » de ce projet d'éducation chrétienne bâti « au nom de l'Évangile et du Scoutisme ». La vigueur renouvelée du principal mouvement scout français, conjugué au développement d'autres mouvements de scoutisme catholique plus traditionalistes (Scouts d'Europe et Scouts Unitaires de France), bien que se gardant de toute implication politique (le scoutisme récuse la politique et les divisions qu'elle introduit dans l'idéal d'unité), pose, du point de vue des sciences sociales du politiques, la question du pouvoir des réseaux affinitaires associés à ces courants. Toute l'enquête est traversée par un savoir indigène qui associe chaque mouvement à ses « alliés » ; alliances et affinités étant conformes à l'histoire militante et institutionnelle des mouvements. Les rapports de force entre « projets de citoyenneté » se traduisent partiellement dans des images et des stéréotypes qui jalonnent le quotidien de l'engagement associatif et qui symbolisent l'appartenance comme l'altérité. Lors de la présentation de la recherche en cours, sous l'étiquette EEDF, dans un séminaire rassemblant des membres de différentes associations scoutistes européennes à Luminy en 2009, une cadre nationale des SGDF (scoutisme catholique) qui connaissait bien les EEDF pour y avoir travaillé, rappelait cette identité « enseignante » propre aux EEDF. L'échange informel s'organisait autour de la situation du scoutisme catholique et des rumeurs de réintégration aux SGDF des mouvements traditionalistes ayant fait sécession (cf. chapitre 4.1)

Les SUF nous ont trahi, on n'en veut pas ! (...) Ils sont beaucoup plus traditionalistes (...), les Europe, une partie a fait sécession à l'AG et est venue frapper à notre porte, ils viennent vers nous. (...) Les Europe, ce sont des fils de politiques, beaucoup de fils de politiques viennent des Europe (...). Nous, c'est la bourgeoisie catholique, vous vous avez une histoire (...). Les éclés sont la seule asso du SF reconnue complémentaire de l'école publique, nous on recrute dans les écoles catholiques... Vous avez les fils d'instits, nous les fils de médecins !

158 Intervention au colloque « Avenir de l'éducation populaire » organisé par l'association « mémoire et racines de l'éducation populaire et de la cogestion », Paris, 27 janvier 2011.

Outre les conflictualités larvées mais persistantes, les confrontations ou luttes entre différentes citoyennetés isolent une particularité de la version laïque. Les mouvements confessionnels signifient par l'usage de la citoyenneté à la fois le sens civique (morale de la chose publique, implication dans la vie de la cité) et l'apprentissage d'un rôle de citoyen dans la république conforme à la définition dominante : devenir des adultes usant de leurs droits, de vote notamment, en accomplissant leurs devoirs. L'interprétation téléologique de la vie collective et l'éducation spirituelle inhérente au scoutisme relèvent quant à elle des vérités révélées par chacune des religions dont dépendent ces mouvements confessionnels. A titre d'exemple, les Scouts Musulmans de France ont organisé, comme activité phare en 2011, le tour de France de la « Flamme de l'Espoir Citoyen ». Cette opération d'éducation à la citoyenneté visait la sensibilisation à l'inscription sur les listes électorales puis au vote, à destination d'un large public mais en visant notamment la jeunesse « d'une France riche de sa diversité ». La séparation des pouvoirs temporels et spirituels dans des associations éducatives à caractère confessionnel borne les significations de la citoyenneté comme mot-clé dédié à la pratique de la vie civique et politique mais exclue des sphères spirituelles ou religieuses.



Source: Dossier de presse, pages 1 et 4, www.flammeespoircitoyen.com

Si le scoutisme laïque dans sa première moitié d'existence mettait en avant une neutralité compatible avec l'exercice privé, et laissé au libre choix des familles pour leurs enfants, de tout culte, l'affirmation progressivement radicalisée de la laïcité comme condition première de la citoyenneté chez les EEDF importe au sein du mouvement la problématique de la « religion civile » qui jalonne l'histoire des combats laïques (Baubérot, 2000) ou celle du « catéchisme civique » qui supplante la religion dans l'utopie pédagogique de 1789 reprise dans l'école de Jules Ferry (Déloye, 1994). Un militant EEDF, pédagogue un temps permanent du mouvement, traduisait *in situ* cette particularité qui rend évident le fait que, chez les laïques, la citoyenneté relève de l'ordre de la croyance.

Pour les créateurs, l'idée qu'il y ait des gens qui changent la société, des citoyens engagés, c'était une filiation à l'Éducation populaire et à Condorcet, un courant opposé aux militaires (...). Un certain humanisme et derrière, l'idée que des gens prennent leur vie en charge (...). Le citoyen

doit être obligatoirement laïque, solidaire. (...). Le citoyen c'est l'être suprême (...), un citoyen du monde bien au delà de la citoyenneté électorale¹⁵⁹ !

159 Propos en situation déjà présentés dans le chapitre 3.2

**Conclusion générale : « On nous a appris à construire des
cabanes en bois mais on ne nous a pas dit qu'on pouvait
habiter dedans! »**

Après avoir analysé la *citoyenneté-aux-éclés* comme faisant partie de la culture *éclée*, ce dernier chapitre revient, pour proposer des pistes de conclusion, au point d'origine du travail ethnographique : le quotidien des jeunes adultes, *les respons*, bénévolement engagés dans un groupe local de scoutisme laïque. Les données de l'enquête dessinent la citoyenneté comme une croyance promue par des cadres adultes, « les initiés », qui tend à s'imposer à l'ensemble des membres du mouvement par différents biais : rituels dans les pratiques d'animation, célébrations publiques d'un discours et de parcours militants exemplaires, formation et carrière... Mener une ethnologie de la *citoyenneté-aux-éclés* ce n'est pourtant pas conclure que les *éclés* croient en la citoyenneté, mais plutôt que la citoyenneté, en tant que croyance et théorie du pouvoir, est présente dans la culture des *éclés*. Le silence du *groupe* quant à la citoyenneté, relativement au vacarme des « cercles d'initiés », signifie que la *citoyenneté-aux-éclés* ne s'impose pas mécaniquement aux membres du groupe. S'engager dans le scoutisme laïque n'impose pas l'acquiescement et la soumission conformiste aux loyautés politiques et à l'ordre établi qui résultent des équilibres et des positionnements du mouvement EEDF au niveau national.

« La culture n'est pas " déterminante en dernière instance ". Elle fournit des matrices de stabilité, d'uniformité et de conformité de l'ordre social, mais elle est suffisamment souple et floue pour laisser leur part d'improvisation aux arrangements situationnels (et à la réflexivité des acteurs). Elle dresse des armatures de sens durables et partagées dans chacun des mondes sociaux, mais elle se transforme à travers les processus de communication et d'échange, de domination et de résistance, de coopération et de conflits entre groupes, organisations et institutions » (Céfaï, 2003a : 29).

La citoyenneté est une interprétation des pratiques et des contenus éducatifs vécus dans l'ordinaire des engagements aux *éclés* qui se négocie à l'échelle nationale du mouvement EEDF. C'est une interprétation imparfaite puisque les rôles prescrits peuvent être contradictoires avec l'expérience concrète, celle des *respons* notamment ; c'est une interprétation instable puisque qu'elle repose sur un ordre politique et institutionnel lui-même instable ; c'est une interprétation inaboutie puisque ni la formation, ni la carrière, ni la méthode ne produisent une adhésion systématique des membres du mouvement à cette croyance. La confrontation du projet d'éducation à la citoyenneté des EEDF, dans lequel l'idiome « citoyenneté » est le symbole d'un ordre particulier, aux expériences concrètes et routinières qui en sont faites au sein du *groupe de Villeneuve* apporte une réponse empirique aux discussions académiques sur la possibilité d'observer la citoyenneté « au quotidien ».

Duchesne (1997) a publié une étude sur « la citoyenneté à la française » à partir d'un corpus d'entretiens non-préstructurés. Elle en conclut la co-existence de deux grands modèles de représentation de la citoyenneté ordinaire : la « citoyenneté par héritage » et la « citoyenneté par scrupules ». Dans le premier modèle, la citoyenneté est associée à la nationalité. La nation permet d'incarner la citoyenneté abstraite, de la renvoyer dans une expérience sensible et affective. Cette conception implique le devoir d'exercer son droit de vote mais aussi une morale de l'engagement au quotidien, en solidarité avec ses concitoyens, par un effort pour préserver la concorde nationale. « La citoyenneté par héritage », qui émane de la tradition républicaine française et du catholicisme traditionnel, porteuse d'un modèle de communalisation organique (et non volontariste comme le furent les premières interprétations, rousseauiste notamment, de la citoyenneté), se divise en deux sous-modèles : les nationaux et les républicains. Une partie des données de mon enquête s'inscrit dans ce sous-modèle républicain : on retrouve cette importance de la civilité et du sens civique chez des cadres adultes *éclés* qui justifient l'engagement concret (associatif, communal...) comme devoir citoyen et portent un discours contenant de nombreuses références explicites à « la République ». Ce modèle correspond aux enquêtés les plus âgés de *éclés* comme des « citoyens par héritage » (Duchesne, 1997). L'autre modèle, celui des citoyens par scrupules, renvoie à l'effort individuel pour accepter la dimension collective de l'existence. Issu à la fois de l'individualisme chrétien, de l'idéologie des droits de l'homme et de la pensée anarchiste, ce modèle se répartit en deux sous-modèles selon la « foi » en la réalisation de la citoyenneté, c'est à dire la transformation sociale par l'activité politique : les « démocrates » y croient, les « spectateurs du monde » sont sceptiques. Là encore, les données de mon enquête recoupent en partie ces idéaux-types. Chez les *respons*, on retrouve en partie cette pensée individualiste qui souscrit ou non à la possibilité de l'action politique des citoyens. Duchesne insiste sur l'imbrication illogique de ces idéaux-types dans les représentations individuelles et développent les tensions de citoyenneté qui en résultent, en dégageant une évolution majeure selon les âges, les plus jeunes de ses enquêtés étant davantage à classer dans le modèle des scrupules. Mes résultats ne peuvent être que partiellement comparés aux résultats de l'analyse des entretiens non-préstructurés de « *Citoyenneté à la française* ». Dans le travail ethnographique, les entretiens sont en effet replacés dans le cadre plus large de l'enquête, avec les observations, le travail sur archives et toutes les autres données recueillies par différents biais. Les clés d'interprétation sont précisément construites à partir de la densité et de la multiplication des points de vue autour du groupe d'interconnaissance, en prenant en compte les

effets de la relation observateur / observé sur le temps long de l'enquête, ce qui confère la « force heuristique » au travail de l'ethnologue (Beaud, 1996). Les données produites avec les *éclés* travaillent en profondeur une citoyenneté particulière, celle qui se dispute dans le *groupe éclé* et le mouvement EEDF. L'enquête ethnographique vise à en proposer une description dense, hors de toute ambition de représentativité, quand le travail de Duchesne s'appuie sur un corpus d'entretiens d'individus pris hors de leur contexte d'activité quotidienne et sur une base qui vise la représentativité, d'où l'analyse d'une citoyenneté « à la française ». Ces différentes méthodes ne sont pas directement comparables et chacune devrait être évaluée en fonction des logiques qui président à sa mise en œuvre (Duchesne, 1996). Comparer globalement les résultats obtenus à l'aune des intentions méthodologiques offre cependant, de notre point de vue, des éclairages importants pour ce qui est de la faisabilité de l'ethnographie des citoyennetés ordinaires.

Les 38 entretiens conduits par Duchesne sont lancés par une consigne qui mobilise explicitement le terme de citoyenneté : « Est-ce que vous voulez bien qu'on parle de ce que c'est pour vous qu'être un(e) citoyen(ne), de tout ce que représente pour vous le fait que vous soyez, vous, un(e) citoyen(ne) ? » (Duchesne, 1997 : 26). Malgré cette consigne explicite, les enquêtés ne se réapproprient que très peu la notion de citoyenneté, ils tendent à lui donner corps dans la nation, pour le modèle de citoyenneté par héritage, ou éventuellement dans l'action politique pour les citoyens par scrupules. Cette difficulté à dire la citoyenneté se retrouve dans les routines du *groupe éclé*. Les entretiens de « *Citoyenneté à la française* » visent à reconstruire, pour chaque enquêté, les principaux ensembles de significations « qui sont autant de modèles culturels structurant les façons de penser autour du thème soumis à entretien » (Duchesne, 1997 : 27) en rapportant les textes des entretiens aux propriétés des enquêtés exprimées selon l'âge, la profession, le diplôme, le positionnement gauche-droite, le vote, la religion et le statut matrimonial. Si la méthodologie diffère, le projet de n'est pas éloigné de celui d'une ethnologie de la citoyenneté, toutefois dépourvu du travail ethnographique qui fournit dans le cas des *éclés* les clés d'interprétation essentielles.

« Pour qui s'efforce de recueillir les éléments des systèmes culturels dont relèvent les personnes interrogées, l'objet de la recherche n'est pas si éloigné de celui d'un anthropologue » (Duchesne, 1997 : 225).

Si l'effort est porté sur la compréhension des propos recueillis, l'analyse fournit cependant peu d'explication sur les modes de constitution de ces « systèmes de représentations » modélisés à partir

des entretiens (Duchesne, 1997). Il nous semble que l'ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* fournit précisément des clés de compréhension de la citoyenneté comme croyance instable et imparfaite, d'où sa difficile observation *in situ*. Dans l'étape de totalisation, l'espace intermédiaire que constitue le *groupe* ou le mouvement EEDF est un chaînon indispensable. Ne disposant pas de ce niveau méso, la généralisation des représentations individuelles analysées dans « *Citoyenneté à la française* » les projette directement dans des lieux et des temps macrologiques.

« Les deux modèles de citoyenneté " ordinaire " ne sont pas opposés logiquement. Ils sont différents, inconciliables, irréductibles l'un à l'autre (...). L'opposition entre les deux modèles, qui, dans les entretiens, emprunte les traits de la succession, s'explique mieux si l'on considère que ces visions du monde ont été, en tant qu'idéologies (au sens strict) utilisées comme des instruments de la lutte entre différents pouvoirs, qui a commencé avec l'opposition de l'Église contre les Princes, puis des Réformateurs contre l'institution catholique, et qui se poursuit ensuite autour des révolutions américaine et française. La dynamique du conflit entretient l'opposition entre les deux modèles, qui se transforment ainsi au contact l'un de l'autre » (Duchesne, 1997 : 239-240).

Dans ce mode de totalisation, il est difficile d'envisager des localisations empiriques propices au travail d'observation *in situ*. Pour Duchesne, si les entretiens peuvent valider les représentations que se font les théoriciens des citoyens, les réflexions des enquêtés ne peuvent en revanche être rapprochées des débats théoriques :

« Par contre, il serait bien peu pertinent d'attendre des réflexions contenues dans les entretiens qu'elles s'insèrent dans les débats théoriques » (Duchesne, 1997 : 226)

L'analyse de la *citoyenneté-aux-éclés* s'est au contraire construite sur une épistémologie qui considère les indigènes comme des philosophes du quotidien et non comme des idiots culturels (Clarke, 2010 ; Geertz, 2003). Dans cette perspective, les disputes autour de la citoyenneté ou d'autres interprétations concurrentes liées au projet éducatif des *éclés* sont autant de traductions comparables entre des réponses apportées à un problème commun : celui de l'établissement d'un ordre social par l'apprentissage de loyautés et de modes de participation politiques :

« La vocation essentielle de l'anthropologie n'est pas de répondre à nos questionnements les plus profonds, mais de mettre à notre disposition les réponses que d'autres, gardant d'autres moutons dans d'autres vallées, ont déjà formulées, et donc de les inscrire dans les registres consultables de ce que l'homme a dit » (Geertz, 2003 : 232).

L'étanchéité entre les controverses académiques autour de la citoyenneté et « la citoyenneté du point de vue ordinaire » ne serait que la conséquence d'un certain regard scientifique. Si l'on en

revient au cas des *éclés*, la diffusion d'une croyance unitaire en la citoyenneté et les résistances que cela suscite sont le cadre de nombreux échanges en situation qui s'insèrent parfaitement dans les débats théoriques autour de la citoyenneté. Le contenu de la *citoyenneté-aux-éclés* tout comme l'usage de ce terme en situation renvoie de façon univoque à la production d'une parole adulte unitaire sur les *éclés*, c'est ce qu'a décrit la thèse. Cependant, en réaction aux manifestations et aux célébrations du symbole, les militants, depuis leurs positions légitimes de pédagogues, et à partir de leurs pratiques éducatives, questionnent à leur manière les implicites normatifs de la citoyenneté. L'organisation du colloque du centenaire (chapitre 6) sur le thème du rôle du scoutisme laïque dans l'éducation à la citoyenneté, a été l'occasion d'observer l'étendue des réactions des militants. Sur le site des *anciens* de l'AAEE (à l'origine du projet du colloque), par exemple, un blog pose ouvertement la question du conservatisme et du contrôle social dans la citoyenneté :

Ce site permet aussi des échanges entre nous. Nous préparons le colloque sur l'éducation à la citoyenneté. J'ouvre un débat dans un Blog : L'éducation à la citoyenneté de nos jeunes doit-elle avoir pour objectif de gérer la société telle qu'elle est ou doit-elle avoir pour objectif de la transformer ?

Les réactions ne sont pas uniformes, en témoignent les commentaires laissés par près de la moitié des participants ayant retourné le questionnaire-bilan à l'issue du colloque de novembre 2011 à l'Unesco. On peut y lire autant le reproche de la « forme colloque » qui fait que la citoyenneté n'est pas débattue mais proférée depuis une tribune par les intervenants ; le constat d'une nostalgie du passé qui ne fait pas avancer les projets et les ambitions des jeunes militants ; la tonalité « trop gauchisante » de ces débats autour de la citoyenneté, la laïcité et l'école ou encore la dénonciation rageuse de la présence d'un fonctionnaire ministériel : «Quelle honte de laisser notre tribune à un représentant d'un ministère qui démantèle l'École Publique ! ». Les militants posent, dans leurs termes, certaines des questions partagées par les chercheurs travaillant à la compréhension de la citoyenneté comme fabrique ou processus : Est-ce une injonction normative qui s'énonce du haut (de la tribune) vers la base (des militants assis dans la salle) ? La citoyenneté implique-t-elle inéluctablement l'autorité de l'Etat et le témoignage d'une loyauté à l'égard de ses institutions (dont l'Éducation Nationale) ?... Dans l'espace pédagogique, les *respons* font l'expérience de la conduite d'une société de jeunes et de l'animation militante d'un groupe d'enfants, en bricolant une méthode partiellement reconstruite à partir de leur propre expérience *éclée*, mais sans que l'interprétation à donner à leurs pratiques pédagogiques, ce que les cadres adultes appellent la citoyenneté, ne leur soit plus systématiquement transmise. La difficulté d'une ethnographie de la citoyenneté ordinaire aux *éclés* réside précisément dans ce hiatus : la citoyenneté serait l'interprétation officielle à donner

aux contenus pédagogiques mais les *respons* la contesteraient en pratique à partir des conditions de leur expérience militante. Deux pistes sont proposées en guise de conclusion : les contenus pédagogiques mis en œuvre (conseils, camps, chants, feu...) permettent des réappropriations autonomes qui sortent des sentiers battus et concourent à une repolitisation de l'expérience militante des *respons* alors qu'officiellement l'éducation à la citoyenneté suppose une éviction du politique ; la croyance partagée en la citoyenneté implique l'existence de passerelles entre le microcosme *éclé* et le grand monde, or ces passerelles sont partiellement rompues.

La citoyenneté comme symbole d'un ordre instable :

« les éclés, c'est pas la vraie vie ! »

L'ordre social auquel se réfère la *citoyenneté-aux-éclés* est instable. La citoyenneté renvoie au pouvoir des EEDF dans l'arène publique de l'éducation non-scolaire, à la reconnaissance de la qualité pédagogique des méthodes d'éducation active proposées par les courants de l'éducation nouvelle, à leur participation à une nécessaire réforme de l'Éducation Nationale (cf. chapitre 6). Ces méthodes ont été progressivement introduites depuis les années 1960 dans l'ordre scolaire, contribuant notamment à un renouveau de la citoyenneté scolaire (instauration de conseils, délégués, droits de réunion et d'association, maisons des lycéens...) et au renouvellement des représentations pédagogiques reconnaissant la part active de l'enfant (et sa créativité) dans les apprentissages et la vie scolaire (Martucelli et Barrère, 1998 ; Van Zanten, 2011). Cependant, l'évolution de l'institution scolaire depuis les années 1980, confrontée à des demandes croissantes de rentabilité de l'investissement scolaire de la part des classes moyennes, et à des tensions autour du caractère monoculturel de l'école du peuple d'autre part, conduit à une instrumentalisation de la citoyenneté à l'école. Les « valeurs propres à l'éthique du citoyen (ascèse politique, dévouement au bien commun, désir de participation à la chose publique) » (Martucelli et Barrère, 1998 : 666) sont mobilisées pour impliquer les élèves dans le rétablissement de l'autorité traditionnelle de l'école républicaine. C'est de la crise de l'institution que naît l'appel à la citoyenneté, perçue comme une réponse institutionnelle à un problème d'autorité ne pouvant être résolu sans les élèves (*Ibid.*). Dans le même mouvement, les promesses non tenues de l'éducation nouvelle sont pointées du doigt : elles participent à l'affaiblissement de l'autorité morale de l'école laïque et leurs effets sociaux sont discutables, elles concourent à valoriser certains savoirs et certaines pratiques non scolaires privilégiant les classes moyennes et accentuant la différenciation sociale des parcours scolaires (Barrère et Sembel, 2002). Le pédagogue de l'éducation nouvelle n'est plus le héraut de la démocratisation scolaire, et, si le mouvement EEDF conserve son agrément d'association éducative complémentaire de l'enseignement public (AECEP), le contenu de cet agrément est fragilisé (fin des postes « mis à disposition » notamment). Le symptôme de cette éviction relative des EEDF de l'Éducation Nationale est l'absence du mouvement dans le répertoire des associations mentionnées par les services du ministère comme ressources pour les objectifs éducatifs des piliers de compétences (cf. chapitre 6.3). Les EEDF furent parmi les explorateurs d'innovations pédagogiques

dont le succès entraîna leur reconnaissance publique et leur entrée dans l'école, mais aussi, paradoxalement, un affaiblissement institutionnel du mouvement au sein de l'institution scolaire.

