



Pédagogies de la décision : décider avec les public en animation socioculturelle

Jean-Marie Bataille

► To cite this version:

Jean-Marie Bataille. Pédagogies de la décision : décider avec les public en animation socioculturelle. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2010. Français. ⟨NNT : 2010PA100052⟩. ⟨tel-01002123⟩

HAL Id: tel-01002123

<https://theses.hal.science/tel-01002123v1>

Submitted on 5 Jun 2014

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.



HAL Authorization

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE
U.F.R. DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. ED 139
Équipe CRISE, ECOLE, TERRAINS SENSIBLES

THÈSE

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE**

par

Jean-Marie BATAILLE

le 16 février 2010

Titre

Pédagogies de la décision

« Décider avec les publics en animation socioculturelle »

Directeur de thèse : Alain VULBEAU

JURY

Mr. Jean-Pierre Augustin, *professeur, Université Bordeaux III, laboratoire, Aménagement, Développement, Environnement, Santé et Sociétés (ADES)*

Mr. Bernard Bier, *expert, Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP)*

Mr. Jean Houssaye, *professeur, Université Rouen, laboratoire Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en Éducation et en Formation (CIVIIC)*

Mr. Jacques Pain, *professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, équipe Crise, École, Terrains Sensibles*

Mr. Alain Vulbeau, *professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, équipe Crise, École, Terrains Sensibles*

UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE
U.F.R. DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. ED 139
Équipe CRISE, ECOLE, TERRAINS SENSIBLES

THÈSE

pour obtenir le grade de

**DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DE L'UNIVERSITÉ PARIS OUEST NANTERRE LA DÉFENSE**

par

Jean-Marie BATAILLE

le 16 février 2010

Titre

Pédagogies de la décision

« Décider avec les publics en animation socioculturelle »

Directeur de thèse : Alain VULBEAU

JURY

Mr. Jean-Pierre Augustin, *professeur, Université Bordeaux III, laboratoire, Aménagement, Développement, Environnement, Santé et Sociétés (ADES)*

Mr. Bernard Bier, *expert, Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP)*

Mr. Jean Houssaye, *professeur, Université Rouen, laboratoire Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences en Éducation et en Formation (CIVIIC)*

Mr. Jacques Pain, *professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, équipe Crise, École, Terrains Sensibles*

Mr. Alain Vulbeau, *professeur, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, équipe Crise, École, Terrains Sensibles*

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans l'aide apportée par différents organismes qui ont financés les études sur lesquelles, elle s'appuie. Je veux citer, et sans ordre protocolaire : l'Université de Rouen, laboratoire CIVIIC et l'Europe dans le cadre d'un projet « Culture 2000 », pour l'étude sur « l'histoire des bâtiments des colonies de vacances » et sur « les archives des colonies de vacances » ; l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, pour les études sur « les lieux d'accueils pour les 11-15 ans » et sur le thème « socialisation et animation », et aussi, pour la bourse « Jeunes chercheurs » qui m'a été attribuée ; l'UFCV pour l'étude sur « la maison de Courcelles ».

Les finances ne font pas tout, une thèse c'est d'abord un travail collaboratif avec une grande quantité de personnes, entre celles qui ont eues un rôle déterminant pour créer l'impulsion de départ, et, celles qui se sont tenues sur le chemin comme autant de relais pour avancer, parfois, comme des recours déterminants. Je voudrais donc remercier, et chacune de ces personnes se reconnaîtra dans le rôle qu'elle a pu jouer : François Chobeaux, Jean Houssaye, Charles Rojzman, Bernard Bier, Emmanuel Jardin, Fabrice Dhume, Sébastien Pesce, Yann Bresson et Sophie Royer, Jean-Philippe et Marie-France Le Noa, Francis Lebon, Chantal Rojzman, Henri Madeuf, David Duval, Chantal Guérin-Plantin, Jean-Claude Richez, Valia Robin... Il faudrait aussi citer les membres de l'association Isogoria qui ont créés avec moi un espace de discussion enrichissant, et productif, parmi ceux-ci, sachant que la liste est plus longue, et que je ne peux les indiquer tous : Sandie Leclerc, Cyrille Jacqueline, David Launay, Caroline Lecapitaine, Thomas Deloly, Louise Gazeau, Johan Saint, Angélique Ledanois, Elvis Sol, Céline Blanlot, Thomas Pasquier, Séverine Virmontois, Nicolas Lecapitaine, Régis Saule...