En dehors de l'école, dans le temps « péri-scolaire », ou plus largement dans le champ de l'animation et des politiques enfance et jeunesse, le mouvement EEDF est pris dans une large évolution. Le développement progressif des politiques publiques dans ce secteur au cours de la seconde moitié du XXe siècle modifie en profondeur les termes du partenariat entre la puissance publique et les associations ou œuvres privées. Dès le Front Populaire, l'État investit les secteurs de la culture et des loisirs populaires. Jusqu'à la mise en place du Haut Commissariat à la jeunesse sous la Ve République, et bien que les jalons d'une véritable administration centrale dédiée à l'animation et aux loisirs de l'enfance et de la jeunesse aient été posés par le régime de Vichy, l'intervention publique est essentiellement réglementaire et se concentre principalement sur les contraintes de formation. Un Arrêté de 1937 fixe les conditions d'attribution des subventions, les diplômes de moniteurs de colonies de vacances sont instaurés en 1946, remplaçant les camps-école du scoutisme. En 1949, un stage CEMEA est obligatoire pour les élèves instituteurs des écoles normales en vue de leur investissement dans l'encadrement post-scolaire... Les communes sont longtemps restées le creuset de l'intervention publique en matière d'enfance et de jeunesse, par leurs liens aux associations, leurs choix d'équipements, les caisses des écoles.... Au sortir de la guerre, les réseaux laïques sont alors prédominants par leur influence dans l'administration Jeunesse et Sport dont le ministère de tutelle est l'Éducation Nationale (Lebon, 2005). Dans ce contexte, les associations conservent jusqu'aux années 1960 un rôle central dans la formulation des problèmes publics en direction de l'enfance (Lebon, 2005) ou de la jeunesse (Loncle, 2007). L'action éducative du mouvement éclaireur dès l'entre-deux-guerres, envers les collégiens et lycéens, puis vers l'école du peuple mais également les colonies pénitentiaires ou les jeunes en situation de handicap est l'archétype du rôle pionnier des associations dans ce secteur et du pouvoir des réseaux laïques. L'étatisation des politiques envers l'enfance et la jeunesse va conduire au dépassement des logiques affinitaires des réseaux, et notamment à l'opposition structurante entre laïques et confessionnels, pour favoriser l'impératif neutraliste d'une animation désormais envisagée dans des termes technocratiques conforme à la planification. Les objectifs de professionnalisation du secteur apparaissent dans le IV plan (Lebon, 2005) dans une logique d'équipement massif du secteur « socio-culturel » et du développement de centres aérés réglementés dont le coût est prohibitif pour les associations. La spécialisation du secteur de l'animation va de pair avec l'évolution du métier

d'instituteur recentré sur son pré-carré scolaire, la séparation du scolaire et du péri-scolaire sonne le glas des instituteurs-animateurs militants (Mandra, 2010). Cette séparation, dans l'action publique, se confirme dans la décennie 1980 ; les mouvements d'éducation populaire participent à la spécialisation du péri-scolaire dont les dispositifs contractuels (et les conceptions des rythmes de l'enfant) sont désormais séparés du temps scolaire. Les préoccupations éducatives de l'éducation nouvelle (envisager la créativité et les sociabilités propres aux enfants, le rendre acteur de ses apprentissages...) irriguent les centres de loisirs mais ces aspects pédagogiques sont minorés face à la réalité institutionnelle et économique. Le coût de ces structures, les exigences de formation des animateurs et l'inflation des contraintes réglementaires, le transfert des compétences enfance et jeunesse aux communes dans les lois de décentralisation engendrent des nouveaux équilibres. Les mouvements d'éducation populaire sont cantonnés à des rôles de prestataires pédagogiques dans la mise en œuvre des politiques locales d'animation intégrées à l'ensemble des politiques municipales et à leurs aléas : universalité des services d'accueil, association symbolique des politiques jeunesse à la prévention de la délinquance dans les dispositifs de politique de la ville...

« Bien avant les autorités publiques, les associations définissent les valeurs dominantes, les logiques cognitives propres à ce secteur. A partir des années 1960, leur influence décline mais elles gardent une fonction très importante de mise en œuvre : si elles sont réduites parfois à la fonction de prestataire de services, elles exercent encore dans nombre de municipalités une fonction d'aiguillon considérable » (Loncle, 2007 :15)

Les communes se retrouvent à nouveau au centre des dispositifs d'intervention publique impliquant les acteurs du péri-scolaire. Par les marges de l'école, certaines municipalités vont jusqu'à réinvestir le sanctuaire jacobin de l'institution scolaire, sous couvert de « projet éducatifs globaux » ou de « rythmes de l'enfant », et au risque d'introduire des ruptures dans la continuité du service public et des imbroglios en matière de gestion des dépenses publiques (Cour des Comptes, 2008). Le socio-culturel réduit l'ambition d'éducation totale de l'éducation populaire et, surtout, se trouve fragilisé à la fois par les pratiques consuméristes des publics et des animateurs et par d'autres politiques sectorielles qui s'imposent sur les questions de jeunesse : emploi, prévention de la délinquance, santé publique... La territorialisation de l'intervention publique et les instruments contractuels impliquant le passage du conventionnement à la subvention sur projets place les associations dans une relation de dépendance accrue à l'égard des pouvoirs publics locaux et dans une situation de concurrence poussée entre mouvements qui pouvaient être auparavant réunis dans des réseaux affinitaires. Ce tournant de l'éducation populaire dès les années 1970 a fait l'objet de nombreuses analyses (Poujol, 2000 ; GREP, 2002), notamment en ce qui concerne la précarisation qui accompagne la professionnalisation du secteur (Lebon, 2005 ; Peyre, 2005) ; l'imposition des

logiques managériales au militantisme (Rousseau, 2000), l'injonction à innover en contexte concurrentiel (Nicourd, 2007) et, *in fine*, la fin d'engagements militants, orphelins d'une vision enchantée de l'association comme lieu refuge des espoirs d'autogestion et alternative idéalisée à la politique professionnelle (Barthélémy, 2000 ; Ion, 2008). Les espoirs de changement social par une conception militante de l'animation ont été mis sous la tutelle d'une gestion technocratique, comme en témoigne la loi de 1971 sur la formation permanente, fer de lance de l'éducation populaire, transformée en outil managérial d'adaptation du salariat aux besoins du marché du travail (Hannoyer, 2005).

Ce qui nous intéresse dans cette conclusion est de confronter ces évolutions structurelles à l'expérience que font les *respons* de leur engagement au sein d'un mouvement qui tend à s'unifier autour de la croyance en la citoyenneté. Le tournant socio-culturel des années 1960 aurait vu « l'illusion éducationniste » (proposer un patronage de la jeunesse jusqu'à l'âge adulte et selon un positionnement idéologique laïque ou confessionnel) céder la place à une « illusion animationniste ». A l'instar de l'ensemble du mouvement EEDF, les pratiques du groupe local passent d'une pédagogie du sujet (la progression individuelle pensée et symbolisée dans la carrière scout) à une pédagogie du projet et à une idéologie groupale, typique de l'emprise des classes moyennes urbaines sur le champ de l'animation (Poujol, 1981 ; Lebon, 2005 ; et pour le cas des Scouts de France, Laneyrie, 2000). En tant que mouvement scout, les EEDF n'ont pris qu'imparfaitement le tournant du socio-culturel : le mouvement s'appuie encore largement sur le volontariat et il n'est pas entré dans les logiques d'équipement qui ont présidé à la constitution de « petits empires associatifs » ; aux *éclés*, les équipements sont financés et gérés en interne, à vocation de formation notamment, dans la lignée des camps-école nationaux. D'un point de vue global, le mouvement EEDF est largement monté en économie : professionnalisation et mise en concurrence sur les secteurs de la formation des animateurs, des séjours adaptés et des loisirs éducatifs ; mais au niveau du groupe local, l'animation n'est pas professionnalisée et les activités consuméristes font office de repoussoir.

Les interprétations différenciées des engagements entre les cadres adultes, notamment les *permanents* (salariés) et les *respons* sont symptomatiques de ces évolutions du mouvement EEDF.

Les premiers ne peuvent éluder la réalité économique d'un mouvement dont les 160 salariés représentent 110 équivalents temps pleins (chiffres 2009) pour un budget excédant 30 millions d'euros annuels. Une partie des salariés est détachée du corps des professeurs des écoles (entre 10 et 15); l'association emploie également une cinquantaine de services civiques, dispositifs qui, derrière la vitrine de promotion de l'engagement citoyen, relève des politiques de l'emploi et particulièrement de la gestion des emplois précaires des jeunes peu qualifiés (Simonet, 2008). Une quarantaine d'emplois est composée des postes techniques et pédagogiques sur les centres, et dépend des activités marchandes d'accueil et de formation (l'association a accueilli 630 stagiaires en formation en 2009). Le reste des salariés se répartit sur les postes des délégations territoriales et les services vacances (activités d'accueils spécialisés pour les publics en situation de handicap), une trentaine d'emplois administratifs se partagent entre les *régions* et le *siège national*, l'équipe nationale est composée d'une dizaine de permanents. La précarité de ces ressources accentue la dépendance aux pouvoirs publics locaux. Les permanents faisant le lien entre le mouvement et les groupes locaux cherchent alors des pistes pour conserver ces ressources précaires. Ils font face à des « mairies » qui demandent « des retours sur investissement » et « qu'est-ce que vous faites pour les jeunes de la ville » (cf. chapitre 1). Dans cette situation se développent des initiatives qui créent un niveau d'existence du mouvement parallèle au quotidien des groupes locaux.

Ainsi, la *région Nord Pas de Calais*, auquel le *groupe de Villeneuve* est rattaché, prend en charge la formation BAFA de jeunes par l'intermédiaire de la mission locale. Par ailleurs, elle organise l'opération Croqu'nature (cf. infra), adaptation du scoutisme proposant des mini-camps de trois jours aux centres de loisirs de la région, ce qui permet entre autres de proposer à certains *respons* un emploi saisonnier d'animateur. Ce besoin de visibilité et d'innovation s'accompagne aussi de la valorisation d'un certain profil militant dans les *groupes* : l'idéal serait d'avoir des responsables disposant à la fois d'un réseau local propice aux relations avec les pouvoirs publics et de compétences professionnelles assurant la prise en charge des exigences réglementaires. Ce besoin de compétences professionnelles conjugué à la rareté des énergies bénévoles remet régulièrement au centre des discussions la question de l'indemnisation ou de la rétribution des engagements, que les *respons* envisagent, eux, comme exclusivement bénévoles. Cette valorisation de l'engagement d'adultes plus âgés et pouvant faire valoir un certain professionnalisme va dans le sens des travaux quantitatifs portant sur l'évolution du profil des acteurs associatifs entre 1982 et 2002. Les baby-boomers sont plus nombreux, au détriment des plus jeunes. La professionnalisation se retrouve au

niveau bénévole par une rationalisation des conditions d'exercice et une valorisation des compétences professionnelles (Bernardeau-Moreau D. et Hély M., 2007).

Les données recueillies en tant que *responsable de groupe* au début de l'enquête confirment ces exigences pesant sur l'engagement bénévole. Le *responsable de groupe*, sollicité par le mouvement qui lui fournit des outils pléthoriques de gestion et de suivi administratif, doit notamment veiller à la clôture et au contrôle des comptes (procédure standardisée), à la mise en place des parcours de formation des *respons*, à la saisie des adhésions en renseignant des catégories précises, aux activités de communication du mouvement (calendrier...) et à la visibilité locale (journée portes ouvertes, activité de recrutement), à la mobilisation de son groupe pour prendre part aux activités nationales (rassemblements, projets) et à toutes les tâches propres à la conduite d'une société de jeunes décrites dans le premier chapitre. La place des jeunes *respons*, ceux, majoritaires, qui deviennent animateurs bénévoles entre 17 et 19 ans, au sortir des *ainés* ou en arrivant directement dans l'animation par bouche-à-oreille, est ainsi dévalorisée et affaiblie dans les stratégies des cadres adultes. La position d'Antoine, permanent au *siège national*, illustre ce décalage :

On manque de respons, on n'a pas le temps. Déjà la taille des groupes a baissé, quand on a un groupe à 50 ou 70 on est super content, à 40 ou 60 on trouve ça pas mal... Après c'est devenu super compliqué, l'évolution de la société, le fait de... Quand tu parles des demandes à la mairie, pour de l'argent ou un local, il faut qu'il y ait un retour sur investissement, partout c'est comme ça ! (...) Il manque cette génération de 35-45 ans qui accompagne les responsables, qui prend en charge tous ces aspects de réglementation, de gestion merdique et de suivi accompagnement des responsables... Dans le scoutisme t'as besoin de quelqu'un qui te dit ça c'est bien, ça c'est pas bien... mais de manière formelle quoi. (...) Aujourd'hui, on est autonome à 25 ans. Ne regardons pas nous ce qu'on a vécu, moi je suis parti de chez moi à 18 ans. Mais aujourd'hui, les jeunes, ils sont encore avec papa et maman jusque à 21, 22 voire 25 ans sinon ça galère. Comment on va demander à des jeunes de 17/20 ans de dire à des plus jeunes « où est-ce que tu en es dans ta progression ? » quand soi-même on sait même pas où on en est, où on habite ! Je dis ça de manière globale, il y en a qui savent, c'est global, c'est pas uniquement à Villeneuve. (...) Les CEMEA, on est quand même sur un professionnalisme à gogo, il y a encore des militants qui tiennent les C.A dans les régions mais c'est surtout du professionnalisme, ils ne sont pas sur les mêmes choses que nous. Nous, on est la branche jeune de l'éducation populaire, on est encore un des rares mouvements de jeunesse. Les CEMEA, c'est un mouvement de formation et les FRANCAS, bon c'est un mouvement qui fait du service de proximité, qui répond

aux marchés publics de loisirs, peut-être qu'on aurait du faire ça d'ailleurs, on peut s'interroger. On fait appel à des pros mais nous on ne peut pas travailler sans bénévoles, c'est pas possible. Dans tous les projets que j'ai montés (...), si il n'y a pas de bénévoles, on ne peut pas travailler ! Mais comment tu équilibres entre l'exigence des pouvoirs publics et la réalité des bénévoles, c'est compliqué, on les use ! (...) [sur l'indemnisation des bénévoles] Je pense que c'est une évolution de la société. A un moment c'est : quelle réponse on a quand des jeunes de 20 ans doivent passer leur permis, doivent payer un loyer, doivent bouffer ? Comment est-ce que nous, en tant que mouvement d'éducation populaire, on prend ça en compte ? Alors ça change complètement la pratique des groupes locaux. Quand tu fais un budget de camp... on rentre dans un truc un peu « entreprise professionnelle ». (...) Aujourd'hui des groupes où ça marche plutôt bien on est sur 100/120 [adhérents] (...), c'est quasiment des bénévoles professionnels, c'est un truc de malade, ils ne font que ça. A [x] ils font des projets, ils vont en Croatie, là ils vont en Allemagne, l'année prochaine en Suède, les aînés ils vont au Sénégal. C'est devenu une entreprise d'économie solidaire, il faut le dire. Alors est-ce qu'on est capable de passer ce... faire ce partage là ?!

Alors, dans le *groupe*, il y a les *happy few*, les *respons* qui cadrent avec ces attentes et poursuivent leur carrière dans le mouvement, ceux que les autres *respons* appellent des « scouts de bureau », et, en face, des *respons* comme Acajou qui quittent le *groupe*, après avoir essayé d'animer un an ou deux, à la suite de 11 années passées en tant qu'enfant, mais en abdiquant finalement face à la pression au résultat : « Il fallait être efficace, c'était la logique d'entreprise ». Ceux qui n'ont pas les ressources pour suivre les contraintes ne poursuivent pas leurs engagements mais, à l'inverse, ces contraintes sont aussi rédhitoires pour les *respons* qui suivent des études exigeantes et chronophages (« c'est pas possible de faire médecine et *respons* », « j'ai arrêté à cause de la prépa »). Pas plus que dans le reste de la recherche, il n'est question d'opposer un âge d'or aux difficultés contemporaines, les archives ont d'ailleurs clairement mis en lumière les tensions liées au contrôle de certains adultes sur les engagements dans les groupes locaux. Cependant, l'un des arguments de cette conclusion est que les passerelles semblent rompues entre la vie au sein du *groupe éclé* et le grand monde. Iazard Moqueur revient sur son engagement aux éclaireurs avant et juste après guerre. Les formats étaient comparables à ceux d'aujourd'hui :

En termes d'effectifs ça donnait une meute avec 4 sizaines et une troupe qui a assez vite comporté une trentaine d'éclaireurs... Et là le recrutement était en partie sur des élèves au niveau de la 5è et la 4è. (...) Qu'est ce qu'il y avait comme activités ? Ben en dehors des activités

type grand jeu etc., on a fait pas mal de peinture, pas mal d'aménagement de local, des sorties, des week-end, un camp à Pâques et un camp en été. (...) Ça permettait de sortir des jupes de la famille, d'avoir des contacts avec d'autres, pas forcément du même milieu et progressivement, de prendre ses responsabilités personnelles dans son attitude vis-à-vis des autres et vis-à-vis du groupe. Le scoutisme est un milieu qui habitue les gens à prendre des responsabilités pour après en prendre dans leur profession, dans le monde associatif ou en politique. (...) L'un des buts de la formation scoutie c'est que chacun arrive à prendre ses décisions en connaissance de cause.

L'expérience *éclée* prépare au grand monde, comme le raconte la promesse de l'éducation à la citoyenneté. André, dont l'engagement adulte est demeuré, comme Izard Moqueur, au niveau local (pas de carrière nationale) exprime la même possibilité de formation par les *éclés* au regard de son expérience trois décennies plus tard :

Dans la ville on était très reconnu et on l'est toujours maintenant d'ailleurs ! [je manifeste mon étonnement]. Et bien moi, quand on me parle des Éclaireurs de France dans la ville, c'est toujours très positif, j'en ai encore parlé tout à l'heure !

André poursuit par une anecdote. Le matin même, lors d'une manifestation municipale, on est venu lui demander à partir de quel âge on pouvait inscrire ses enfants aux *éclés*. Il est toujours identifié comme le référent du groupe et reste très attentif à ce qui s'y passe même s'il en est éloigné. Dans la même réunion il a croisé un architecte avec lequel ils ont réalisé qu'ils s'étaient côtoyés aux *éclés*. André insiste sur le fait que, désormais, dans sa vie professionnelle et bien qu'éloigné du « mouvement opérationnel », quand il rencontre quelqu'un du mouvement, quelle que soit son origine géographique, « tu le tutoies et tu n'as plus besoin de décor, tu discutes directement, il n'y a plus besoin de tralala autour pour commencer à discuter ». « Ceux qui s'investissent sont souvent les mêmes », André connaît beaucoup de responsables du monde politique ou associatif qui sont rentrés là où ils sont parce qu'ils ont connu les EDF et « qu'ils savent ce qu'est un engagement, un respect, la volonté de se battre ».

A l'opposé, les *respons* du groupe de Villeneuve manifestent en grande majorité une expérience de passerelles rompues, il ne connaissent pas la reconnaissance publique de leur engagement d'éducateur bénévole. La mention la plus fréquente des pouvoirs publics dans les routines des *respons* c'est la JS, c'est-à-dire le risque d'une inspection d'un fonctionnaire de la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports, qui plane comme une épée de Damoclès sur le *respons* qui a accepté de prendre la direction du *camp*. D'un point de vue réglementaire, cette administration

reconnait pourtant encore la spécificité des formations (1er et 2e degré) dispensées par le scoutisme et les accueils de scoutisme bénéficient de conditions d'accueils dérogatoires par rapport aux autres formes d'accueils collectifs de mineurs. Dans la pratique, le contrôle réglementaire de la JS, seul legs apparent au niveau du groupe des relations autrefois privilégiées (l'âge d'or de la co-gestion) entre le mouvement et les pouvoirs publics, pousse à sécuriser le cadre de l'animation et abonde dans le sens d'une professionnalisation des engagements bénévoles. César revient sur une inspection de la JS qui a laissé des traces sur l'organisation du *groupe de Villeneuve* :

Camp des Vosges : On s'est fait aligné par la JS à ce camp là. L'inspectrice était venue casser un scout ! ... Après, pour ne plus reproduire les mêmes erreurs, on a commencé à définir ce qu'on fait dans le privé : des fiches de postes sur ce que fait chacun (...). C'est pas contraire à ce que tu fais aux éclés : un trésorier c'est quoi ? Ce que tu fais pédagogiquement avec des éclés, tu le fais avec une équipe de camp, c'est tout !

La seconde partie de cet extrait exprime également une donnée intéressante. César défend la possibilité de rationaliser les compétences des bénévoles en s'inspirant du « privé » sans que cela ne transgresse la norme des *éclés*. Il est vrai que le travail historique, comparé aux données contemporaines, a mis en lumière l'appropriation d'un récit (*narrative*) de la chose publique (*publicness*) par les militants *éclés* dans le groupe : ce qui est marchand ou qui relève du pouvoir de commanditaires privés est frappé d'opprobre (Vanhoenacker, 2011). Cette subjectivation, si elle s'explique partiellement par l'entrée dans l'arène publique et la composition sociologique du mouvement, ne masque pas moins l'ancrage juridique des *éclés* dans la sphère privée et leur participation au développement d'un marché du plein-air et du loisir comme en témoigne les nombreuses pages de réclames qui ponctuent les publications pédagogiques des éclaireurs depuis les années 1920.

Pour les *respons*, le rôle de pédagogue et l'engagement dans le scoutisme laïque sont largement dévalués dans le grand monde. Ce grand monde commence au plus près du *local*, certains *respons* ou *aînés* hésitent même à porter leur foulard lorsqu'ils participent à des événements ou des animations, dans le cadre des *éclés*, en dehors du *local*. L'image du *respons*, comme chef scout ou comme responsable d'animation bénévole, « affronte désormais la rude concurrence du stéréotype dépréciatif d'*Hamster jovial* » (Palluau, 2010:691) et les *respons* pointent aussi du doigt les amalgames faits avec certains drames (la mort par noyade de scouts marins notamment) ou plus généralement le poids des préjugés sur le scout en uniforme assis autour du feu et chantant

« Youkaïdi, Youkaïda ». Être éclaireur n'ouvre pas de portes en dehors du mouvement, voire en dehors du groupe car, dans le même mouvement de dépréciation de l'image de l'engagement, les *respons* témoignent également de leur impossible engagement dans un autre groupe *éclé*. Pour ceux qui, quittant géographiquement *Villeneuve*, ont frappé à la porte d'un autre groupe, c'est la déception, l'alchimie ne prend pas : « c'était pas ce que je cherchais », « c'était pas mon groupe de potes, ma famille ». La fin de la formation militante systématique est sûrement un des facteurs de cette difficulté à se projeter au niveau du mouvement. D'ailleurs, la plupart des *respons* témoignent du fait qu'avant de rentrer en formation BAFD (2nd degré), ils étaient « éclés de Villeneuve » et pas « Eclaireur de France », au sens où ils ignoraient la réalité nationale du mouvement. Clin d'oeil de l'histoire, le château de Cappy, lieu emblématique de la formation de cadres éclaireurs, est vendu en 1978, année où se crée le *groupe de Villeneuve*. Cette fermeture est le symptôme de l'impossible adaptation d'une morale éducative aux impératifs économique du marché du loisir. Cette tension entre la finalité morale de l'œuvre éducative et les conditions de sa mise en œuvre n'est pas nouvelle. Palluau (2011) insiste sur la position des bourgeois réformateurs dans l'entre-deux-guerres, voyant l'animation et la formation d'une élite de comportement comme un « véritable sacerdoce social » qui ne saurait se soumettre à la loi de l'offre et de la demande. La « crise de l'éducation populaire » à la fin des années 1960 serait aussi la conséquence d'une morale d'émancipation par l'éducation qui ne résiste pas à la massification et à la professionnalisation de l'animation : « Pendant les années de l'expansion économique, l'abnégation éducative pensée sur le mode religieux fonde de moins en moins la compétence des animateurs » (Palluau, 2011 : 693). Cependant, à *Villeneuve*, si les liens entre le mouvement et les militants du *groupe* ne passent plus qu'imparfaitement par la formation, les autres canaux de relation ne compensent pas la distance qui s'instaure. Certains militants jouent un rôle de passeurs entre les différents niveaux de l'association. Dans le groupe local, chaque génération de responsables comporte des membres engagés dans les équipes régionales ou nationales du mouvement (sur la pédagogie de branches, sur l'organisation de rassemblements ou via des débuts de carrières dans des dispositifs de formation ou de volontariat). Malgré ces efforts d'animation, les membres du groupe voient essentiellement le mouvement dans son rôle de contrôle de gestion : contrôle de la mise en conformité des activités avec la réglementation des accueils de scoutisme et de la protection des mineurs, gestion des formations, adhésions et cotisations...

La clôture existe de fait entre les *éclés* et l'extérieur, l'intensité de la vie communautaire impose ses frontières et tous les *respons* le reconnaissent. Comme le décrit Ourika au détour d'un échange :

De toute façon, quand tu passes une soirée avec des éclés, les éclés parlent des éclés et les autres sont dans la cuisine !

Cependant, pour ce dernier, cette frontière est poreuse. Lui est un des rares *respons* à avoir poursuivi sa carrière dans le mouvement. Les *éclés* lui ont offert des opportunités de formation puis d'emplois (précaires) ; il est aujourd'hui un cadre adulte EEDF avec des responsabilités nationales. Par sa carrière *éclée*, Ourika est devenu un des « initiés » à la *citoyenneté-aux-éclés*. Sa socialisation juvénile puis son parcours d'adulte militant ont été l'occasion pour lui de mettre à l'épreuve le discours du mouvement sur lui-même, d'adhérer à une croyance dont il a fait l'expérience. Pour Ourika, la promesse de la *citoyenneté-aux-éclés* s'est matérialisée par sa continuité dans le grand monde :

J'ai appris l'anglais aux éclés, j'ai appris à faire des murs aux éclés, j'ai appris la menuiserie aux éclés. [Maxime : T'as fait des stages techniques comme ça?] Non sur des camps ! Tu fais un camp en Afrique, tu construis des chiottes, t'apprends à faire des briques... J'ai appris l'anglais sur des séminaires (...). J'ai appris à faire un dossier de subvention. J'ai appris à organiser mes idées dans ma tête, à être clair. Enfin c'est pas encore gagné mais j'y travaille ! J'ai appris à avoir de la méthode dans ce que je fais, à mettre par écrit des choses (...). A avoir une véritable démarche éducative pour les gamins, de formation pour moi-même, pour d'autres personnes. Je pense que ça m'a beaucoup aidé, peut-être plus que si j'avais été respons juste dans le groupe et si j'avais fait de l'animation le samedi après-midi tout le temps.

Pour les autres *respons* de Villeneuve, la grande majorité de ceux rencontrés, quelle que soit leur génération, cette clôture est hermétique : « les *éclés*, c'est pas la vraie vie ! » est un constat partagé, en ces termes, par nombre d'entre eux. Tarik témoigne de ces promesses intenses et non tenues :

J'ai abandonné les éclés en tant que respons après 3 camps, quand je suis parti sur Paris. [Tarik développe son regret de ne plus avoir assez de lien avec ses amis des éclés] C'est un peu éphémère... On aurait pu continuer et faire les choses un peu autrement (...) Ça crée des liens et des attentes (...) mais chacun à sa vie après donc... Les éclés, c'est aussi une manière d'essayer de vivre un moment autrement, vivre vraiment – pas de manière communautaire – mais collective, et essayer de faire quelque chose ensemble qui soit vraiment un projet collectif... Et moi j'ai adoré ça, j'ai trouvé ça génial ! Le seul souci c'est que ça nous forme tous mais qu'est-ce qu'il en reste après et est-ce qu'on peut pas transformer ça en style de vie ?

L'ambition d'éducation à la citoyenneté, symbole unitaire du pouvoir des EEDF dans l'arène publique de l'éducation non-scolaire, suppose que l'intensité éphémère de la vie du camp ou du

stage de formation, au sein du groupe de pairs, soit prolongée par des passerelles vers le grand monde. C'est une croyance qui fait succéder au retranchement temporaire dans le monde fictif des *éclés* la prise d'un rôle social bien réel : réformateur social, pédagogue, responsable public, cadre associatif... Lorsque les passerelles sont rompues dans l'expérience routinière, la citoyenneté du point de vue indigène ne s'incarne que très marginalement, dans quelques parcours exceptionnels, ceux des heureux élus ou des bons élèves.

Le camp, le chant, le conseil... autogestion et autonomie politique comme réactions indigènes à la citoyenneté-aux-éclés

Si l'on suit Mariot (2010), les passerelles rompues de la *citoyenneté-aux-éclés* ne seraient qu'un cas exemplaire de l'impossible ethnographie de la citoyenneté ordinaire ; celle-ci n'existerait que dans les liens reconnus juridiquement et institutionnalisés par l'Etat dans des pratiques politiques légitimes, principalement autour du moment électoral. Dans cette vision, le rapport ordinaire à la politique serait solitaire (des pensées qui se déploient dans le for intérieur) et par conséquent indépendant du contexte d'interaction, donc inaccessible par l'immersion dans un groupe d'interconnaissance. Mariot envisage l'ethnographie comme opportunité déductive de confirmer ce qu'est la citoyenneté : un modèle normatif qui masque le désintérêt général pour la politique. En ce sens, les terrains associatifs ou l'observation des dispositifs participatifs ne seraient que des contournement de l'apolitisme généralisé, des parades mettant en scène des « freaks » dont les rapports ordinaires au politique témoigneraient d'un grand intérêt. L'ethnographie de la *citoyenneté-aux-éclés* était bien entamée à la parution de « Pourquoi il n'existe pas d'ethnographie de la citoyenneté » en 2010 ; fort heureusement du reste car, quel que soit l'angle choisi, le *groupe éclés* n'aurait pu être considéré comme une localisation de citoyenneté ordinaire selon les arguments de cet article : soit le *groupe* était perçu comme l'émanation locale d'un mouvement de jeunesse apolitique organisé autour de l'accueil de publics mineurs, ne relevant donc pas des lieux officiels de la citoyenneté, soit le *groupe* était abordé sous l'angle de l'engagement des *respons* dans un mouvement d'éducation populaire, devenant alors un de ces lieux artificiellement politiques. Cette recherche partage les principales hypothèses avancées par Mariot (2010) : la « définition standard » de la citoyenneté est un obstacle au projet ethnographique puisqu'elle implique une conception normative du « bon citoyen » dont l'activité politique, hors de l'acte de vote, est d'ordre intime et intellectuelle (classer, évaluer, réagir aux signaux politiques). Cette posture ethnographique devrait idéalement rechercher les rapports politiques ordinaires dans les interactions plutôt que dans les théâtres intime, tout en se gardant de donner un sens caché aux pratiques indigènes. Mariot en déduit qu'une telle ethnographie est illusoire. La conclusion de cette thèse induit au contraire que pister « ce qui est appelé citoyenneté aux *éclés* » conduit précisément à saisir cet espace social, situé dans la dialectique de la conception normative et idéale du « bon citoyen » et l'apathie présumée des indigènes étrangers à ces prescriptions.

Alors, si on ne s'arrête pas au seuil du travail ethnographique au motif que celui-ci ne peut parfaitement approcher empiriquement des formes politiques idéales, qu'advient-il lorsque vacille l'édifice éducatif devant conduire à des comportements normés de participation civique et politique (les « passerelles rompues ») ? Ce n'est pas le chaos promis mais la fragilité des croyances engagées apparaît plus clairement. Ce travail dans le quotidien des *éclés* a mis en avant le fait que le terme même de citoyenneté, lorsqu'il était utilisé, renvoyait à son acception dominante, par laquelle les cadres adultes du mouvement EEDF partagent autour de leurs pratiques éducatives les significations que les théoriciens donnent à la citoyenneté républicaine :

« (...) une sociabilité politique faite de réserve et de sensibilité aux autres. La citoyenneté tend alors à renforcer le lien social. Pour ce faire, le citoyen doit accepter de subordonner ses conduites à des valeurs auxquelles il reconnaît un caractère d'absolu : la solidarité, la patrie, l'unité nationale. Ainsi définie, la citoyenneté renvoie à une éthique de la responsabilité civique qui conduit à être convaincus rationnellement de la nécessité de cette subordination » (Deloye, 1994 : 140).

Dans ce modèle de citoyenneté, les clivages partisans et les conflits politiques sont impurs car impropres à l'édification d'une communauté nationale solidaire. Le mouvement EEDF est une scène où se déploie ce modèle : en tant que mouvement de jeunesse et d'éducation populaire, les EEDF sont officiellement apolitiques et bannissent toute politisation de l'espace éducatif (« protéger l'espace éducatif »), conformément aux prescriptions réglementaires de l'administration de la Jeunesse et des Sports. Les conditions d'agrément des associations de jeunesse et d'éducation populaire sont subordonnées aux principes de liberté de conscience et de non discrimination, étendus aux dimensions partisans : les EEDF affirment ainsi être un mouvement non-politique. Depuis l'après-guerre, l'administration centrale de la Jeunesse et des Sports veille à cet apolitisme réglementaire qui, mêlé à une ambition d'éducation civique, concourt à dessiner un modèle éducatif dans lequel le vote et l'incitation au vote comme engagement politique sont vertueux tant qu'ils excluent toute conflictualité partisane. L'extrait de « Routes Nouvelles » (revue des EEDF pour les *aînés* et les *respons* du mouvement) qui suit illustre cette croyance en une citoyenneté apolitique qui engloberait les différences partisans dans une civilité scoutée partagée et surplombante. La citoyenneté, c'est à la fois cet *éclé* qui milite au MJS (Mouvement des Jeunes Socialistes) et son « frère scout » des Scouts Unitaires de France (cf. chapitre 4) engagé chez les jeunes UMP (Union pour un Mouvement Populaire) : leurs engagements politiques illustrent la norme des rapports ordinaires au politique. Le moment électoral et ses règles organisent les conditions d'une politisation rendue publique ; en dehors de ces moments exceptionnels, les pratiques politiques

ordinares restent du domaine des raisonnements intimes, des « ruminations personnelles et intérieures » (Mariot, 2010).

Ils sont jeunes... Et ils sont engagés en politique !

Trois jeunes entrés en politique... Trois jeunes
qui ont vécu l'aventure du Scoutisme.
Trois engagements tout de passions et de raison...

Adrien Sénécal



- 22 ans
- Militant du Mouvement des Jeunes Socialistes
- Ancien Éclaireur
- Site & blog Internet : <http://adbox.free.fr>

Je suis aujourd'hui très inquiet de l'évolution que risque de prendre notre société. Les valeurs qui me tiennent à cœur comme par exemple la solidarité, la laïcité, la démocratie, la préservation de l'environnement et l'égalité des droits et des devoirs semblent être aujourd'hui en régression. La montée des idées de l'extrême droite m'angoisse énormément. J'imagine que la sous-représentation des jeunes en politique nous prive d'une formidable opportunité de réduire les clivages entre les générations. D'ailleurs, les manifestations contre le front National en 2002 nous ont montré que les jeunes rejettent massivement l'extrémisme. Je préfère être un acteur de la société plutôt qu'un spectateur impuissant.

Faire gagner les forces du progrès

J'ai donc fait le choix de m'engager politiquement avec le Mouvement des Jeunes Socialistes (MJS). Les militants du MJS essaient de sensibiliser les jeunes à la politique en faisant le choix d'être partisans. Nous soumettons régulièrement des propositions au parti socialiste. D'ailleurs, certaines ont déjà été reprises dans son projet présidentiel, notamment l'allocation d'autonomie qui permettra aux jeunes d'aller au bout de leurs études et de s'insérer sur le marché du travail. Il n'est pas toujours très facile de militer : cela prend beaucoup de temps et d'énergie. Mais comme des millions de bénévoles (le Scoutisme connaît bien !), l'envie de se donner à fond est plus forte que tout.

En 2007, un choix de société est véritablement à faire, la France choisira-t-elle de continuer sa marche dans un individualisme forcené et dévastateur ? Ou prendra-t-elle enfin le chemin de la solidarité et du retour à des valeurs plus collectives ? Pour ma part, j'ai fait le choix de m'engager pour faire gagner les forces de progrès et de transformation sociale •



Cédric Tartaud-Gineste



- 28 ans
- Doctorant en Histoire
- Adhérent RPR, puis UMP
- Candidat aux prochaines élections municipales à Salers dans le Cantal
- Ancien chef intendant aux Scouts Unitaires de France (SUF)
- Site et blog Internet : <http://salers-au-coeur.over-blog.org/>

Mon engagement politique s'inscrit dans la continuité de la lecture des mémoires de De Gaulle ainsi que de mes activités associatives. En 2003, je participe à une mission ministérielle souhaitée par Luc Ferry, en charge de produire « 10 propositions pour le Scoutisme » dans le cadre d'un rapport sur la Jeunesse. C'est alors que je rencontre les EEDF. À mon sens, le Scoutisme a une vocation citoyenne. Il doit être un vecteur de civisme intelligemment coordonné avec le milieu scolaire et socio-familial.

Le scoutisme a une vocation citoyenne

Au sein des Jeunes UMP, j'anime le pôle « Engagement et Associations », amené à les représenter dans diverses assemblées associatives comme récemment l'ANACEJ ou Équilibre et Populations... Très attaché aux valeurs qui ont contribué à mon engagement, je m'investis aujourd'hui au sein de l'association « Le Chêne », présidée par Michèle Alliot-Marie •

(*) Propositions sur le Scoutisme : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/044000037/0001.pdf>

A côté de ces deux premiers portraits, le troisième encart (non présenté) met en scène une jeune femme qui justifie poursuivre son engagement chez les Guides de France par son militantisme partisan à l'UDF, incarnant ces parcours de « catholiques allant au parti » tels que les analyse Fretel (2004). Derrière ces lignes, on peut lire l'impossible éviction de la concurrence entre des projets politiques de citoyenneté dont les luttes fissurent largement l'édifice d'une citoyenneté ordinaire apolitique. Lors d'un échange avec deux membres du *comité directeur*, une responsable explique :

C'est vrai que les éclés sont plutôt à gauche [on venait d'échanger sur le fait que deux cadres nationaux étaient par ailleurs secrétaires de section du PS] mais il n'y pas de lien évident avec le PS ! Il y avait même un membre du [précédent] comité directeur [membres élus par l'assemblée générale] qui était de droite...

L'autre membre est étonnée de cette révélation. Aucun lien institutionnel ne lie le mouvement aux partis de gauches et les cadres adultes gardent en mémoire et racontent les tentatives repoussées « d'entrisme » dans le mouvement du PC, des Trotskyistes puis plus tard du Front National. Le mouvement est resté ce qu'il doit être, un mouvement éducatif (scout), une association de jeunesse et d'éducation populaire. Les cadres nationaux du mouvement, bien qu'attachés à défendre publiquement l'image d'une neutralité politique et d'une universalité proche de celle, idéale, des services publics, concèdent cependant en coulisse l'adhésion à une certaine culture politique. Quand le *groupe de Villeneuve* se crée en 1978 ou que les *éclés* organisent en 2011 un grand rassemblement (et un *village citoyen*) à Carcassonne pour mobiliser les élus en vue d'implanter un nouveau *groupe*, chacun reconnaît explicitement que le terreau du mouvement est plus fertile sur des terres de gauche et de laïcité. Faire usage public d'une revendication « d'éducation populaire » est d'ailleurs un marqueur de gauche dont le retour ou l'absence est rythmé par le calendrier du champ politique (Chateigner, 2011b). Les dirigeants des principaux mouvements historiques, dont font partie les EEDF, ont espéré le retour aux beaux jours co-gestionnaires après les législatives de 1997, rappelant que l'usage de « l'éducation populaire » visait en partie à défendre leur crédit auprès de l'Etat. A côté de ces discours œcuméniques et des entre-soi des principaux mouvements, un certain nombre d'initiatives pionnières ou de relances de l'éducation populaire dans les années 1990 et 2000 ont pu voir le jour localement¹⁶⁰ dans des territoires dirigés par la gauche, quand les élus de droite développaient des conceptions davantage sécuritaires des politiques jeunesse (Chateigner, 2011b). L'éducation populaire est une ressource politique qui permet aux majorités socialistes ou communistes d'entretenir leurs réseaux associatifs (essentiellement parmi les structures

¹⁶⁰A noter également les relances de « l'éducation populaire » par des acteurs du mouvement social, comme ATTAC notamment.

professionnalisées), comme ce fut le cas lors des élections municipales de 1977 (Barthélémy, 2000) ou des élections présidentielles de 1981¹⁶¹ (Poujol, 1981).

Dans les coulisses du *groupe*, la politisation refoulée des projets éducatifs fait son grand retour malgré les tentatives pour la mettre à distance. C'est la spécificité de l'approche ethnologique que d'enquêter dans des sites non officiellement « politiques » et d'y observer des formes inattendues ou non convenues de subjectivation politique (Salaün et Vernaudon, 2009). Certes, le surgissement de la politique est souvent liée aux moments électoraux mais les prises de positions sont alors loin d'être uniformes. On a pu voir devant le *local* tantôt des *aînés* (mineurs) invectiver leurs parents pour faire « le bon choix » dans l'urne, tantôt des *respons* aux convictions libertaires mettre le feu à une carte d'électeur ou encore des parents « discutant politique » avec des *respons*, organisant ainsi l'intrusion du politique dans le sanctuaire éducatif.

Au printemps 2007, une manifestation familiale est organisée au sein du groupe éclés. Il s'agit, l'espace d'un week-end, de reproduire la séquence que constitue le camp d'été avec une condensation sur ses moments forts (départs, froissartage, veillée, grand jeu...). La particularité de ce week-end est que les parents font partie du groupe alors que sur les camps, comme dans les pratiques éducatives routinières, la coupure avec les familles est nettement marquée. La clôture du week-end est une séquence d'animation où l'on fait s'envoler, avec de l'air comprimé au moyen d'une pompe, des fusées que l'on a au préalable confectionnées intégralement à partir de matériaux de récupération. Durant cette activité banale et ludique, des messages politiques vont spontanément être inscrits sur les fusées. Le contexte est singulier puisque c'est le jour du second tour de l'élection présidentielle de 2007. A l'arrivée, lors du lancement de toutes les fusées, il s'est constitué une flotte de fusées « Ségo » encouragées massivement par les participants et quelques fusées « Sarko » volontairement défailtantes dont l'échec est accompagné de huées¹⁶².

161 « C'est là que se situe l'intérêt d'étudier ces phénomènes en apparence mineurs qu'ont été les mouvements d'inspiration religieuse ou laïque du milieu du XIX^e siècle et de suivre avec attention l'évolution de ces organisations nouvelles qui, peut-être, régénéreront les appareils d'Etat de demain. (...) Les élections présidentielles de mai 1981 ont amené au pouvoir de nombreux hommes (et quelques femmes) qui avaient fait leurs classes dans les associations dont nous avons parlé. Ils ne l'oublieront pas. Les associations d'éducation populaire enfin reconnues dans leur rôle de dynamisation des institutions sociales doivent continuer à user de ce pouvoir moyen comme ont su le faire leurs aînées. C'est non seulement compatible avec un projet socialiste mais c'est aussi une exigence à maintenir » (Poujol, 1981, p.119).