Que tous soient ici remerciés.

*A Lucie, ma fille
A mes parents,*

Table des matières

DÉCIDER AVEC LES PUBLICS : UN MODÈLE DE PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE	8
Partie I Socialisation, démocratie et individualisation	18
1. Socialisation et fragmentation de la société	21
1.1 La socialisation comme assimilation des règles sociales	22
1.2 La socialisation comme imposition des règles par le groupe social d'appartenance	28
1.3 La socialisation confrontée à des règles multiples	30
1.4. Subjectivation.....	33
1.5. Sociabilités.....	38
1.6. La régulation sociale.....	48
1.7 La socialisation à l'intersection entre groupes ayant des règles différentes	52
2. Démocratie délibérative coopérative	64
2.1 Touraine et l'acteur-sujet.....	65
2.2 Habermas et la rationalité	68
2.2 Honneth et la reconnaissance de l'autre.....	79
2.3 Le Goff et la coopération.....	82
2.4 Dewey et la fin commune.....	85
2.5 Touraine et l'espace de la démocratie.....	88
3. De l'individualisation.....	93
3.1 L'individualisme	93
3.2 La formation individualisée.....	95
3.3 L'individualisation, l'entrée en scène du sujet.....	96
3.4 Définition de l'individualisation	99
3.5 Socialisation de vis-à-vis versus socialisation mutuelle	104
Partie II Animation socioculturelle	107
1. Le champ de l'animation socioculturelle	108
1.1 Modèles de socialisation en animation socioculturelle.....	108
1.2 Le champ de l'animation et la recherche scientifique.....	111
1.2.1. Animation socioculturelle et sciences de l'éducation	111
1.2.2 Une Science de l'animation ?.....	113
1.3 Les définitions de l'animation socioculturelle.....	115
2. L'animation socioculturelle et le concept de « territoire ».....	119
2.1. L'animation socioculturelle dans la ville.....	119
2.2. Les colonies de vacances et la ville.....	121
2.2.1. Sous le discours sanitaire, la plage.....	121
2.2.2. Le pavillonnaire, retour à la nature	128
2.2.3. Henri Sellier et l'hygiénisme social.....	129
2.2.4. Du placement familial au placement collectif.....	131
2.2.5. La première initiative d'aménagement du territoire en lien avec les colonies de vacances.....	132
2.2.6. L'accélération brutale 1945-1949	134
2.2.7. Planification et aménagement du territoire	136
2.2.8. Les années 1970-1980, une période ambivalente.....	140
2.2.9. Les Opérations prévention été.....	141