162 Compte-rendu de week-end, 2007, journal de terrain #2

En dehors de ces périodes électorales, les *respons* témoignent fréquemment au sein du *groupe* d'une politisation en lien avec leur militantisme éducatif. Certes, il n'est pas question d'imposer ses vues partisans aux enfants ou aux jeunes des *éclés* mais, à l'inverse, les *respons* refusent tout autant de se cantonner à un rôle d'accompagnateur neutre. L'espace pédagogique, c'est-à-dire les lieux et les temps dans lesquels les *respons* confrontent et expérimentent les méthodes et les finalités de l'accompagnement d'un groupe d'enfants aux *éclés*, est le creuset de prises de positions sur des problèmes publics à partir de la vie aux *éclés*. Ce sont des interprétations du lien entre culture et politique aux *éclés* qui divergent de l'interprétation dominante qu'est la *citoyenneté-aux-éclés*. Puisque ces interprétations indigènes sont construites en réaction la citoyenneté des EEDF (ou à son imparfaite présence dans le groupe, voire son absence), elles ne sont pas l'objet de ce travail. La ligne directrice de cette recherche, ou plus exactement de la production de l'analyse et du texte à partir des données ethnographiques (qui, elles, avaient imposé leur propre logique) fut de se concentrer sur les occurrences de la « citoyenneté » comme idiome en situation dans l'ordinaire des *éclés*. L'objet de cette recherche a donc exclu, de fait, les pratiques diverses qui pourraient être qualifiées de « citoyennes » par déduction de définitions préexistantes, mais aussi les réactions indigènes aux discours des « initiés à la citoyenneté » des EEDF, et en premier lieu celles des *respons*. J'ai essayé de m'en tenir strictement à ce projet. Néanmoins, dès mes premiers pas en tant qu'ethnologue aux *éclés*, outre la confusion qui régnait du fait de l'absence de manifestations explicites de « citoyenneté », je fus interpellé par l'importance de l'expérience communautaire et les possibilité d'interpréter le monde à partir des *éclés*. J'ai essayé de rendre justice à cette trame sensible dans le premier chapitre, afin de situer au mieux le contexte dans lequel la *citoyenneté-aux-éclés* tente de s'imposer en tant que croyance. Je souhaiterais, dans ces dernières lignes, revenir sur ces prises de position des *respons* du groupe de Villeneuve, à la fois pour pallier à la frustration de n'avoir pas suffisamment décrit l'importance des camps, des chants et des réunions de pédagogues en herbe ; mais aussi pour proposer des perspectives d'ouverture à cette recherche.

Les *respons*, c'est-à-dire celles et ceux qui, arrivés dans le groupe en tant qu'enfants ou adolescents, y sont restés jusqu'à devenir *respons* mais aussi celles et ceux arrivés directement à l'âge adulte, témoignent de concert de l'importance subjective de leur socialisation aux *éclés*. Au détour d'un échange informel, en réunion pédagogique, en entretien individuel ou collectif, il est fréquent d'entendre un *respons* justifier son engagement ou certaines pratiques et se rappelant que les *éclés*

ont « changé sa vie », l'ont « construit » et qu'il ne serait pas le même sans cela. Le récit de Riton incarne à cette importance du passage aux *éclés* :

Ça m'a apporté plus que ce qu'on peut imaginer. Savoir écouter et prendre des décisions, voter dans les conseil, la démocratie. C'est la première fois où j'ai appris à passer un coup de téléphone, depuis une cabine, à me présenter... Aux éclés, on m'écoutait parler, alors qu'à la maison, c'était « ferme ta gueule ». C'est différent des gens comme toi qui ont des prédispositions culturelles.

L'expérience *éclée* est, tout au long de l'enquête, fréquemment associée à une expérience politique, et, globalement, le passage aux *éclés* est source de politisation pour les *respons*, comme en témoigne Greg lors d'un entretien collectif :

De ce que je suis maintenant, je me dis que je n'aurais pas été heureux si j'avais pas été aux éclés, si j'avais suivi une autre trajectoire, sauf que j'en sais rien, j'aurais peut-être été super heureux, bon, un gros con de droite sarkozyste parce que j'aurais entraîné qu'avec des mecs qui... [plus tard lors du même entretien] Je préfère un groupe qui meurt qu'un groupe qui marche avec ça ! Eux [un autre groupe EEDF], c'est des caricatures de scouts ! Ils pensent qu'ils sont de gauche parce qu'ils sont militants MJS mais non ! Ils trippent à faire la sécurité aux rassemblements avec des Maglytes. Ils envoient des mails en signant CPMG [Chaud Poignée de Main Gauche], un truc à la mords moi le noeud, c'est vraiment pas mon truc ! [...] Moi ce qui me fait chier quand je dois parler des éclés c'est le côté scout, c'est que les gens disent : « t'es catho et t'es de droite », c'est ça qui me fait gerber.

Greg témoigne non pas d'une illusoire politisation omniprésente du militantisme éducatif, mais de la présence de ces interprétations politiques dans les routines des échanges entre *respons*. L'expérience politique aux *éclés* est souvent synonyme de confirmation des positions conformes à l'homogénéité socio-culturelle décrite dans la thèse. Tarik résume cette tendance à la confirmation de la socialisation politique par les *éclés* :

[Maxime : Toi tu viens d'un milieu de gauche ?] Mes parents ne votent pas, ils n'ont pas la nationalité française). Mon père est assez conservateur mais mes frères et soeurs sont principalement à gauche. Les éclés ça m'a conforté dans mes idées, des idées de gauche, c'est le service public, c'est penser au collectif, c'est le social, forcément c'est pas des idées de droite ! [...] Au lycée, j'ai participé à pas mal de manif et de grèves, je ne mettais pas de discours politiques derrière mais quand on défend certaines valeurs d'humanité, de droits de l'homme, du bien public, il y a certaines choses qui... Pour moi c'est incohérent d'être humaniste, c'est-à-dire de mettre les droits de l'homme avant tout, est d'être de droite ! Les éclés ça ne m'a pas orienté

politiquement, ça m'a juste conforté en me disant : il y a peut-être des gens qui pensent aussi comme moi et qui essaient de mettre ça un petit peu ... en action, de donner vie à ces volontés de vivre ensemble. Je ne pense pas que ce soit propre aux éclés mais c'est propre au groupe de Villeneuve d'Ascq.

Plus rarement, des *respons* témoignent des transformations, qui peuvent opérer cette même socialisation politique, comme Lison¹⁶³ :

Ah !, les éclés ça change une vie ! (...) On était des jeunes cons et on a servi à quelque chose, (...) et puis après, nous, on a transmis. (...) C'est légèrement gauchiste mais chez moi c'est à droite ! (...) On t'apprend pas le capitalisme ! [Maxime : Si, un peu quand même, gérer un budget...]. Oui mais partir deux jours avec 6 potes, que tout le monde s'en sorte, c'est pas pour faire du pognon ! C'est vrai que t'as un C.E [coordinateur d'équipage], un S.E [sous-coordonateur], et qu'un secrétaire c'est comme un comptable mais c'est pas figé, c'est pas hiérarchique. (...) On a eu des grosses peurs mais le groupe est toujours vivant. On aurait dû rester plus longtemps, on n'a pas assez transmis. Tu vois, rien que ça : le respect de la nature, le partage, des trucs à la con. (...) Depuis que j'ai 12 ans je sais que j'ai pas les mêmes idées que mes parents. (...) J'ai la nostalgie des camps, des week-ends.

L'engagement aux *éclés* est une expérience politique pour les *respons*, « Non seulement parce qu'[il] suppose les effets d'une constante interaction avec leur environnement sur la formation de l'identité politique, mais aussi parce qu'[il] suggère l'éclatement et la diversification des modèles d'interprétation du monde politique » (Muxel, 2001 : 174). Cependant, les outils pédagogiques mis en place par le mouvement ont pour ambition d'être des méthodes d'éducation à la citoyenneté au caractère apolitique. C'est précisément sur la nature des outils utilisés et sur leur réception qu'il serait passionnant de travailler désormais. Dans un travail d'ethnographie des rites de citoyenneté dans des foyers d'accueil de mineurs en Suisse, Ossipow (2011) décrit notamment des réunions hebdomadaires qui peuvent s'apparenter aux *conseils* chez les *éclés*, principal rite de citoyenneté EEDF (cf. chapitre 6). Bien que les mineurs participant à ces rites soient considérés comme des citoyens en devenir,

« ces réunions de foyer n'en demeurent pas moins des scènes, des lieux d'essai, des espaces "subjonctifs" (Piette, 2005), dans lesquels l'on peut s'exercer – sans risque – à la prise de parole adéquate, à l'écoute d'autrui et à la formulation de revendications. En ce sens, ce sont bien des espaces de citoyenneté, jouant autant sur la participation et l'engagement que sur la conformité et la civilité » (Ossipow, 2011 : 77).

163 Échange informel avec Lison, 2009, journal de terrain #5.

La question que soulèvent ces rituels dans les foyers de mineurs est celle des limites posées aux jeunes dans leur apprentissage des rôles à jouer : jamais ils ne prendront la place des éducateurs qui cadrent ces réunions, ils demeurent en apprentissage et ne sont pas souverains. Pour les *respons* du *groupe de Villeneuve*, les choses sont tout autres : le « paradoxe de l'éducation du souverain » est partiellement dépassé par l'accès à l'autonomie, au sens de l'accès à la fonction énonciatrice de ses propres règles (Hannoyer, 2005). L'espace pédagogique dans lequel se meuvent les *respons* leur impose de se confronter à l'interprétation des héritages (ce qu'ils ont vécu et appris aux *éclés*) et à l'innovation. Tous les canaux par lesquels le mouvement EEDF tente de construire sa cohésion autour de la citoyenneté sont expérimentés par les *respons* de manière autonome : ils peuvent se les réapproprier, les modifier et en réinterpréter la finalité éducative. Les *respons louveteaux* de la génération 1997 racontent comment, lors de leurs innombrables *conseils* ou réunions, ils « jouaient au grand » et avaient « une pédagogue aigüe » qui les faisait rêver, à 18 ans, de « refonder toute la pédagogie officielle de la *branche* ». D'autres vont mettre en avant « la nécessité de se former » car « être bénévole ça n'apporte pas l'absolution ». Ce devoir de formation est justifié par le désir « d'être pour les enfants ce que ses respons ont été pour soi ». Entre reproduction et changement, les *respons* remettent tous les cadres collectifs sur la table des *conseils*. Dans la mémoire du groupe, il y a notamment cette fameuse réunion de préparation d'un camp à la fin des années 1990 : les débats très vifs autour du maintien ou non d'une cérémonie d'*engagement*, autre pilier de l'éducation à la citoyenneté et fondement de la méthode scout, s'étaient soldés par des invectives violentes (les « fascistes » s'opposaient à ceux qui se pliaient à « la pédagogie de l'enfant roi ») qui avaient un temps menacé la continuité du groupe. La laïcité ne résiste pas davantage aux réinterprétations locales. Au cours d'un entretien collectif entre *respons* du groupe, l'une d'entre eux soulève le problème d'un chant appris aux enfants et chanté en veillée depuis plusieurs années. Le quatrième couplet contient des paroles anti-cléricales : « Tuez vos dieux, à tout jamais, sous aucune croix l'amour ne se plaît, ce sont les hommes, pas les curés, qui font pousser les orangers¹⁶⁴ ». Pour elle, la reprise collective de ce chant pose un souci vis-à-vis des enfants dont les parents sont « cathos ». Ses amis du groupe reconnaissent alors qu'ils sont fortement « anti-religieux » et qu'ils « bouffent du curé ». Il s'entame alors un échange sur une possible communauté de valeurs entre catholiques et laïques. Pour les uns « on recherche la même chose, la vie collective », pour les autres l'émancipation ne peut être que laïque. Tous ne se retrouvent pas sur l'attitude à adopter aux *éclés* : la tolérance ou le rejet de la religion. Dans cette discussion, plusieurs *respons* rappellent que « avec Geronimo, on en a bouffé du curé ! ».

164Renaud Séchan, La ballade Nord-Irlandaise, 1991

Les rôles prescrits par le mouvement, notamment celui du citoyen laïque reléguant les clivages partisans dans la sphère privée et contribuant à édifier la chose publique, se confrontent à la réalité sensible et pratique de l'expérience *éclée*. Les *respons* organisent la vie communautaire, et notamment la vie en camp, ils choisissent le *cadre symbolique* pour la vie quotidienne et les grands jeux, ils préparent des carnets de chants, apprennent à accompagner ces chants à la guitare, y mettent une seconde voix... Les chants entonnés collectivement en veillées au coin du feu, ou repris en chœur dans un local préfabriqué, sont des souvenirs unanimement partagés par les *éclés*. Il semble que les mêmes chants produisent les mêmes effets, ceux d'une communion. La vie communautaire aux *éclés* s'appuie sur des forts ressorts émotionnels, le plaisir et la convivialité, ainsi que la mise en mouvement des corps, comme en témoigne Impalouze revenant sur ses années dans la branche *éclée* :

On a aussi fait ça à un moment où tu pouvais désacraliser la nudité. A une époque où... Attends, on a fait des « socadances » dans les douches! Tu te souviens pas ? [il mime et chante] Aujourd'hui la Jeunesse et Sports contrôlerait, ce serait terrible [rires] ! Les éclés vont te chercher jusque dans ta pudeur. Ça envahit ton quotidien, et surtout sur les camps. J'ai jamais entendu aucun autre mouvement où t'as une tente douche avec des palettes pour tout le monde...

La « théorie du camp » a été élaborée, dans les mouvement réformateurs protestants, à partir d'une conception de l'adolescence comme l'âge des potentialités de croyance qu'il convient d'accompagner (d'où l'innovation du scoutisme qui confie cette tâche à un groupe de pairs et non plus à un maître éloigné) (Baubérot, 2001). La tonalité « un brin libertaire » des camps, espaces-temps où se lève la contrainte sociale, serait un détour pour amener les adolescents à abandonner les conventions et les formes artificielles de civilité pour se consacrer à l'expression authentique du caractère, à la sincérité et aux émotions :

« Et c'est alors qu'intervient, modestement, discrètement, l'éducateur. Grâce à la profondeur et à la sincérité de la relation nouée, sur cette âme adolescente que le camping a méthodiquement dénudée, débarrassée de sa carapace de civilités et livrée à la force de son propre enthousiasme, la plus efficace des influences peut enfin s'exercer. À bien des égards, le camping participe au rêve des pédagogies nouvelles : parvenir enfin à une éducation totale de l'individu (Baubérot, 2001 : 625).

Le succès des camps, depuis les origines du scoutisme et jusqu'au *groupe de Villeneuve*, s'explique en grande partie par le plaisir qu'ils procurent à qui y participe. On peut néanmoins se demander si le camp, cité utopique et société coupée du monde, où se confondent les lieux de résidence, de travail et de jeu, opère ou non comme une institution totale¹⁶⁵. Est-ce que le scoutisme laïque est

¹⁶⁵Cette question est notamment posée par Lebon (2005) au sujet des colonies de vacances et, plus largement, à l'égard

une « institution totale de citoyenneté » ? La pédagogie et les méthodes actives sont des techniques, si totalisantes qu'elles soient, qui ne prennent leur valeur qu'orientées vers un idéal¹⁶⁶. Dans le mouvement du scoutisme laïque, cet idéal est la citoyenneté. Mais l'idéal ne s'impose pas mécaniquement aux membres des *groupes* et aux militants engagés dans une toile de significations communes. Cet idéal, cette croyance, se négocie, s'expérimente et se matérialise par des rites qui en donnent conscience tout en restant ouverts aux appropriations et aux ajustements (Ségalen, 1998). En ce sens, l'imperfection des méthodes du scoutisme laïque en fait non pas une institution totale mais au contraire un espace instable où peuvent se déployer des autonomies critiques. C'est précisément par la valorisation de ces pratiques permettant de remettre en question les cadres de l'expérience collective et les modèles dominants que la démarche d'éducation populaire serait avant tout une pédagogie de l'émancipation et de l'éducation au politique (Morvan, 2011). On peut cependant soulever un paradoxe fécond : l'éducation du citoyen républicain, laïque et rationnel, a été envisagée dans le scoutisme à partir d'une pédagogie issue de mouvements religieux qui trouvaient là de puissants vecteurs de diffusion pastorale. Le scoutisme laïque prendrait ainsi en charge ce que l'École rejette : l'exaltation des corps, des caractères et des émotions par le truchement de la réinvention d'une nature sauvage où les colons et les campeurs vivraient tels les premiers hommes, comme des indiens autour de leur feu ou des nomades itinérants...

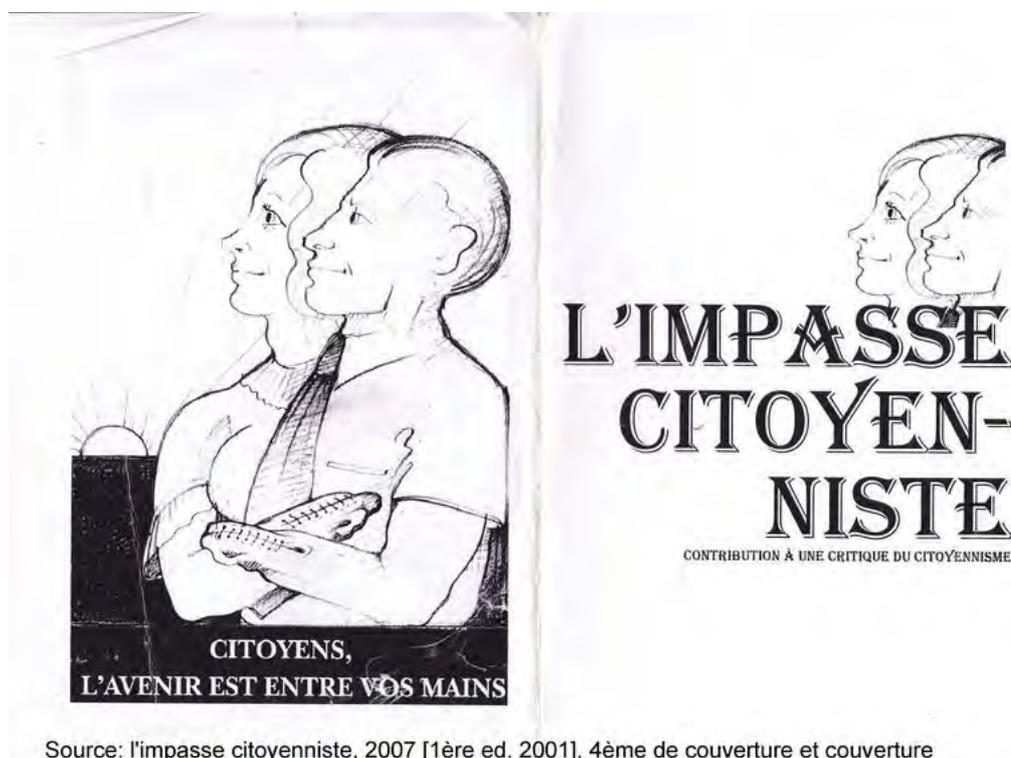
Les engagements et les pratiques des pédagogues militants entraînent une nécessaire contestation de la *citoyenneté-aux-éclés* qui prend des formes autonomes selon l'histoire particulière de chaque groupe : c'est là toute la difficulté de « faire mouvement » tout en offrant les conditions de l'autonomie critique tant recherchée. Les méthodes éducatives ne sont que des véhicules pour des croyances qui font l'objet de luttes au sein des groupes. Dès les débuts de l'enquête, en 2007, Topo, *respons* de la génération 1997 et ami de longue date, me proposait la lecture de la brochure « L'impasse citoyenniste¹⁶⁷ ». Il s'agit d'une critique radicale du « citoyennisme », idéologie réformiste qui irrigue le mouvement social depuis les grèves de 1995. En dépit d'un « louable désir d'agir », les citoyennistes défendraient dans l'action un modèle de dépendance à la puissance étatique sans cesse renforcée, et une soumission de fait au mode de production capitaliste qu'il faudrait se contenter d'humaniser. Cette pensée libertaire n'est pas celle du mouvement EEDF ni

des mouvements d'éducation populaire lors du colloque « *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle* » organisé du 16 au 18 novembre 2011 à l'Université Paris-Est Créteil.

¹⁶⁶C'est pourquoi il faudrait parler, par exemple, « d'éducation chrétienne », « d'éducation laïque » ou « d'éducation prolétarienne » (Lebon, 2005).

¹⁶⁷La brochure est disponible à l'adresse <http://infokiosques.net/spip.php?article443>

celle du *groupe de Villeneuve* mais elle y est présente. Topo fait partie d'une génération d'*éclés* dont certains se retrouvaient autour de choix politiques radicaux (réseaux militants anti-fascistes lillois) dans les années 1990, alors qu'ils étaient devenus *respons* dans le groupe. Par leurs pratiques d'animation, ils ont aidé à grandir une génération d'*éclés* dont ils étaient les *respons*, et, volontairement ou non, ils leur ont fait partager certaines de leurs idées qui se sont installées dans l'espace collectif du *groupe*. Ils n'étaient pas les seuls *respons*, ils n'ont pas endoctriné les enfants, ils ne le voulaient ni ne le pouvaient pas, ils ont simplement, comme d'autres *respons*, interprété la vie collective et ses rituels afin de lui donner sens. Puis ils ont quitté le groupe, remplacés par d'autres, plus jeunes, parmi lesquels certains qui les avaient eu eux-mêmes comme *respons* sont désormais persuadés que les *éclés* doivent mener à des alternatives anti-capitalistes, que « le fond du truc, c'est le côté un peu incisif, un pouvoir qui transforme : les chants, les noms de totems, les noms d'équipages, l'école de la vie... ». De fil en aiguille on arrive à l'anecdote décrite dans le premier chapitre : quand des *respons éclés* organisent un week-end menant des adolescents dans un squat, considérant cela comme une activité éducative possible dans ce cadre. Quand l'interdit se rappelle soudainement à ces militants (par les autres *respons*, les parents, la *région*), ils crient alors leur déception : « on nous a appris à construire des cabanes en bois, mais on ne nous a pas dit qu'on pouvait vivre dedans¹⁶⁸ ! ».



Source: l'impasse citoyenniste, 2007 [1ère ed. 2001], 4ème de couverture et couverture

168 Sajou, *respons* génération 2002, entretien avec Sajou et Wombat, 2009.

Ces anecdotes ne sont qu'un morceau de la petite histoire du *groupe de Villeneuve*. L'interprétation libertaire des pratiques éducatives du scoutisme laïque, de ses formes d'autogestion et de son cadre symbolique n'est pas celle de toutes et tous dans le groupe, loin s'en faut ; mais elle illustre toute l'étendue des particularités locales et des mémoires collectives qui se révèlent à l'ethnologue cherchant à comprendre une forme politique qui se voudrait uniforme. L'éducation à la *citoyenneté-aux-éclés* symbolise l'ambition publique d'un mouvement qui s'adresse, à quelques encablures de distance, autant à un *groupe* dans lequel les jeunes prononcent leur promesse, se disent « toujours prêt à servir » et saluent le drapeau, qu'au groupe de Villeneuve où, depuis 30 ans, petits et grands apprennent autour du feu de camp à ne pas saluer les archers du roi.

LES ARCHERS DU ROI

Ils ont commencé la saison
en fauchant les moissons
avec les sabots de leurs coursiers
ils sont venus à la maison
ils ont pris les garçons
sans demander permission
je les ai vu courber l'échine
sous les coups de fouet qui tombaient
cordes d'acier bardées d'épines
qui les mordaient et les saignaient

Refrain Non ne me demandez pas
de saluer les archers du roi (bis)

Mais sur la colline tout là-bas
la potence est dressée
pour pendre ceux que l'on a condamnés
on y accroche au matin
le mendiant qui a faim
le bandit de grand chemin
celui qui dans sa colère
voulut maudire le nom du roi
parce qu'on lui avait pris sa terre
son blé, sa réserve de bois

Refrain

Derrière chez nous il y avait
une fille que j'aimais
et qui m'avait donné ses printemps
mais un jour on l'a emmenée
pour aller assister
à la noce d'un archer
j'ai vu des tours tomber la pierre
j'ai entendu les gens hurler
son corps fut jeté sans prière
sur le bas-côté du fossé.

Source: "Chant trad" des éclés de Villeneuve, archives personnelles

BIBLIOGRAPHIE

- ABÉLÈS, M. (1986). L'anthropologue et le politique. *L'Homme*, 26(97), p.191-212.
- ABÉLÈS, M. (1990). *Anthropologie de l'État*. Coll. Anthropologie au présent. Paris : A. Colin.
- ABÉLÈS, M. (1992). Anthropologie politique de la modernité. *L'Homme*, 32(121), p.15-30.
- ABÉLÈS, M. (1996). Le rationalisme à l'épreuve de l'analyse, in Revel, J. *Jeux d'échelles : la micro-analyse à l'expérience*, Coll. Hautes études. Paris : Gallimard le Seuil.
- ABÉLÈS, M. (1997). Terrain sacré... *L'Homme*, 37(143), p.61-64.
- ABÉLÈS, M., & JEUDY, H.-P. (1997). *Anthropologie du politique*. Coll. U. Paris : A. Colin.
- AUGÉ, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Coll. Champs. Paris : Flammarion.
- BACHIR, M., & BUSSAT, V. (2000). L'entretien en actes, in BACHIR, M., & BUSSAT, V. *Les méthodes au concret : démarches et formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*. Paris : Presses universitaires de France.
- BADIE, B., & PERRINEAU, P. (2000). *Le citoyen : mélanges offerts à Alain Lancelot*. Paris : Presses de Sciences Po.
- BALANDIER, G. (2004). *Anthropologie politique*. Coll. Quadrige (5e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- BALIBAR, É. (2001a). *Nous, citoyens d'Europe ? : les frontières, l'État, le peuple*. Coll. Cahiers libres. Paris : La Découverte.
- BALIBAR, É. (2001b). Vers la citoyenneté imparfaite, in BALIBAR, É. *Nous, citoyens d'Europe ? : les frontières, l'État, le peuple*, Coll. Cahiers libres. Paris : La Découverte.
- BALIBAR, É., & WALLERSTEIN, I. (1997). *Race, nation, classe : les identités ambiguës* (2e éd.). Paris : La Découverte.
- BARBANCE, B., & UGHETTO-SCHLOUPT, A. (2007). La permanence d'un engagement communautaire. *Sociologies pratiques*, 15(2), p.83-95.
- BARTHÉLÉMY, M. (2000). *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Paris : Presses de Sciences po.
- BASTIDE, Y. (2011). *Cent ans de laïcité dans le scoutisme et l'éducation populaire, 1911-2011*. Saint Georges de Luzençon: Accent du Sud.
- BAUBÉROT, J. (2000). *Histoire de la laïcité française*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.

BEAUD, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix*, 9(35), p.226-257.

BEAUD, S., & WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Guides Repères (Réed.). Paris : La Découverte.

BECKER, H. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Guides Repères. Paris : La Découverte.

BECKER, H. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Coll. Méthodes des sciences sociales. Paris : Économica.

BÉNEÏ, V. (2005). *Manufacturing Citizenship : Education and Nationalism in Europe, South Asian and China*. London : Routledge.

BÉNEÏ, V. (2005). Introduction : manufacturing citizenship : confronting public spheres and education in contemporary worlds, in BÉNEÏ, V. *Manufacturing citizenship : education and nationalism in Europe, South Asia and China*, Routledge research in education. London : Routledge.

BENSA, A. (1996). De la micro-histoire vers une anthropologie critique, in REVEL J. *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Coll. Hautes études. Paris : Gallimard le Seuil.

BENVEGNU, N. (2011). *La politique des netroots. La démocratie à l'épreuve d'outils informatiques de débat public*. Thèse de doctorat spécialité « socio-économie de l'innovation ». École Nationale Supérieure des Mines de Paris, Paris.

BERGER, L. (2010). Esquisse d'une archéologie et généalogie des savoirs anthropologiques. *Social Anthropology*, 18(2), p.117-137.

BERNARDEAU-MOREAU, D., & HÉLY, M. (2007). Transformations et inerties du bénévolat associatif sur la période 1982-2002. *Sociologies pratiques*, 15(2), p.9-23.

BERNAT, P. (2011). *L'épopée modeste et belle des nouveaux habitants du hameau de Bécours*. Millau : Accent du Sud.

BEZERRA, M. O. (2004). La politique vue d'en bas. *Critique*, n° 680-681(1), p.66-76.

BONTE, P., & IZARD, M. (2000). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Coll. Quadrige (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

BOSC, S. (2008). *Sociologie des classes moyennes*. Coll. Repères. Paris : La Découverte.

BOUAMAMA, S. (2004). Nationalité et citoyenneté : le divorce inévitable, in BOUAMAMA, S., & CORDEIRO, A., & ROUX, M. *La Citoyenneté dans tous ses États*, Coll. Migrations et changements. Paris : CIEMI / L'Harmattan.

BOURDIEU, P. (1980). *Le Sens pratique*. Coll. Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.

BOURDIEU, P. (1984). La jeunesse n'est qu'un mot, in BOURDIEU, P. *Questions de sociologie*.

Coll. Documents. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1993). Comprendre, in BOURDIEU, P. *La misère du monde*. Coll. Libre examen. Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Coll. Points. Paris : Seuil.

BROMBERGER, C. (2004). Monographie. *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Coll. Quadrige. Paris : Presses Universitaires de France.

CACÉRÈS, B. (1985). *Guide de l'éducation populaire*. Coll. Cahiers libres. Paris : La Découverte.

CARREL, M. (2007). *La citoyenneté urbaine du point de vue des gouvernés. Synthèse bibliographique* (PUCA.). Paris : Ministère du Développement durable (MEEDDAT).

CEFAÏ, D. (2003a). *L'enquête de terrain*. Coll. Recherches. Paris : La Découverte / MAUSS.

CEFAÏ, D. (2003b). Introduction, in CEFAÏ, D. *Le souk de Sefrou: sur l'économie de bazar*, Coll. Intérieurs du Maghreb. Saint-Denis : Bouchène.

CEFAÏ, D. (2007). *Pourquoi se mobilise-t-on ? : les théories de l'action collective*. Coll. Recherches. Paris : La Découverte / MAUSS.

CHATEIGNER, F. (2011a). « Considéré comme l'inspirateur... » *Sociétés contemporaines*, 81(1), p.27-59.

CHATEIGNER, F. (2011b). « le retour discursif de " l'éducation populaire " : au rythme du champ politique ? », communication au colloque « *l'éducation populaire au tournant du XXIe siècle* » Université Paris-Est Créteil, 16-18/11.

CHAUVIER, É. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire : une conversion du regard*. Coll. Essais. Toulouse : Anacharsis.

CHOLVY, G., & Laboratoire de recherche Mentalités et croyances contemporaines (Éd.). (2003). *Le scoutisme : un mouvement d'éducation au XXe siècle, dimensions internationales. Actes du colloque international tenu à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III, 21-23 septembre 2000*. Montpellier : Université Paul Valéry.

CLARKE, J. (2009). Parler de citoyenneté : discours gouvernementaux et vernaculaires. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), p.43-62.

CLARKE, J., COLL, K., DAGNINO, E., NEVEU, C. (2013). *Disputing citizenship*. London : Policy Press (à paraître).

COMBESSIE, J.-C. (1996). *La méthode en sociologie*. Coll. Repères. Paris : La Découverte.

CONDETTE, J.-F., & SAVOYE, A. (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, n° 31(1), p.61-88.

- CONSTANT, F. (1998). *La citoyenneté*. Coll. Clefs. Paris : Montchrestien.
- COUR DES COMPTES (2008). *Les communes et l'école de la République*, Rapport public thématique.
- COPANS, J. (1996). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Coll. 128. Paris : Nathan.
- COPANS, J. (2003). L'anthropologie politique en France après 1980. *Journal des anthropologues*. Association française des anthropologues, (92-93), p.63-81.
- DE FAILLY, G. (2006). S'il avait été difficile de naître, il serait plus difficile encore de grandir". *Site officiel des Ceméa - Mouvement national d'éducation nouvelle*. Consulté de <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article4052>
- DÉLOYE, Y. (1994). *École et citoyenneté: l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy, controverses*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- DÉLOYE, Y. (2007). *Sociologie historique du politique*. Repères (3e éd.). Paris : la Découverte.
- DUCHESNE, S. (1996). Entretien non-préstructuré, stratégie de recherche et étude des représentations. Peut-on déjà faire l'économie de l'entretien «non-directif» en sociologie ? *Politix*, 9(35), p.189-206.
- DUCHESNE, S. (1997). *Citoyenneté à la française*. Paris : Presses de Sciences Po.
- DUCHESNE, S., & HAEGEL, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Coll. 128. Paris : Nathan.
- ELIAS, N., & SCOTSON, J. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.
- ETHUIN, N. (2006). Formation des militants et identité communiste. *Nouvelles Fondations*, n° 2(2), p.49-57.
- FERRY, J.-M. (1997). Quel patriotisme au-delà des nationalismes ? Réflexions sur les fondements motivationnels d'une citoyenneté européenne, in BIRNBAUM, P. (dir.). *Sociologie des nationalismes*, Coll. Sociologies. Paris : Presses universitaires de France.
- FOURCAUT, A. (1986). *Bobigny, banlieue rouge*. Éditions ouvrières. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- FRETEL, J. (2004). Quand les catholiques vont au parti. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 155(5), p.76-89.
- FUCHS, J. (2008). Sources et archives des mouvements de jeunesse. Préalables méthodologiques à une recherche sur l'univers associatif. *Interrogations*, (6), p.172-182.
- GAGNÉ, N. (2009). Présentation : L'anthropologie et la « fabrique » des citoyennetés. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), p.7-24.
- GAUTHÉ, J.-J. (2007). *Les scouts*. Coll. Idées reçues. Paris : le Cavalier bleu.
- GAUTHÉ, J.-J. (2009). Le scoutisme et le mouvement Woodcraft, in SIROST, O. *La vie au*

grand air aventures du corps et évasions vers la nature. Coll. Épistémologie du corps. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

GAUTHÉ, J.-J. (2010). Le camp-école de Chamarande, lieu fondateur des Scouts de France (1923-1940), in TETARD, F., BARIOLADE, D., BROUSSELLE, V., & EGRET, J.-P., *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire : 1918-1971*. Paris : La Documentation française.

GAUTHÉ, J.-J. 1939 : à Lille et Lomme, les éclaireurs ont d'abord été « municipaux ». *Association pour l'Histoire du Scoutisme Laïque*. De <http://www.histoire-du-scoutisme-laïque.fr/premier-quart-de-siecle/143-1939-a-lille-et-lomme-les-eclaireurs-ont-ete-qmunicipauxq.html>

GEERTZ, C. (2003). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture, in CEFAL, D. *L'enquête de terrain*. Coll. Recherches. Paris : La Découverte / MAUSS.

GODELIER, M. (2009). *Communauté, société, culture : trois clefs pour comprendre les identités en conflits*. Paris : CNRS Éditions.

GRAFMEYER, Y., & Joseph, I. (2009). *L'École de Chicago: naissance de l'écologie urbaine*. Coll. Champs. Paris : Flammarion.

GRÉMION, C. (2005). Le religieux dans les villes nouvelles. *Les annales de la recherche urbaine*, (98), p.88-96.

GRUPE DE RECHERCHE POUR L'ÉDUCATION ET LA PROSPECTIVE. (2002). Éducation populaire, nouveau défis. *POUR*, (173).

HANNOYER, F. (2005). L'animation : rouage essentiel d'une société complexe. *Territoires*, (458).

HASTINGS, M. (1991). *Halluin la Rouge, 1919-1939 : aspects d'un communisme identitaire*. Coll. Politiques. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires de Lille.

HASTINGS, M. (2002). *Imaginaire et Politique*. Cours magistral. Institut d'Études Politiques de Lille.

HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Coll. Que sais-je ? (2e éd. mise à jour.). Paris : Presses universitaires de France.

HERZFELD, M. (2007). *L'intimité culturelle: poétique sociale de l'État nation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

ION, J. (2008). Peut-on encore parler d'éducation populaire ? Idéal éducatif, engagements publics et socialisation politique, in ION, J., *Un engagement à l'épreuve de la théorie : itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*, Coll. Débats jeunesse. Paris : L'Harmattan.

LAGROYE, J. (1997a). *Sociologie politique*. Coll. Amphithéâtre. Paris : Presses de Sciences po.

LAGROYE, J. (1997b). L'acceptation de l'ordre politique, in LAGROYE, J. *Sociologie politique*. Coll. Amphithéâtre (3ème édition revue et mise à jour.). Paris : Presse de Sciences Po / Dalloz.

LANEYRIE, P. (2000). Scout de France : le grand écart, in POUJOL, G. *Éducation populaire :*

le tournant des années soixante-dix. Coll. Débats jeunesses. Paris : L'Harmattan.

LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. Coll. 128. Paris : Nathan.

LEFEBVRE, R. (2010). « Politiste et socialiste ». Une politique d'enquête au PS. *Revue internationale de politique comparée*, 17(4), p.127-139.

LEBON, F. (2003). Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs. *Éducation et sociétés*, 1 (11), p.135-152.

LEBON, F. (2005). *Une politique de l'enfance : du patronage au centre de loisirs*. Coll. Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.

LEBON, F., MOULINIER, P., & RICHEZ, J.-C. (2008). *Un engagement à l'épreuve de la théorie : itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*. Coll. Débats jeunesses. Paris : l'Harmattan.

LECA, J. (1991). Individualisme et citoyenneté, in BIRNBAUM, P., & LECA, J., *Sur l'individualisme : théories et méthodes*. Coll. Références. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

LECA, J. (1992). Nationalité et citoyenneté dans l'Europe des immigrations, in COSTA-LASCOUX, J., & WEIL, P., *Logiques d'États et immigrations*. Coll. Histoire des idées. Paris : Kimé.

LENCLUD, G. (1986). En être ou ne pas en être : L'anthropologie sociale et les sociétés complexes. *L'Homme*, 26(97), p.143-153.

LENCLUD, G. (2000). Symbolisme in LENCLUD, G., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Coll. Quadrige. Paris : Presses universitaires de France.

LÉVI-STRAUSS, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.

LONCLE, P. (2007). Évolutions des politiques locales de jeunesse. *Agora Débats / Jeunesse*, (43), p.14-29.

LORCERIE, F. (1994). Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990, in CONSTANT, D.-M., *Cartes d'identité : comment dit-on nous en politique ?* Paris : Presses de la Fondation des sciences politiques.

MANDRA, R. (2010). De l'instruction publique à la complémentarité éducative. *Loisirs Éducation*, (434).

MARCUS, G. (2002). Au-delà de Malinowski et après Writing Culture : à propos du futur de l'anthropologie culturelle et du malaise de l'ethnographie. *ethnologiques.org*, (1). Consulté de <http://ethnologiques.org/2002/Marcus>

MARIOT, N. (2010). Pourquoi il n'existe pas d'ethnographie de la citoyenneté. *Politix*, 92(4), p.165-194.

MARTIGNY, V. (2010). Penser le nationalisme ordinaire. *Raisons politiques*, 37(1), p.5-15.

MARTUCCELLI, D., & BARRÈRE, A. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de sociologie*, 39(4), p.651-671.

MATONTI, F., & POUPEAU, F. (2004). Le capital militant : Essai de définition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 155(5), p.4-11.

MATTELART, A., & NEVEU, É. (2003). *Introduction aux cultural studies*. Coll. Repères. Paris : La Découverte.

MICHELAT, G., & SIMON, M. (2004). *Les ouvriers et la politique : permanence, ruptures, réalignements 1962-2002*. Paris : Presses de Sciences po.

MOHAMMED, M., & MUCCHIELLI, L. (2007). *Les bandes de jeunes : des « blousons noirs » à nos jours*. Coll. Recherches. Paris : La Découverte.

MORVAN, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat spécialité Sciences de l'éducation.. Paris VIII - Vincennes - Saint-Denis, Vincennes.

MUXEL, A. (2001). *L'expérience politique des jeunes*. Paris : Presses de Sciences po.

MUXEL, A., & CACOUAULT-BITAUD, M. (2001). *Les jeunes d'Europe du Sud et la politique: une enquête comparative France, Italie, Espagne*. Coll. Logiques politiques. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.

NEVEU, C. (2003). *Citoyenneté et espace public : habitants, jeunes et citoyens dans une ville du Nord*. Coll. Le regard sociologique. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

NEVEU, C. (2004). Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(3), p.89-101.

NEVEU, C. (2005). Anthropologie de la citoyenneté. Document de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Provence.

NEVEU, C. (2009). Comment faire l'anthropologie d'un objet « trop lourd »? : Approche anthropologique de la citoyenneté en France. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), p.25-42.

NEVEU, C., Clarke, J., Dagnino, E., & Coll, K. (2007). *Comparing scales of citizenship, between social and legal representations*. (Rapport final du PIEA). Paris : Fondation Maison des Sciences de l'Homme and Columbia University Institute.

NEVEU, E. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication*, La médiatisation des problèmes publics, (22), p. 41-58.

NICOURD, S. (2007). Les engagements ont-ils vraiment changé ? *Sociologies pratiques*, 15(2), p.1-5.

OLIVIER DE SARDAN, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Coll. Anthropologie prospective. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

OSSIPOW, L. (2011). La citoyenneté à l'épreuve des rites : l'exemple des réunions de foyer dans un dispositif d'éducation spécialisée, *Pensée plurielle*, 2011/1 n° 26, p. 65-80.

OSTROWETSKY, S. (2005). Les villes nouvelles françaises : paris et apories. *Espaces et sociétés*, 119(1), p.25-36.

PAGONI, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), p.177-192.

PALLUAU, N. (2009). Un feu éducateur dans le scoutisme des Éclaireurs de France ? De la cuisson à la catastrophe (1910-1914), in SIROST, O., *La vie au grand air : aventures du corps et évasions vers la nature*. Coll. Épistémologie du corps. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

PALLUAU, N. (2010). *Former des cadres pour la jeunesse : chefs éclaireurs, professeurs, instituteurs et moniteurs de colonies de vacances 1911-1940*. (Thèse de doctorat en histoire culturelle). Paris I Panthéon-Sorbonne, Paris.

PALLUAU, N. (2011). Les conditions d'émergence d'une élite : diffuser la réforme sociale par les Éclaireurs de France dans la décennie 1920. *Le Télémaque*, 39(1), p.67-80.

PÉRÈS, H. (1994). Le Village dans la Nation Française sous la Troisième République, une configuration cumulative de l'identité, in MARTIN, D-C., *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

PERETZ, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation*. Coll. Repères (Rééd.). Paris : La Découverte.

PEYRE, M. (dir) (2005). *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. Coll. Questions contemporaines. Paris : l'Harmattan.

PIERRU, E., & SPIRE, A. (2008). Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles. *Revue française de science politique*, 58(3), p.457-481.

POUJOL, G. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Coll. Politique sociale Éditions ouvrières. Paris : Économie et humanisme.

POUJOL, G. (2000a). L'éducation populaire au tournant des années 70. L'effet 68 ?, in POUJOL, G. (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix*. Coll. Débats jeunesse. Paris – Montréal : L'Harmattan.

POUJOL, G. (2000b). *Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix*. Coll. Débats jeunesse. Paris : L'Harmattan.

POURCHER, Y. (1997). Un ethnologue dans l'histoire, in ABÉLÈS, M., & JEUDY, H.-P., *Anthropologie du politique*, Coll. U. Paris : A. Colin.