2.3 La dimension spatiale de l'animation.....	143
2.3.1 Espaces vécus, perçus et pratiques de l'espace.....	144
2.3.2 Limites, frontières et cadres.....	144
3. Socialisation et animation socioculturelle, un nouvel objet.....	154
3.1. La personnalisation.....	154
3.2. L'acculturation.....	157
3.3. L'individualisation.....	164
3.4. La socialisation comme dimension pédagogique.....	166
Partie III Ethnographie des pratiques pédagogiques.....	167
1. L'ethnographie.....	168
1.1. Limites de la sociométrie.....	168
1.2. Historique de la naissance de l'ethnographie.....	171
1.2. Méthode ethnographique.....	177
1.3. Ethnographie et pédagogies de la décision.....	179
1.4. Sociologie de la reconnaissance et données.....	183
2. Terrains des pratiques, pratiques de terrains.....	184
2.1. Les terrains de l'animation socioculturelle.....	185
2.2. Les éléments du terrain.....	189
Partie IV Pédagogies de la décision Naissance et évolutions.....	195
1. Prémices des Pédagogies de la décision.....	196
2. Pédagogie institutionnelle et pédagogie de la décision.....	204
3. Évolutions pédagogiques.....	206
3.1 Asnelles, découverte des pédagogies de la décision.....	207
3.2. Former à la vie des groupes animés.....	208
3.3. Nouvelles tentatives et approfondissements.....	210
3.4. Analyse des structures des Pdld.....	219
4. Influences pédagogiques.....	222
Partie V Pédagogies de la décision et individualisation sociale.....	227
1. Animation socioculturelle et dimension spatiale.....	228
1.1. Sortir du quartier.....	228
1.1.1 École, famille, animation socioculturelle : trois modes de la socialisation.....	229
1.1.2. Aller à la rencontre d'autres mondes sociaux.....	233
1.1.3. L'importance de la durée dans l'animation socioculturelle.....	234
1.1.4. L'animation de quartier, un mode d'animation socioculturelle.....	238
1.2. Décider « pour » ou ne pas décider avec.....	239
1.2.1. Cadre de référence et traduction.....	240
1.2.2. Construction des équipes.....	242
1.2.3 La place.....	244
1.2.4 Être concerné.....	245
1.2.5 Décider.....	247
1.3. la décision circulante et les groupes fluctuants.....	249
1.3.1. De la décision centralisée à la décision circulante.....	249
1.3.2. Décisions dans la lutte.....	251
1.3.3 Groupe fluctuant et circulation de l'information.....	256
Dimension spatiale de l'animation socioculturelle.....	258
2. Les territoires du discrédit, reconnaissance et individualisation.....	260
2.1 Le conflit signifiant.....	262

2.1.1. La ville, le service enfance, le quartier, le séjour	263
2.1.2. La vie des groupes animés.....	266
2.1.3. Conflit et coopération.....	276
2.2. Plongée et contre-plongée dans un quartier	279
2.2.1. L'animation sociale d'un lieu d'accueil de jeunes au quotidien	280
2.2.2 La construction du discrédit territorial.....	300
2.3. Politiques locales de la jeunesse et participation des jeunes	309
2.4. Tables rondes et inclusion.....	312
2.4.1 Les espaces publics de débats.....	313
2.4.2. De l'école à l'emploi.....	316
2.4.3. Un discrédit discriminant.....	318
2.5. La cohésion sociale : inclusion et lutte contre les discriminations	320
2.5.1. S'occuper de tous les jeunes.....	321
2.5.2. Référentiels des politiques publiques.....	323
2.5.3. Publics affectés.....	328
2.5.4. La voix des sans-voix.....	329
2.5.5. L'inclusion sociale des acteurs faibles	330
Individualisation, discriminations et territoires	332
UN ETHNOGRAPHE EN PÉDAGOGIE	334
1. Observer les pratiques de reconnaissance et les effets de l'individualisation	335
2. L'individualisation, ouvrir le champ des possibles et construire du commun	338
2.1. Socialisation mutuelle et régulation conjointe.....	338
2.2. A l'aune du pouvoir.....	340
2.3. Socialisation restreignante et mobilité.....	342
3. Les dimensions de l'animation socioculturelle.....	344
3.1. Dimension spatiale.....	345
3.2. Dimension groupale.....	347
3.3. Dimension temporelle.....	348
4. Articuler pratiques et théories, un enjeu pour l'animation socioculturelle	349
BIBLIOGRAPHIE.....	351
ANNEXES.....	369
1. Définitions de l'animation socioculturelle	369
2. Mémoires d'animateurs professionnels consultés	374
3. Textes portant sur la socialisation consultés dans le cadre de l'étude Injep	376
4. Résumés des thèses portant sur la socialisation	378
5. Accueil des 11-15 ans, INJEP Ministère Jeunesse et Sports	390
<i>Transcription des entretiens réalisés du 31 juillet et 1er août 2006 au Centre social</i> <i>Bordeaux.....</i>	390
<i>Transcription des entretiens entretiens réalisés du 03 au 05 août 2006 à Aubagne</i>	401
6. Modèles d'action en faveur de l'égalité.....	415