PREVOT, J., & CHAMBOREDON, J.-C. (1973). Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*, 14(3), p.295-335.

PUDAL, B. (1989). *Prendre parti : pour une sociologie historique du PCF*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

RAPPORT PUBLIC THÉMATIQUE DE LA COUR DES COMPTES. (2009). Les communes et l'école de la République. *La Gazette des Communes*, (1965), p.181-216.

RICHEZ, J.-C. (2008). Éditorial : Territorialisation des politiques de jeunesse. *Agora Débats / Jeunes*, (43), p.4-10.

RICHEZ, J.-C. (2010). Cinq contributions autour de l'éducation populaire. Institut National de la Jeunesse et de l'éducation Populaire.

RICHEZ, J.-C., LINARÈS, C. de, & LEBON, F. (2007). Politiques locales de jeunesse. *Agora Débats / Jeunesses*, (43).

ROUDET, B. (2004). Entre responsabilisation et individualisation: les évolutions de l'engagement associatif. *Lien social et Politiques*, (51), p.17-27.

ROUSSEAU, F. (2004). *Gérer et militer*. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Ecole Polytechnique. Domaine : Économie et sciences sociales. Spécialité : Gestion. École Polytechnique, Paris.

SALAÛN, M., & VERNAUDON, J. (2009). La citoyenneté comme horizon : Destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle-Calédonie aujourd'hui. *Anthropologie et Sociétés*, 33(2), p.63-80.

SAWICKI, F. (2003). Les temps de l'engagement. À propos de l'institutionnalisation d'une association de défense de l'environnement, in LAGROYE, J., *La politisation*. Coll. Socio-histoires. Paris : Belin.

SAWICKI, F. (2000). Les politistes et le microscope, in BACHIR, M. (dir.), *Les méthodes au concret*. CURAPP. Paris : Presses Universitaires de France.

SAWICKI, F., & SIMÉANT, J. (2009). Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français. *Sociologie du Travail*, 51(1), p.97-125.

SCHNAPPER, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Coll. Folio. Paris : Gallimard.

SEGALEN, M. (1998). *Rites et rituels contemporains*. Coll. 128. Paris : Nathan.

SHORE, C., & WRIGHT, S. (1997). Policy : a new field of anthropology. *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London : Routledge.

SIMONET, M. (2008). Derrière le voile de la citoyenneté : les usages politiques du volontariat en France et aux États-Unis. *Les Mondes du Travail*, 1(5).

SIROST, O. (2009). *La vie au grand air aventures du corps et évasions vers la nature*. Coll. Épistémologie du corps. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

STRUDEL, S. (2000). The European Citizenship : theory and practise, from a legal perspective (Maastricht) and from below (citizen's representation). *ICCLP Review*, 3(1), p.16-28.

TELLIER, T. (2003). La mémoire politique de Villeneuve-d'Ascq. *Ethnologie française*, 33(1), p.51-57.

TERRAL, H. (2005). Paul Lapie (1869-1927) : universitaire et bâtisseur de l'école laïque. *Carrefours de l'éducation*, 19(1), p.121-137.

TURNER, B. S. (1990). Outline of a Theory of Citizenship. *Sociology*, 24(2), p.189-217.

VANHOENACKER, M. (2009). Creating citizens through education in a particular habitus : the

case of a French secular group of scouts. In Center for Citizenship Identities and Governance (Éd.), . Présenté à CCIG Forum 8, Milton Keynes : The Open University.

VANHOENACKER, M. (2011). Education in a French secular group of scouts : a site to study tensions over citizenship. *Citizenship Studies*, 15(8), p.1047-1059.

VANHOENACKER, M. (2011). « Pédagogie de l'auto-éducation et mythologies laïques comme ressorts de la politisation des jeunes militants adultes aux EEDF », communication au colloque « *l'éducation populaire au tournant du XXIe siècle* » Université Paris-Est Créteil, 16-18/11.

VERMEERSCH, S. (2004). Entre individualisation et participation: l'engagement associatif bénévole. *Revue française de sociologie*, 45(4), p.681-710.

WIENER, A. (1998). « *European* » *citizenship practice : building institutions of a non-state*. Westview Press.

WILLIAMS, R. (1988). *Keywords : a vocabulary of culture and society* (Revised ed.). London : Fontana press.

ANNEXES

Annexe 1 : Portrait de l'association

[extrait du rapport d'activité des EEDF 2011]



Notre Identité

Fondés en 1911 et reconnue d'utilité publique, Association Laïque du Scoutisme Français et d'éducation populaire, complémentaire de l'école publique, agréée par plusieurs ministères, les Éclaireuses Éclaireurs de France (des Éclés pour intimes) sont une association nationale, organisée en 21 régions et environ 350 Structures locales d'activité réunissant 35 000 adhérents dont 4 000 cadres éducatifs et pédagogiques bénévoles.

Habilitations et agréments :

- Association reconnue d'utilité publique
- Agrément du ministère de l'Éducation nationale, depuis 1945, en tant qu'Association Éducative Complémentaire de l'Enseignement Public (AECCEP)
- Agrément Jeunesse et Sport, Jeunesse et Éducation Populaire,
- Agrément Tourisme, Vacances Adaptées Organisées (VAO)
- Agrément Volontariat Associatif et Service Civique



Le Scoutisme :

Mouvement éducatif international de jeunes, partagé par 36 millions de filles et de garçons, de femmes et d'hommes dans 212 pays.

Mouvement ouvert à tous, sans distinction d'origine ni de croyance.

Mouvement de jeunes qui a pour but, leur développement physique, intellectuel, social et spirituel. Mouvement de bénévoles, non politique et non gouvernemental.

Son but ? Contribuer par l'éducation à former des citoyens en gages, libres, responsables et solidaires, en complémentant de la famille et de l'école. Une méthode éducative fondée sur le volontariat, l'engagement personnel, l'éducation par l'action, la vie au sein d'un petit groupe dans lequel chacun s'aide, la connaissance, la créativité et la réflexion grâce à des activités adaptées à l'âge des jeunes et à leur saisons.

Membre de :

- L'Organisation Mondiale des Mouvements Scouts (OMMS)
- L'Association Mondiale des Guides et Éclaireuses (AMGE)
- La Fédération du Scoutisme Français (SF)



Projet éducatif des EEDF

Notre projet éducatif correspond aux grands principes et conceptions d'éducation défendus par les mouvements d'Éducation Populaires. Il s'inscrit dans le registre des valeurs et aussi des conceptions idéologiques. Notre projet éducatif est le résultat de notre double appartenance au mouvement scout d'une part, et au réseau des associations laïques et complémentaires de l'école publique d'autre part.

Affirmer le respect fondamental de l'homme dans sa diversité, lutter contre toute forme de discrimination et d'intolérance, c'est le choix de la LAÏCITÉ.

Annexe 2 : Projet éducatif et statuts des EEDF



Le projet éducatif des Eclaireuses Eclaireurs De France.

Un mouvement de jeunesse membre de la Fédération du Scoutisme Français

« Reconnus d'utilité publique et agréés par le ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche en tant qu'associations de jeunesse et d'éducation populaire, les six mouvements de la Fédération du Scoutisme Français sont fondés sur le bénévolat et le volontariat. Indépendants et non politiques, ouverts à tous sans discrimination de religion, d'origine sociale ou de sexe, ils complètent les autres formes d'éducation (la famille, l'école, les amis, etc.).

L'une des forces de la Fédération du Scoutisme Français est sa diversité, aussi bien dans le pluralisme des religions et courants de pensée qu'elle regroupe, que dans les pratiques pédagogiques qu'elle propose. Cette diversité se traduit par une capacité à remettre en question ses méthodes éducatives pour qu'elles répondent aux attentes de tous les jeunes, appliquant ainsi les principes du scoutisme définis par Baden Powell, tout en tenant compte d'une réalité qui a profondément évolué depuis sa création. »

Le projet éducatif des EEDF

Article 1^{er} des statuts

BUT ET COMPOSITION

- 1.1** L'Association des Eclaireuses et Eclaireurs de France a pour but de contribuer à la formation de la jeunesse par l'animation de sociétés de jeunes selon les principes et pratiques du scoutisme.
- L'Association est un Mouvement de jeunesse qui, dans une perspective d'éducation permanente, réunit des enfants, des adolescents et aussi des adultes qui prennent ensemble des responsabilités et, par ce moyen, poursuivent leur formation.
- 1.2** L'Association, laïque comme l'Ecole publique, est ouverte à toutes et à tous, sans distinction d'origines ou de croyances. Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chacun de ses membres est assuré de trouver, au sein de l'Association, respect et compréhension.
- 1.3** S'imposant le respect effectif de la dignité et des virtualités propres à chacun de ses membres, l'Association, ouverte aux garçons et aux filles, pratique la coéducation.
- 1.4** L'Association vise à former des citoyens qui connaissent et aiment leur pays, qui sont conscients des problèmes sociaux et attachés à les résoudre.
- L'Association ne sépare pas ce devoir civique de la lutte pour libérer l'homme et la femme de tout asservissement. Elle s'efforce de promouvoir la nécessaire entente entre les peuples par la pratique de la fraternité entre tous les jeunes de tous les pays et s'engage à lutter contre toute forme de racisme.
- Elle apprend aux enfants, aux jeunes et aux adultes à connaître et comprendre le monde dans lequel ils vivent, et engage tous ses membres à agir pour protéger et faire respecter l'équilibre et l'harmonie de notre environnement.

Le projet éducatif correspond aux grands principes et conceptions d'éducation défendus par le mouvement. Il s'ancre dans le registre des valeurs et aussi des conceptions idéologiques. Le projet éducatif des EEDF est le résultat de notre double appartenance au mouvement scout d'une part, et au réseau des associations laïques et complémentaires de l'école publique d'autre part.

Pour mettre en œuvre ce projet, l'association des EEDF propose des principes éducatifs et des éléments de méthodes que les équipes d'animation adaptent dans le cadre de l'élaboration et de la réalisation de leurs projets pédagogiques.

1. Les Eclaireuses Eclaireurs de France proposent un projet d'éducation basé sur une auto éducation progressive collective

Le jeune, individu à part entière, possède la capacité de se développer dans tous les domaines et d'être acteur de son propre développement.

En vivant des expériences, en explorant, en découvrant, l'enfant et le jeune construisent chacun leur propre identité, dans un processus **d'éducation par l'action**

Cette **auto éducation** se fait au rythme de chacun et selon des méthodes adaptées à chaque tranche d'âge.

La **vie en petites équipes** ou au sein du groupe contribue à cette éducation, en fournissant des repères, en créant des liens contribuant à la progression personnelle de chacun.

L'accueil de **public spécifique**, en intégration ou en groupe, fait l'objet d'une prise en compte des besoins, des limites et d'une adaptation du projet.

2. Les Eclaireuses Eclaireurs de France proposent une organisation où enfants et jeunes sont acteurs démocratiques de la vie collective

Un **engagement personnel**, au sein de l'association, à agir de son mieux pour respecter ses engagements et les valeurs du mouvement, prélude à un engagement citoyen.

La mise en œuvre d'une **vie démocratique** participative, associant les enfants et les jeunes aux décisions

les concernant. La responsabilité, à tout échelon de l'association, fait l'objet d'un contrôle et d'un accompagnement.

Une **relation éducative** positive construite sur le respect et la confiance réciproque où l'adulte accompagne le jeune dans sa démarche d'auto éducation.

Des règles claires et explicites, nécessaires à l'autonomie de l'enfant sont posées, les cadres et les limites fixées sont respectées. La transgression des règles est sanctionnée.

3. Les Eclaireuses Eclaireurs de France proposent une auto gestion de la vie quotidienne, terrain d'apprentissage de l'autonomie et de la solidarité

La **vie quotidienne en pleine nature**, nécessite une attention et une implication de tous, dans la mise en œuvre et le maintien de conditions d'hygiène satisfaisantes. Elle fournit aussi les moyens d'une éducation basée sur des rapports harmonieux entre l'homme et son milieu de vie, assez loin des problèmes de consommation et de confort.

Pendant l'année, le scoutisme se vit à travers l'organisation d'activités à la journée, de **week end** et de **mini séjours** en camping dès que les conditions le permettent.

La **vie en petites équipes** est indispensable à l'autogestion. Elle facilite l'apprentissage de la solidarité.

L'organisation des tâches quotidiennes relève dès que possible de la petite équipe au sein de laquelle les enfants sont associés à toutes les missions. Les repas font l'objet de **menus élaborés et préparés par les enfants** (cuissons sur table à feu, réchauds, repas trappeur).

L'**autonomie** et l'**autogestion** des jeunes sont balisés par des repères temporels et spatiaux clairement établis.

4. Les Eclaireuses Eclaireurs de France proposent l'organisation d'activités et de projets, avec la nature comme terrain d'aventure, de découverte, d'expérience

La **pédagogie du projet** au cœur de toute démarche. Les enfants et les jeunes sont associés aux choix, décisions, réalisation, évaluation des projets d'activités qu'ils construisent ou auxquels ils sont associés.

Le **jeu** et l'**activité** sont les moteurs de l'apprentissage et de l'éducation.

Des **projets en autonomie**, peuvent être organisés par les adolescents et préadolescents. L'« explo » concerne des jeunes âgés de 11 à 15 ans, en petite équipe. Une préparation minutieuse et une organisation contrôlée par l'équipe, leur permet de vivre une aventure de quelques jours en autonomie.

5. Les Eclaireuses Eclaireurs de France proposent un partenariat éducatif entre les équipes et les familles

L'équipe d'animation est associée à la **construction du projet pédagogique** et l'équipe technique doit en être partie prenante.

L'organisateur met en œuvre les moyens nécessaires à l'**évaluation et la formation des responsables** et pose des règles de vie explicites concernant le tabac, l'alcool, les drogues, le temps de sommeil...

Les parents sont des **partenaires éducatifs** informés, associés au maximum, au projet.

Les activités d'année, en proximité géographique, permettent de s'ouvrir sur la vie locale ; le camp doit être l'occasion de découvrir une région, ses habitants, son environnement.

Annexe 3 : L'idéal laïque des EEDF

L'AVENTURE ÈCLÈ

L'idéal laïque des EEDF

Mouvement de scoutisme laïque

L'AFFIRMATION DE LA LAÏCITÉ DANS « L'ENGAGEMENT DES EEDF »

Le préambule du texte « L'engagement des Éclaireuses Éclaireurs de France » adopté à l'unanimité par l'Assemblée Générale des 1^{er}, 2 et 3 mai 1998 à Montluçon précise, dans sa partie concernant la laïcité : « Affirmer le respect fondamental de l'homme dans sa diversité, lutter contre toute forme de discrimination et d'intolérance, c'est le choix de la laïcité ».

- ❶ La laïcité n'est pas seulement une attitude de l'individu ; elle implique une action collective et repose sur la reconnaissance de valeurs communes à l'humanité (Déclaration des Droits de l'Homme, Droits de l'Enfant...).
- ❷ La laïcité, au-delà de la tolérance qui est trop souvent indifférence et passivité, suppose une attitude militante engagée : elle est alors combat permanent et collectif pour l'autre, son autonomie, sa liberté, par le respect, l'écoute, l'acceptation de sa parole, par la confrontation d'idées, de croyances, de pratiques, contre

les a priori, la discrimination et toutes formes de propagande et de fanatisme.

- ❸ La vie en commun dans une société est régie par des règles et des lois ; elle comporte des droits et devoirs ; ceux-ci s'appliquent à tous, de manière identique et impartiale, quelles que soient les appartenances (ethniques, religieuses, philosophiques, politiques, culturelles...) de chacun.
- ❹ La laïcité contribue à la fois à l'enrichissement personnel et à l'instauration d'une cohérence sociale ; c'est un art de vivre ensemble.
- ❺ Éduquer à la laïcité, c'est donner la possibilité à chacun de s'interroger, lui fournir les moyens de sa liberté, donc créer les conditions de l'échange : favoriser l'accès au savoir et à l'information.
- ❻ Être éducateur laïque, c'est exiger le respect de l'autre. C'est revendiquer pour tous et assurer à chacun le droit du choix, la possibilité d'un développement spirituel. C'est éduquer aux valeurs, à la liberté et à la compréhension des cultures.

(TEXTE RATIFIÉ PAR L'ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES EEDF
LES 2 & 3 MAI 1998 À MONTLUÇON-SUR-LOIRE)



www.eedf.fr



LES FONDEMENTS DE LA LAÏCITÉ

La laïcité est nommée comme premier principe du projet éducatif. Elle est inscrite dans les principes généraux des Écoles Éclairées De France, en particulier à l'article 1.2 des statuts :

« L'association, laïque comme l'École publique, est ouverte à toutes et tous, sans distinction d'origines ou de croyances. Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chaque de ses membres est assuré de trouver au sein de l'association, respect et compréhension. Elle est dotée de valeurs fondatrices du mouvement avec la démocratie, la fraternité, la coéducation et l'éco-citoyenneté. Faire vivre la laïcité dans la démarche et dans l'engagement des Éclairées et des Éclairés de France constitue un enjeu très fort (au regard du contexte social). Il s'agit de continuer à affirmer cette spécificité et d'être tous garants que l'espace laïque puisse continuer à vivre. Pour cela, il faut expliciter, mettre au clair ce que recouvre le concept de laïcité. »

La laïcité procède d'une conception exigeante de l'humanité :

1. Elle repose sur la liberté de conscience individuelle, le principe de l'émanipation de l'individu.
2. Elle entraîne la démarcation entre ce qui est commun à tous et ce qui relève de la liberté individuelle, de la sphère privée.
3. Elle se traduit par des principes législatifs qui viennent garantir la liberté de tous, l'égalité des droits et le refus de toute discrimination confessionnelle. L'espace laïque n'est ni pluriconfessionnel, ni anticonfessionnel, il est non-confessionnel.

La laïcité est donc au-delà de la tolérance et du consensus, elle entend unir les hommes par ce qui les élève : l'autonomie et le jugement, l'esprit critique et le souci d'un monde commun à tous. Si la tolérance est une vertu de la laïcité, elle ne suffit pas. La laïcité pose simultanément un principe de liberté et d'égalité pour tous. Or, la liberté et l'égalité ne peuvent être octroyées par le bon vouloir d'une personne. En conséquence, le principe de la laïcité instaure un espace « du vivre ensemble ».

LAÏCITÉ ET SPIRITUALITÉ

Pour les EEDF, la spiritualité se définit comme la voie de l'esprit, l'aspiration aux valeurs humanistes qui donnent un sens à la vie de l'individu. Tout individu est membre de la communauté humaine, autonome et capable de construire une pensée personnelle dans l'indépassable relation à l'autre. Les questions inhérentes à l'Humain et au sens de la vie trouvent leurs réponses dans un chemine-

ment personnel. Les EEDF, dans le cadre de leurs activités, proposent un espace qui permet de mettre en œuvre cet idéal. Les EEDF se r'éclairent d'un idéal laïque qui, en lui-même, porte une dimension spirituelle. À ses débuts, il se référait à une morale évangélique qui s'exprimait au travers de la promesse et de la loi et qui engageait le jeûne. Aujourd'hui, il s'appuie



ÉDUCER À LA LAÏCITÉ

« Sur l'engagement (par exemple la Règle d'or) et un cadre symbolique construit autour des valeurs de l'association. Le rôle éducatif des EEDF est de permettre à chacun de construire son propre parcours de vie, en favorisant l'esprit critique et l'autonomie de pensée, en développant la capacité d'écoute et d'expression et en garantissant à chacun la liberté et le res-

pect de ses choix et de ses engagements. Permettre aux jeunes de construire leur propre idéal de vie, c'est former des citoyens actifs et responsables, conscients des enjeux de la société et soucieux d'y répondre. Rêfléchir, comprendre, débattre : vivre les valeurs des EEDF est au cœur de l'éducation spirituelle proposée dans l'association. »

« Éduquer à la laïcité, c'est donner la possibilité à chacun de s'interroger, lui fournir les moyens de la liberté, donc créer les conditions de l'échange : favoriser l'accès au savoir et à l'information » (In « L'engagement des EEDF », Monthugon, 1, 2 & 3 mai 1998). Éduquer à la laïcité est une posture éducative qui entraîne une démarche pédagogique mobilisant l'observation, la compréhension, la confrontation et l'action.

- 1. Découvrir et comprendre : éduquer à la curiosité et à l'ouverture aux autres (notamment à travers l'Explo, les grands jeux, les camps découverte...)
- 2. Comprendre et confronter : pouvoir discuter, échanger, se forger une opinion, accepter la confrontation, développer sa capacité d'expression et d'argumentation (Temps Forum, débats, conseils de groupe, vie en équipe...)
- 3. Comprendre et agir : s'engager, vivre les valeurs des EEDF au sein de sa structure d'activité, dans les camps et les séjours, dans la société (entrepris, projets, action de solidarité, camps internationaux...)

Éduquer à la laïcité, c'est être conscient de la responsabilité que cela implique. « Être éducateur laïque, c'est exiger le respect de l'autre. C'est revendiquer pour tous

Être éducateur laïque, c'est donc :

- 1. vivre et faire vivre les valeurs des EEDF avec des supports adaptés à chaque âge et aux différents publics accueillis ;
- 2. mettre en œuvre la démarche d'engagement ;
- 3. développer la capacité d'ouverture à l'autre dans les dimensions sociales, interculturelles, internationales, intergénérationnelles ;
- 4. faire vivre le respect, l'égalité et la fraternité entre tous, quelles que soient les différences de chacun.

L'ÉDUCATEUR LAÏQUE EST UN ACTEUR DE LA LAÏCITÉ



L'OBSERVATOIRE DE LA LAÏCITÉ ET DES DISCRIMINATIONS

Ce texte a été rédigé par les membres de l'Observatoire de la Laïcité et des Discriminations durant les années 2009/2010, adopté par le Comité Directeur en 2010 avant ratification par l'Assemblée Générale de l'association.

À la suite de différents débats sur la laïcité dans notre association et compte-tenu des évolutions sur cette question dans notre société, il a été créé un Observatoire de la Laïcité et des discriminations lors de l'Assemblée Générale de Bourges en 2008.

Les objectifs de cet Observatoire sont :

- de redonner notre définition de la laïcité
- d'éviter d'être dans l'absence de positionnement
- de se mettre sur une logique « observation => concertation => positionnement » tout en évitant les positionnements individualistes dominants
- de s'interroger sur la pratique de terrain (y compris dans les services vacances) en tenant compte des réalités locales
- de réactiver un laboratoire d'idées au sein de l'association qui peut s'emparer de sujets de société avec le recul nécessaire
- de proposer des outils pédagogiques, au-delà des recettes et qui permettent une appropriation complète

Les missions de l'Observatoire se retrouvent dans :

- La création d'un cadre de définition et d'actions éducatives
- L'alerte interne/externe par saisie de l'Observatoire
- La communication et l'information
- La production de repères pédagogiques, la formation

Ces missions associent les aspects de recherche et de débat avec les attentes des structures EEDF sur les pratiques.

Les Orientations 2010/2015 pérennisent ce travail à travers la priorité 1 « Actualiser, affirmer, partager notre identité, nos valeurs de référence, notre positionnement éducatif » en posant comme choix politiques de « contribuer à la compréhension, à la promo-

tion et à la défense de la laïcité » et de « développer la dimension spirituelle et humaniste », l'Observatoire se voyant confié la poursuite et le développement de son travail et de ses missions.

Fonctionnement :

- L'Observatoire se réunit 2 à 3 fois par an. D'une réunion sur l'autre, les membres travaillent sur les chantiers en cours.
- Chaque adhérent de l'association peut saisir l'Observatoire sur une question ou une problématique particulière.
- L'Observatoire rend compte régulièrement de ses activités au Comité Directeur, au Conseil National ou à l'Assemblée Générale.
- L'Observatoire de la laïcité et des discriminations n'est pas une instance supplémentaire ; c'est une réelle avancée, un véritable laboratoire d'idées afin que notre mouvement soit en réflexion constante sur ce qui est la valeur fondamentale de notre projet éducatif.

Ses membres sont des adhérents issus de toutes les structures de l'association, l'Observatoire est ouvert à tous ceux qui souhaitent apporter leurs idées et leurs expériences.

AVEC LES FICHES...

Ce texte fondamental s'accompagne de fiches complémentaires, fournissant des repères historiques, sociologiques ou pédagogiques. Si ce texte, de par son cheminement avant adoption et son contenu, a une vocation durable, les fiches sont appelées à évoluer, à être complétées et amendées. Ces fiches sont publiées dans *Routes Nouvelles* au fur et à mesure de leur rédaction et sont disponibles par les supports habituels de partage de documents au sein de l'association.

— INDEX PRÉVISIONNEL —

- 1 100 1 Quelques repères historiques
- 1 100 2 Éducation laïque et pratiques religieuses
- 1 100 3 Ressources documentaires et pédagogiques
- 1 100 4 Pratiques éducatives, partager, éduquer
- 1 100 5 Dimension interculturelle, dimension internationale
- 1 100 6 Spiritualité et engagement

Contacts

Éclaireuses Éclaireurs de France • Observatoire de la Laïcité et des Discriminations
12 Place Georges Pompidou • 93167 Noisy-le-Grand Cedex
Tél.: 01 48 15 17 66 • Fax: 01 48 15 17 60 • Mail: national@eedf.asso.fr

Annexe 4 : Petits propos sur la laïcité

[in *L'Équipée* n°209]

Règle d'Or

Petits propos autour de la laïcité

Les quatre Éclés interrogés avaient choisi de s'engager sur la Règle d'or lors de Cap'Éclé 2008. La « solidarité », voilà la valeur de notre Règle d'or dont ils voulaient discuter le soir même à la veillée. Mais on a tout de même eu le temps de parler un long moment de la laïcité...

Maxime



Alexis
(Languedoc-Roussillon)

« Je suis du groupe de Béziers depuis deux ans et c'est ma passion. Je fais de la musique et du judo, je suis en 4^e. »

Axelle
(Nord-Pas-de-Calais)

« Je suis aux Éclés depuis sept ans, dans le groupe de Saint-André. Je suis en 4^e. »



Thomas
(Auvergne-Limousin)

« Je suis aux Éclés depuis 2007, dans le même groupe que Chloé. J'ai découvert les Éclés par des amis et j'y suis resté parce que j'aime bien l'ambiance dans le groupe. Je suis en 3^e et je fais du handball et du théâtre. »



Chloé
(Auvergne-Limousin)

« Je viens du groupe de Courmon d'Auvergne. Les Éclés c'est ma passion, j'y suis depuis cinq ans. Je suis en 4^e et je fais aussi de la natation et des percussions. »



Pour réfléchir au sujet

La laïcité est inscrite dans les statuts des Éclaireurs et Éclaireuses de France à l'article 12 :

→ « L'association, laïque comme l'école publique, est ouverte à toutes et tous, sans distinction d'origines ou de croyances. Elle ne relève d'aucun parti ni d'aucune église et s'interdit toute propagande religieuse, philosophique ou politique. Chacun de ses membres est assuré de trouver au sein de l'association, respect et compréhension ».

Elle est donc des valeurs fondatrices des Éclés tout comme la solidarité, l'écocitoyenneté ou la coéducation. La laïcité repose sur la liberté de conscience individuelle. Elle implique aussi que personne n'a droit de regard ou ne doit chercher à imposer aucune religion. La laïcité va donc au-delà de la tolérance et du consensus. Elle t'aide à développer ton autonomie de jugement, ton esprit critique tout en ayant le souci de participer à la création d'un monde commun à tous.

PHOTOGRAPHIE VINCENT ODE

Interview

Cette discussion a été la bienvenue car le lendemain, la neige tombait et recouvrait le hameau de Bécours. Tout le monde ayant plié le camp et la journée s'étant terminée par un hébergement au sec à Séverac-le-Château, la « veillée engagement » a été reportée à une prochaine fois. 400 Éclés dans un gymnase, ce n'est pas le lieu idéal pour un temps de symboles et d'émotions.

L'Équipée : que représente pour vous la laïcité ?

Chloé : c'est accepter toutes les différences, les religions, les couleurs... Qu'on soit blanc ou noir, c'est pareil, il ne faut pas discriminer les autres.

Alexis : c'est ne pas imposer son point de vue religieux à quelqu'un, ni imposer son racisme ou son antisémitisme.

Thomas : c'est vrai, il faut respecter les autres. Qu'on soit français ou pas français, on est Éclé !

Axelle : les Éclés, c'est respecter toutes les religions et ne pas imposer la sienne.

L'Équipée : dans les groupes Éclés, certains d'entre nous ont des habitudes, alimentaires notamment, qui peuvent être particulières...

Axelle : il y a ceux qui sont allergiques, il y a aussi des régimes sans porc, sans viande... Les Musulmans, par exemple, ne mangent pas de porc. Le jour où il y a du porc au camp, il y a aussi quelque chose d'autre pour les Musulmans et c'est normal.

Alexis : même au collège ça se fait. Ce n'est pas très laïque si on ne le fait pas ! Il suffit de s'organiser...

L'Équipée : pensez-vous que cela fait une différence de croire ou ne pas croire en Dieu ?

Chloé : une petite quand même... Mais après tout, nous sommes tous pareils qu'on croit ou qu'on ne croit pas en Dieu.

Alexis : moi, ça m'intéresse comme sujet mais je ne fais franchement pas de différence.

Chloé : il ne faut pas rejeter les autres parce qu'ils croient ou ne croient pas en Dieu. Il ne faut pas faire des clans comme ça !

Alexis : c'est ça la coéducation !

Chloé : c'est la laïcité aussi.

Axelle : mais c'est un minimum à respecter ! Même si on n'est pas aux Éclés, respecter les religions, être solidaires et tout le reste c'est un minimum à faire !

La bibliothèque des Éclés



Pourquoi les taupes ne portent-elles pas de lunettes ?

François Moutou
et Pascal Lemaître
Éditions Le Pommier

Pourquoi les taupes ne portent-elles pas de lunettes pour chasser les vers dans leurs tunnels ? Pourquoi les criquets ont-ils les tympanes placés sous les pattes ? Est-ce que les libellules voient en pointillés ? Et pourquoi les vers luisants brillent dans le noir ?

Ce livre nous amène à comprendre que notre perception d'humain n'est pas la seule possible et que les animaux ont de multiples façons de « voir » l'univers qui nous entoure. Pour tous les fanas du monde animal et il y en a chez les Éclés.

POUR S'ABONNER OU COMPLÉTER SA COLLECTION DE L'ÉQUIPÉE

Nom :

Prénom :

Adresse :

Téléphone :

Je désire une facture

Date et signature :

TARIFS POUR LA FRANCE :
ABONNEMENTS L'ÉQUIPÉE
(ET SES SUPPLÉMENTS)

- 1 an/4 numéros : 15,00€
 2 ans/8 numéros : 25,00€

ABONNEMENT GROUPÉ
L'ÉQUIPÉE/ROUTES NOUVELLES

- 1 an/8 numéros : 25,00€
 2 ans/16 numéros : 45,00€

NUMÉROS PRÉCÉDENTS
(AU PRIX DES FRAIS DE PORT)

Numéros demandés :

.....

_____ x 1 = _____ €

Collection des dix derniers numéros parus : 8,00€

Je joins un chèque bancaire de _____ € à l'ordre des EEDF

Bulletin et règlement à retourner à EEDF L'ÉQUIPÉE, 12 PLACE GEORGES POMPIDOU - 93167 NOISY-LE-GRAND CEDEX

Annexe 5 : Les missions du comité scientifique du colloque du centenaire [archives personnelles]



DOCUMENT DE TRAVAIL

PROPOSITION DE PRESENTATION DU COLLOQUE ET DES MISSIONS DU COMITE SCIENTIFIQUE

Les EEDF et l'AEE organisent conjointement un colloque sur le thème du scoutisme laïque et comment, à travers ses pratiques, celui-ci participe à développer le sens de la citoyenneté dans la jeunesse.

Ce colloque a pour objectif de réfléchir à la construction d'un scoutisme laïque pour le 21^{ème} siècle, un scoutisme tourné vers l'avenir, mais qui a conscience de ses racines ancrées dans les 100 années qui font déjà son histoire : les valeurs qui le traversent, ses liens avec l'Education Nationale, sa contribution avec d'autres associations au développement de l'Education Populaire,.... C'est l'occasion pour un mouvement de jeunesse engagé dans l'éducation par l'action, de prendre un peu de temps pour réfléchir au sens que son projet de scoutisme laïque prend et doit prendre dans la société actuelle.

Il se présente en trois grands axes : les enjeux de la citoyenneté, la place de la citoyenneté dans l'histoire des EEDF, l'avenir et les enjeux actuels d'un scoutisme laïque.

L'élément déclencheur de cette réunion est le mémoire écrit par Maurice Dejean, ancien éclaireur et membre de l'AEE : *Pour l'éveil de la jeunesse française à la citoyenneté*. C'est un premier apport, qui ne peut pourtant suffire à constituer l'assise du colloque. Nous avons besoin de construire une réflexion plus large à partir de champs de pensée divers : histoire, scoutisme, Education Populaire, Education Nationale, philosophie,.... C'est pourquoi le comité de pilotage a décidé de faire appel à un comité scientifique constitué d'intellectuels intervenant dans un de ces champs. Le comité scientifique aura pour mission de problématiser les grands axes du colloque en en faisant ressortir les questions et les enjeux, et de construire un apport théorique accessible pour nourrir la réflexion des participants et les débats. Nous y avons également sollicité des personnes pouvant nous apporter une aide méthodologique.

Le comité de Pilotage
Aout 2010

L'Association Laïque du Scoutisme Français

EN 2011

Colloque à l'UNESCO
26 novembre

WWW.100ANS1911.FR



Annexe 6 : Présentation de la Convention Pluriannuelle d'Objectifs (CPO) avec le Ministère de l'Éducation Nationale

[extrait du rapport d'activité des EEDF 2011]

L'École de l'Aventure

RELATIONS AVEC LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE



Les Éclés font partie du petit nombre d'Associations Éducatives Complémentaires de l'École Publique (AEC-CEP) qui bénéficient d'une Convention Pluriannuelle d'Objectifs (CPO) avec le ministère de l'Éducation nationale. Cette CPO reconnaît notre complémentarité éducative à travers nos actions dans l'école mais aussi dans nos pratiques pédagogiques hors de l'institution. En effet, nous contribuons à la formation de tous, dans un esprit de solidarité et dans le respect du principe de laïcité. Notre précédente CPO s'est terminée le 31 décembre 2010, et nous en avons conclu une nouvelle ayant pris effet au 1^{er} janvier 2011. Les actions inscrites au cœur de cette CPO sont les actions que chacun(e) développe, à son échelle, au sein de sa structure locale d'activité (groupe local ou centre) ou lors de ses interventions en milieu périscolaire.



Présentation des actions

1. Apprentissage à la citoyenneté

Être une école de démocratie est inscrit dans nos valeurs : sans parti pris, nous souhaitons que nos adhérents soient des citoyens actifs et engagés. Il s'agit d'encourager l'investissement concret des citoyens de demain qui sont les enfants et les jeunes d'aujourd'hui !

★ Eduquer les enfants et les jeunes à l'écolocitoyenneté : environnement et développement durable

Depuis Dimball en 2008, la démarche d'éducation à l'écolocitoyenneté se développe à travers l'organisation des « 2'Écolocamps ».

À Lorient, Morbecque ou Rennes c'est aussi sur cette thématique écolocitoyenne que se font la majorité des accueils en journées dites « nature » pour les publics scolaires. En Midi-Pyrénées et Normandie, des interventions ont lieu dans des classes d'écoles, collèges ou lycées pour accompagner des écolodélégués comme les équipes éducatives en démarche Eco-école (www.eco-ecole.org) ou Établissements en Démarche Développement Durable (E3D).

★ Eduquer les enfants et les jeunes au Développement et à la Solidarité internationale

Le Service International assure la mise en place d'un dispositif de suivi et de formation des porteurs de projets à l'International ; des équipes d'animation accompagnent des enfants et jeunes, des Lutins aux Aînés, dans leur découverte de l'interculturel comme dans leurs échanges et découvertes de l'International, chacun à son échelle.

★ Être acteur de l'éducation à la Paix

Nous visons l'acquisition par les enfants et les jeunes d'un savoir, d'un savoir-faire (capacité) et d'un savoir-être (attitude) leur permettant de cultiver des relations pacifiées, coopératives, solidaires et fraternelles avec les autres enfants et avec les adultes comme de développer des aptitudes citoyennes les rendant acteurs de la vie démocratique de notre société.

Dès 2011 quelques groupes se sont engagés dans la Quinzaine de la Paix (septembre/octobre). En régions Lyon et Champagne-Ardenne, ce sont des ateliers en milieu périscolaire qui ont été animés.

★ Eduquer les enfants et les jeunes à la démocratie

Des actions spécifiques sont menées dans le temps scolaire ou périscolaire (jeux « droits et devoirs », goûters philo, jeux « semaines d'éducation contre le racisme »...). Dans la plupart des groupes locaux, la pratique du conseil est un élément incontournable de la pédagogie mise en œuvre tout au long de l'année par les cadres éducatifs et pédagogiques de l'association.

sur cette thématique. Gageons que l'éducation à la Paix prendra son envol dès 2012 chez les Eclés !

2. Devenir acteur d'un projet collectif

Les Eclés constituent une passerelle privilégiée entre la vie scolaire et la vie sociale, en favorisant le libre réinvestissement des compétences et capacités au service de projets individuels et collectifs décidés, préparés et réalisés par les enfants et les jeunes.

✱ Mise en place de projets selon les principes et la méthode du scoutisme sur l'ensemble du territoire

Notre projet, mis en œuvre dans les Structures locales d'activité, est ouvert à tous, y compris les publics les plus éloignés des pratiques de loisirs éducatifs : « chez les Eclés la mixité sociale ce ne sont pas que des mots, ça se vit ! »

✱ Organisation de séjours et d'accueils sur l'ensemble du territoire

Chaque unité construit son projet d'année, en organisant des week-ends, des sorties de journées ou des mini-camps durant les vacances scolaires avec, durant l'été, l'organisation d'un séjour/camp de 10 à 21 jours.

✱ Organisation de classes de découvertes dans nos centres d'accueil pédagogiques

Les projets pédagogiques, co-construits avec les équipes enseignantes et développés dans nos centres, s'appuient essentiellement sur trois domaines d'activité : l'éducation à l'environnement et au développement durable, les activités de plein air et les activités scientifiques. Les classes de découvertes sont des lieux d'apprentissage du vivre-ensemble par la transposition de nos pratiques scouts et laïques. Des initiatives de classes campées, lieu privilégié d'exercice du vivre-ensemble,



se développent : la classe campée (2 ou 3 nuits, aux beaux jours) est le lieu de réinvestissement des acquis disciplinaires travaillés en amont dans les ateliers en classe (idéalement 3 ou 4), avec un dernier atelier centré sur l'organisation du vivre-ensemble.

✱ Favoriser la complémentarité éducative : familles / écoles / loisirs

Toutes nos Structures locales d'activité sont gérées par des équipes bénévoles constituées notamment de parents. Chaque année, de nouveaux parents sont accueillis. Des formations leur sont proposées pour assumer la prise des différentes responsabilités auxquelles la Structure locale doit faire face : comptabilité, administration (lien avec les familles et le siège national), suivi des adhésions sur le portail intranet et l'association, suivi éducatif en lien avec les équipes d'animation des différentes tranches d'âge, organisation de la logistique (matériel et intendance, notamment) pour la mise en place des activités.

3. Responsabilité et engagement

En s'appuyant sur les savoirs fondamentaux, les enfants, jeunes et élèves bénéficient de conditions favorables pour construire leur projet personnel sens des responsabilités, engagement dans la société, autonomie... Nous leur offrons la possibilité de compléter les savoirs et compétences acquis grâce à l'institution scolaire, par l'apprentissage en situation réelle.

✱ Accompagner les enfants et les jeunes à la prise de responsabilités

Les EEDF offrent un espace favorisant la prise d'initiative dès le plus jeune âge. La mise en œuvre d'une démarche d'engagement volontaire autour des valeurs à destination des enfants et des jeunes, dans les Structures locales d'activité répond à cet objectif.



✱ Organiser un dispositif de formation en direction des cadres et acteurs éducatifs

Il s'agit bien là de notre programme de formation BAFa et BAFd à destination de l'ensemble des responsables du Mouvement et ouvert à tous les publics. Mais c'est aussi la mise en œuvre du projet continu formation, qu'il s'agisse des membres des équipes bénévoles pédagogiques ou administratives.

✱ Accompagner les équipes éducatives dans la mise en œuvre de projets

Nous formons des enfants et des jeunes à la prise de responsabilités, à la conduite de projets collectifs dans et hors l'école, notamment à travers la formation des responsables d'équipe au sein du Mouvement et de la co-construction de formations d'élèves délégués (de classe ou à l'accueil collectif de mineurs), au sein des établissements scolaires (collèges et lycées).

✱ Proposer aux adolescents et jeunes adultes un large parcours d'engagement volontaire

Cet objectif est notamment à mettre en lien avec la mise en œuvre du programme « Jeunes Adultes Eclés » (JAE) qui vise, par exemple, à permettre le soutien de « projets nomades » (initiatives réalisées en autonomie).



tion de l'équipe à la valorisation, en passant par toutes les étapes d'un projet classique (plus d'infos sur le portail EntrEclés rubrique Pôle Développement et Communication/École/Explorateurs).

D'autre part, il s'agit de l'animation de clubs ou d'ateliers en collège ou lycée, voire en CM2, sur des thématiques diverses. À travers une démarche active et participative, les Eclés proposent d'impliquer les jeunes et de les accompagner dans la mise en place d'un projet, qui dure un trimestre ou plus, qui va leur permettre de s'organiser en équipes autonomes, de se répartir les responsabilités et de décider collectivement.

gens du voyage : les enfants jouent et sont sensibilisés à la lecture et au bon usage de la langue.

✱ Elaborer des propositions spécifiques d'accueil pour les enfants et les jeunes atteints de troubles du comportement

Le Service Vacances EEDF de Compiègne s'adresse particulièrement à des enfants et des jeunes atteints de troubles du comportement ; celui de Caen ouvre, de plus en plus, ses propositions à ce type de public.

✱ Mettre en place des projets adaptés aux enfants et jeunes en situation de handicap

L'Association a créé depuis de nombreuses années des Services Vacances Adaptés à Caen, à Chalon-sur-Saône, à Metz et à Orléans. En 2011, le Service Vacances Adapté de Bordeaux a été créé afin d'accentuer davantage l'accueil de public en situation de handicap. Pour accueillir ces différents publics, les Eclés ont mis en place des formations modulaires spécifiques AVLA / DVLA (Animateur ou Directeur Vacances Loisirs Adaptés) pour les animateurs et/ou directeurs de séjours adaptés aux personnes en situation de handicap mental. Des sessions d'approfondissement BAFa sont aussi dédiées à ce public.

✱ Favoriser l'intégration des enfants et des jeunes en situation de handicap

L'intégration d'enfants et de jeunes en situation de handicap est un axe prioritaire. Des groupes locaux accueillent d'ores et déjà tout au long de l'année, sur leurs activités, des jeunes dans cette situation. Les Unités Défis permettent à des personnes (enfants ou adultes) en situation de handicap d'être au contact d'autres



personnes, tout en ayant un projet collectif adapté.

✱ Adapter nos espaces de formation et de loisirs aux jeunes sourds et malentendants

Depuis plusieurs années, le Service Vacances de Compiègne organise des séjours pour jeunes sourds et malentendants et réfléchit aux meilleures conditions d'accueil de ces jeunes. En lien avec le groupe Loisirs Éducatifs Jeunes Sourds (LEJS), des sessions BAFa dédiées au public sourd et malentendant sont mises en place : des stagiaires sont accompagnés dans leur cursus BAFd, voire en formation de formateurs.

4. Accompagnement Éducatif

Les actions éducatives complémentaires aux enseignements permettent d'accompagner et de renforcer l'impact de l'action de l'institution scolaire. En lien avec le socle commun de connaissances et de compétences, notamment les compétences civiques et sociales (pilier 6) et l'autonomie et l'initiative (pilier 7), les Eclés ont développé des propositions d'actions à mettre en œuvre dans le temps scolaire ou périscolaire. Ces propositions ont toutes leur place dans le cadre de l'accompagnement éducatif.

D'une part, la proposition « Les Explorateurs », dont l'aventure consiste, pour des groupes de 8 à 12 jeunes, à préparer une exploration qui permette aux jeunes de vivre une réelle expérience où chacun, au sein de l'équipe, assure une responsabilité précise. La mise en place s'articule en plusieurs modules : de la consti-

5. Actions particulières vers des publics spécifiques

Les projets pédagogiques et les activités que nous proposons permettent un développement de l'enfant et du jeune dans un cadre différent et adapté, complémentaire de l'école (primaire ou secondaire) et contribuent à l'épanouissement de chacun.

✱ Développer des projets en direction des enfants et des jeunes issus de Réseaux Ambition Réussite

Nous proposons, dans ces quartiers dits « sensibles », des activités de scoutisme tout au long de l'année, des mini-séjours et des camps d'été : le projet « Lyon 1^{er} » ou le projet « Raynerie » à Toulouse proposent des activités de continuité à des familles habituellement éloignées des pratiques d'activité de loisirs. Des ludothèques Eclés situées au cœur des quartiers sont ouvertes à tous, à Béziers comme à Metz. La ludothèque ambulante de Carmaux anime un atelier, tous les mercredis, dans un camp de

6. Pilotage et animation du réseau

Les Eclés mettent en place un programme École de l'Aventure, ayant pour objet de développer des actions spécifiques de l'Association vers l'école comme dans le champ de la complémentarité éducative. Pour être décliné et mis en œuvre comme pour évoluer, ce programme a un pilotage national qui doit permettre également



d'enrichir l'offre de nos publications éducatives.

Construit à partir du suivi des actions réalisées dans les académies, ce pilotage touche aussi des expérimentations pédagogiques originales. Il est le moteur de l'ingénierie pédagogique et des actions de complémentarité éducative, et s'appuie sur un réseau d'acteurs. Depuis septembre 2011, Perrine RAUCH, Déléguée territoriale, mène également une mission transversale sur le Secteur École.

Son rôle permet ainsi de créer davantage de proximité avec les régions pour la mise en valeur, le soutien et l'élaboration d'outils liés à l'ensemble des actions de l'association complémentaires de l'école. Des réunions sont organisées pour accompagner et coordonner leurs actions.



Chaque région a son correspondant académique qui assure « localement » le lien entre l'Association et le rectorat.

LES CORRESPONDANTS ACADÉMIQUES

★ Depuis 2010, pour faire vivre cette CPO avec le ministère de l'Éducation nationale dans l'Association, une déclinaison territoriale existe au niveau des rectorats (les régions EEDF, à quelques exceptions près) où nous devons rendre compte de nos actions. En effet, en plus du dialogue annuel de gestion entre l'Association et le bureau des actions éducatives, culturelles et sportives de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), un rendez-vous académique a lieu au moins une fois par an.

Il réunit des membres de l'équipe du rectorat ainsi que des EEDF, notamment le correspondant académique. La procédure de déclinaison territoriale reste complexe, notamment parce que la DGESCO gère des CPO avec 9 associations.

Ainsi, le cadre commun fixé consiste principalement en des tableaux d'indicateurs que les correspondants académiques doivent renseigner

(puis que l'Association transmet à la DGESCO, qui fait ensuite suivre aux rectorats).

Lors de la rencontre des correspondants académiques de novembre 2011 (à la Maison des Éclés de Noisy), nous avons pu échanger avec notre interlocutrice du ministère, en charge de la déclinaison territoriale de notre CPO à la DGESCO.

Ce temps a permis à chacun de comprendre les attentes du Ministère et des Rectorats, les processus en jeu, mais aussi de faire remonter des difficultés rencontrées localement. Globalement cette déclinaison a certes des contraintes, mais elle a permis une meilleure connaissance réciproque des Éclés et de ses partenaires.

Aujourd'hui, l'Association doit continuer de s'outiller pour y répondre en traduisant au mieux notre réalité, sans générer trop de surcharge de travail administratif qui représentent aujourd'hui ces tableaux à renseigner.

COMPLÉMENTARITÉ

★ Les Éclaireuses Éclaireurs de France sont une association éducative (et non scolaire), complémentaire de l'école.

C'est par la dimension holistique du Scoutisme laïque que nous mettons en œuvre que nous faisons le pari de l'éducabilité et de la réussite éducative (et non de la réussite scolaire) !

Les Éclés défendent et font vivre un Scoutisme moderne et adapté à leur temps. En multipliant les propositions et en se plaçant comme mouvement éducatif original et complémentaire, ils répondent à leur vocation de formation citoyenne, active et engagée.

Ce sont nos méthodes comme nos compétences et nos objets de travail (place faite au jeu, par exemple) qui sont complémentaires, au service de l'éducation de l'enfant et du jeune. Dans le cadre du Socle Commun des Connaissances et de Compétences, nous nous positionnons principalement sur les piliers 6 (Compétences sociales et civiques) et 7 (autonomie et initiative).

Ce socle commun doit cependant encore être décrypté par nos acteurs, notamment les correspondants académiques. Au cœur de débats lors du Colloque de novembre 2011, la complémentarité éducative chez les Éclés doit maintenant être discutée et partagée, comme l'ont été précédemment le Scoutisme ou la laïcité.



Annexe 7 : Le livre des brevets

[couverture et table des brevets, années 1960]



TABLE DES MATIÈRES

Eclaireuse, Eclaireur	5
Les Eclaireuses et Eclaireurs de France. Article I des statuts	10
Insigne, devise, salut	12
La loi de l'éclaireuse et de l'éclaireur	14
La promesse	15
Tenue	16
Ton équipe, ton unité	20
Le Scoutisme Français	22
Le Scoutisme International	25
Les étapes	30

TABLE DES BREVETS PAR SÉRIES

Série camp (cercle brun)	
Amis des oiseaux	62
Zoologie	63
Entomologie	64
Prospection	65
Météorologie	66
Cosmos	67
Série sports (cercle vert)	
Sport et santé	68
Spécialités sportives	72
Natation	73
Sauveteur - Nageur	73
Nautisme	74
Montagne	76
Cyclisme	78
Jeux - Sports d'équipe	79
Série découvertes (cercle bleu vif)	
Piste - Chasse	58
Botanique	59
Amis de la forêt	61

121

Série amitié et service (cercle rouge)	
Civisme	80
Aide secouriste	81
Guide	82
Hôte	83
Dépannage	84
Amis des enfants	85
Information	86
Interprète	87
Jeunesse du monde	88
Citoyens du monde	89
Scoutisme mondial	91
Série expression (cercle bleu clair)	
Chants	93
Musique	94
Série Arts et Techniques (cercle jaune)	
Danse	95
Marionnettes	96
Jeux d'ombres	97
Meneur de jeu et veillées	98
Jeu dramatique	99
Décor et costumes	101
Son - Bruitage	102
Série Arts et Techniques (cercle jaune)	
Arts du feu	104
Arts du bois	105
Mécanique	106
Bâtiment	107
Travaux de la terre	109
Mains habiles	110
Mode	113
Radio - Electricité	115
Photo - Cinéma	116

TABLE ALPHABETIQUE DES BREVETS

Aide-secouriste	81
Amis des enfants	85
Amis de la forêt	61
Amis des oiseaux	62
Arts du bois	105
Arts du feu	104
Bâtiment	107
Botanique	59
Camp	47
Chants	93
Citoyens du monde	89
Civisme	80
Constructions-pionnier	48
Cosmos	67
Cuisine	51
Cycliste	78
Danse	95
Décor et costumes	101
Dépannage	84
Entomologie	64
Exploration - Randonnée	54
Guide	82
Hôte	83
Information	86
Intendance	56
Interprète	87
Jeunesse du monde	88
Jeu dramatique	99
Jeux d'ombres	97
Jeux et sports d'équipe	79

122

Mains habiles	110
Marionnettes	96
Matériel	50
Mécanique	106
Meneur de jeux et veillées	98
Météorologie	66
Mode	113
Montagne	76
Musique	94
Natation	73
Nautisme	74
Piste-chasse	58
Photo-cinéma	116
Prospection	65
Radio-électricité	115
Sauveteur-nageur	73
Scoutisme mondial	91
Sécurité-codes	57
Son - bruitage	102
Spécialités sportives	72
Sport et santé	68
Topographie	52
Travaux de la terre	109
Zoologie	63



123

LEXIQUE

Aîné(e)s : les 15-18 ans du mouvement EEDF, aussi appelés routiers. Les aînés forment un clan.

Amis : catégorie d'adhérents qui soutient l'action du groupe / du mouvement

Anciens : anciens militants EEDF (ou EDF, ou de la section neutre de la Fédération des Éclaireuses), les anciens peuvent être membres de l'AAEE (Association des Anciens Éclaireurs et Éclaireuses).

Assemblée Plénière Générale : réunion de tous les membres du groupe âgés de plus de 16 ans, généralement à la rentrée scolaire, pour approuver les rapports de l'année précédente, clôturer les comptes et organiser l'année à venir.

BAFA / BAFD : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur / de Directeur.

Bécours : Hameau caussenard de l'Aveyron, acheté en 1980 puis réhabilité par les EEDF pour en faire un des principaux lieux d'activité et de rassemblement du mouvement.

Bona : à la fois chant de « bon appétit » et marmite pour la cuisson collective (diminutif de M. Bonameau, inventeur des batteries de cuisine en collectivité).

Branche / unité : ensemble des enfants / jeunes / adultes d'une même tranche d'âge. Branche lutin (ronde), louveteau (cercle), éclée, aîné (clan) et éventuellement parent-amis.

Branche castors seniors : branche « parent-amis » créée dans le groupe de Villeneuve en 2006.

Cadre symbolique : terme utilisé par les responsables et commun à toutes les pédagogies du scoutisme, il renvoie aux éléments de fiction, de décor, d'habillement ou de vocabulaire propres au groupe qui visent à créer un monde à part, à interpeller les enfants ou les jeunes, à plonger dans un imaginaire. A titre d'exemple, les responsables travaillent le cadre symbolique en amont du camp pour choisir un thème (« les cités d'or », « les romains »), créer des personnages plus ou moins en adéquation au thème (grande liberté d'interprétation), envisager les déguisements des enfants sur ce thème (dont l'apothéose est généralement le grand jeu ou le feu de camp) et créer un lien et une continuité tout au long du camp.

Camp : Aux éclés, le camp est l'aboutissement des activités de l'année et se matérialise par un séjour au grand air, le plus souvent pour 3 semaines, l'été. Il existe également des mini-camps, camps d'hiver ou de printemps, organisés durant d'autres périodes de vacances. Le camp est le plus souvent matériellement organisé autour des sous-camps de chaque unité et des coins d'équipages pour la branche éclée et de lieux communs : intendance voire réfectoire, tente douche, sanitaires (ou feuillets). L'espace et le temps du camp s'appuient sur certains rituels : commencer par le froissartage pour construire des « astuces » (table, vaisselier, trou à eaux grasses, feuillets, panneau actu, coin veillée...) qui seront le mobilier des sous-camps, procéder à l'inauguration, puis viennent, dans le désordre, le camp volant, l'explo, le grand jeu, le feu de camp... Les formes des camps peuvent varier selon les contraintes matérielles du lieu/du groupe, les exigences réglementaires (ne pas faire dormir sous tente les lutins) ou les choix d'organiser des camps itinérants, à l'étranger, en radeau... A Villeneuve, le camp est souvent un camp de groupe (toutes les branches du groupe partent ensemble) mais il arrive que soient organisés des camps d'unité (une seule unité), des camps avec d'autres groupes ou qu'une partie du groupe participe au camp organisé par l'équipe nationale (camp national).

Cap'éclés, Défi Aînés, Cap'respons : rassemblements nationaux organisés par le mouvement depuis les années 1990, dans une logique de formation par la pratique et d'échanges au contact des pairs éclés venus de tout le pays. Cap'éclés, le premier rassemblement du genre, a été mis en place en 1990 à destination des coordinateurs d'équipage (éclés qui prennent la responsabilité d'un équipage de 6 à 8 membres).

Cappy : Haut lieu de la formation militante des cadres du scoutisme laïque de 1923 à 1978, le château de Cappy était partagé avec les Éclaireurs unionistes (protestants) jusqu'en 1946.

Carrière : ensemble des étapes successives de la progression individuelle dans le mouvement.

Cercle : unité louveteau

Chef de groupe : responsable administratif (légal) d'un groupe

Clan : unité aînée (appelée aussi « route » pour les « routiers »)

Coéducation : synonyme de mixité entre filles et garçons, une des cinq valeurs de la règle d'or. La coéducation peut aussi se référer au rôle de co-éducateurs des respons, en complément de l'école et de la famille.

Comité directeur : 18 membres bénévoles élus à l'Assemblée Générale (à parité hommes / femmes) qui forment l'organe dirigeant des EEDF.

Conseil de branche / de groupe : instance de décisions dans les différentes branches (conseil de cercle, de clan) ou réunissant l'ensemble des respons du groupe (conseil de groupe). Chaque unité (ou groupe) se réunit régulièrement en conseil pour décider des projets communs et des règles de vie, les prises de parole y sont plus ou moins ritualisées (par le passage d'un bâton de parole par exemple).

Coordinateurs d'équipage : dans la branche éclée, celui ou celle qui est choisi au sein de l'équipage pour en prendre la responsabilité

Cri d'équipage, de rassemblement : Chant inventé par chaque unité (ou par sizaine ou équipage pour les louvetaux et éclés) et entonné / crié au début de chaque rassemblement. Le cri d'équipage est un signe distinctif qui participe de l' « identité » de la ronde, de la sizaine, de l'équipage, du clan.

Délégué général : responsable permanent (salarié) des EEDF au niveau national

Eclés : désigne, selon la situation, le mouvement EEDF dans son ensemble, le groupe auquel on appartient (Eclés de Villeneuve) ou la branche des 11-15 ans

Écocitoyenneté : une des 5 valeurs de la Règle d'or qui engage à agir de manière responsable pour protéger l'environnement

Engagement : anciennement appelé « promesse ». Traditionnellement incarné lors d'une veillée particulière organisée pendant le camp d'été, ce moment ritualisé symbolise l'adhésion active des jeunes à la Règle d'Or ou plus largement au mouvement.

Équipages : équipes de 6 à 8 membres qui composent la branche éclée

Équipée : revue périodique à destination des éclés (11-15 ans), « Routes Nouvelles » est l'équivalent à destination des aînés et responsables.

Étapes et brevets : ancienne méthode de progression individuelle, chaque étape de progression (présentée dans le Livre des Brevets) conférait un brevet.

Explo : séjour de 2 ou 3 jours durant lequel les équipages (branche éclée) ou le clan (branche aînée) partent en autonomie. Ces explorations, moments phares de la prise d'autonomie, préparées en amont avec les respons, ont lieu durant le camp d'été, parfois durant un week-end de l'année.

Feu de camp : grand feu autour duquel l'ensemble des participants se rassemble à l'occasion de la dernière grande veillée du camp d'été et où, traditionnellement, toutes les constructions en bois (froissartage) réalisées pour établir le camp sont brûlées.

Gamelle : assiette en métal, ustensile incontournable dans le trousseau de tout éclé.

Grands jeux : animations périodiquement organisées et se déroulant sur un temps long (journée ou ½ journée), les grands jeux visent à fédérer tous les membres du groupe autour d'une activité commune en mêlant les différentes branches. Organisé par les respons au moins une fois au cours du camp d'été, le grand jeu est élaboré autour d'un imaginaire particulier (le cadre symbolique), en lien avec le thème du camp.

Groupe : structure implantée au niveau local au sein de laquelle se concrétise le mouvement EEDF. Lieu de rencontre des membres actifs, chaque groupe local a son fonctionnement propre et organise ses propres actions.

Journée à l'envers : journée organisée durant le camp d'été au cours de laquelle certains moments de la vie quotidienne (repas, douches etc.) ou codes vestimentaires sont inversés par rapport à l'ordre habituel.

Laïcité : une des cinq valeurs de la Règle d'Or et principe fondateur du mouvement EEDF, il affirme le respect fondamental de l'homme dans sa diversité et en luttant contre toute forme de discrimination et d'intolérance.

local : lieu où se rassemble les membres du groupe

Louveteaux : branche des 8-11 ans

Lutins : branche des 6-8 ans

Mixité : principe fondamental des EEDF, officialisé en 1964 par la fusion des branches masculines et féminines du scoutisme laïque

Mouvement : désigne l'association des EEDF dans son ensemble

Nation : renvoie au siège national, c'est à dire globalement aux instances dirigeantes de l'association.

Passage de branche : moment ritualisé qui symbolise le passage d'un membre dans une autre branche, correspondant à la tranche d'âge supérieure.

Permanent : Les permanents sont les salariés travaillant pour un mouvement essentiellement composé de bénévoles.

Référents aînés : respons pour le clan aîné

Région : échelon régional de l'association, relais du siège national (Nation), composé d'une équipe bénévole élue lors du congrès régional, et d'une équipe de permanents (salariés)

Règle d'or : Texte regroupant les 5 valeurs fondamentales du mouvement et sur lequel les enfants et les jeunes sont invités à s'engager : laïcité, mixité, coéducation, démocratie, écocitoyenneté

Règle de vie : Ensemble de prescriptions élaboré collectivement par chaque branche à l'occasion d'un conseil d'unité. Sorte de « règlement intérieur » établi à chaque début d'année et de camp, signé par tous les membres de l'unité qui, se faisant, s'engagent à le respecter. La règle de vie symbolise la base de la vie en collectivité aux éclés.

Respons : animateurs de chaque branche.

Ronde : branche lutins

Siège national : situé à Noisy-le-Grand (93), le siège est le lieu de travail de l'équipe nationale (salariés) et le lieu de réunion du comité directeur et des autres instances du mouvement

Sous-camps : Espace de vie distinct attribué à chaque branche sur un lieu de camp

Totems/ Totémisation / totémiser : rite initiatique officiellement proscrit des pratiques de scoutisme et qui demeure tabou. Il s'agit généralement de donner un nom d'animal et des adjectifs à un aîné ou un responsable lors d'une cérémonie tenue secrète et organisée par des pairs totémisés.

Unités : branches correspondant à chaque tranche d'âge

Valeurs éclées : principes fondamentaux véhiculés par le mouvement, constamment mobilisés dans les actions quotidiennes des groupes locaux et en rapport avec les engagements individuels, voir Règle d'Or

Veillées : soirées organisées pendant le camp d'été. Celles-ci peuvent être thématiques ou dédiées à une activité particulière.

Villeneuve : chez les respons, cela peut référer au groupe éclé de Villeneuve d'Ascq.

week-end : Sorties périodiquement organisées par les unités au cours de l'année et dédiées à des activités particulières (rassemblement régional, explo etc.)

Résumé de la thèse :

« Suis-moi et tu seras autonome ! »

Ethnographie de la citoyenneté dans le scoutisme laïque des EEDF

mot-clés : ethnologie, citoyenneté indigène, éducation populaire / éducation à la citoyenneté, engagements communautaires, scoutisme laïque

Dans le *groupe éclé* s'organisent la vie communautaire et les pratiques éducatives propres à cette société de jeunes. Le *groupe* est l'émanation locale des Éclaireuses et Éclaireurs de France (EEDF), mouvement de scoutisme laïque et mixte, dont l'ambition est de former des citoyens « actifs », « engagés » et « responsables ».

Pourtant, dans le flot quotidien des situations d'animation, des discussions pédagogiques et des engagements militants, les *respons*, jeunes adultes bénévoles qui conduisent le *groupe*, ne font pas usage, à première vue, de ce terme de « citoyenneté ». L'existence précaire du *groupe éclé* impose ses urgences : il y est essentiellement question de réussir à organiser un camp, de renouer des relations avec la Mairie et d'impliquer les familles dans le vie collective.

La recherche des situations dans lesquelles les *éclés* parlent de – ou plus rarement écrivent – la « citoyenneté » va conduire à repérer des fragments de citoyenneté ordinaire dans le groupe local : ils se situent dans les rituels d'engagement organisés durant les camps (le *Règle d'Or*), dans les discours des *respons* arrivés à un certain degré de formation militante (*second degré*), et sont prolifiques dans tous les écrits qui émanent du *siège national*. En suivant ces pistes, il s'avère que la « citoyenneté aux *éclés* » est une parole adulte sur ce que doit être ce mouvement de jeunesse : un lieu idéal d'émancipation par l'éducation, aux côtés de l'École publique.

La « citoyenneté aux *éclés* » est une croyance que défendent des *initiés* qui ont en charge la bonne marche du mouvement au niveau national et qui, donc, sont confrontés aux tendances centripètes des groupes locaux et des engagements individuels. La citoyenneté est affirmée comme symbole d'unité du mouvement. C'est un idiome qui a aussi une portée publique : il renvoie à la position institutionnelle des *éclés* dans l'arène publique de l'éducation post-scolaire, associés aux autres mouvements laïques de l'éducation populaire. L'évolution des significations de la citoyenneté dans le scoutisme laïque depuis 1911 et jusqu'à *Villeneuve* en 2006 confirme la portée symbolique de cet élément de culture : unifier des engagements dans l'espace et le temps ; célébrer l'existence publique d'un mouvement de classe moyenne dont le pouvoir est fondé sur une compétence pédagogique.