**DÉCIDER AVEC LES PUBLICS,
UN MODÈLE DE PARTICIPATION DÉMOCRATIQUE**

« Décider avec les publics » dans le travail social s'apparente, en première lecture, à une question de participation, un degré particulier dans la prise en compte des publics¹. Si on s'intéresse seulement à un segment des publics, les jeunes par exemple, alors le terme "participation" recouvre des idées fort différentes. La question de la participation des jeunes étant une sorte de leitmotiv, on peut se demander comment elle est poussée sur la scène publique. En répondant à cette question, on se rendra compte alors que plusieurs figures de la participation sont présentes. Chacune de ces figures fait fonctionner d'une certaine façon les règles dans la participation. L'analyse de la socialisation, et donc de l'organisation des règles, devient un des vecteurs nécessaire pour comprendre ces figures.

Une première manière de concevoir la participation des jeunes est de penser aux espaces de participation qui leurs sont dédiés comme les conseils locaux de la jeunesse. La logique propre de ces instances semblent chercher une voie entre éduquer les jeunes à la démocratie² et favoriser une modernisation des services publics³, tout en permettant aux jeunes de se construire une expérience qui a des répercussions identitaires⁴. Mais on associe aux jeunes aussi d'autres approches comme la participation à la vie politique⁵, ou bien encore, leur engagement⁶. Si bien qu'on peut se demander s'il n'y a pas un mode de participation qui se traduirait par l'engagement des jeunes dans la vie de la cité via des actions⁷. On se retrouve donc avec deux sortes de logiques : une logique classique d'analyse à partir des cadres habituels de la sociologie (groupes sociaux, partis politiques, syndicats et associations) ; et une deuxième logique qui tente de comprendre ce qui est en train d'émerger du côté des nouvelles pratiques comme les conseils locaux de la jeunesse. Qu'apprend-on dans cette deuxième approche ?

Plusieurs effets semblent se produire quand les jeunes participent : « Si l'on reprend l'ensemble des effets vécus à travers cet engagement, on peut faire l'analyse que les jeunes conseillers vont puiser dans cette expérience : 1. des éléments qui leur permettent de

1 Adels, *Conseil de quartier, mode d'emploi*, Territoires, 2004, 2^e édition

2 J'y reviendrai en développant l'analyse de Patricia Loncle qui est plus large : Loncle P., *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, 2008

3 Becquet V., *Les conseils de la jeunesse, intuition politique, réalité territoriale*, Injep, 2002

4 Rossini N., *Les jeunes conseillers, engagés dans la démocratie locale*, Injep, Marly-le-Roi, 2003

5 Muxel A., *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences-Po, Paris, 2001 ; La participation politique des jeunes, Dossier documentaire sur la jeunesse, n°24, Injep, Marly-le-Roi, 2007

6 Bellaoui N., « L'engagement bénévole des jeunes et des étudiants », Becquet V., De Linares C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, 2005

7 Miralles J.-F., Joanny J., Gaillat E., Andrique O., *Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action*, Cahiers de l'action, n° 4, Injep, Marly-le-Roi, 2006

construire et travailler une identité personnelle et sociale, qui agit sur l'image que l'on a de soi et de ses actes (logique de subjectivation) ; 2. des pratiques leur permettant de se sentir et devenir parties prenantes d'un groupe, d'un espace, d'une collectivité (logique d'intégration) 3. les moyens, à travers cette expérience, de développer une stratégie personnelle autour de ses propres intérêts, notamment par le fait que ces jeunes conseillers disent attendre, d'une manière directe ou indirecte, une sorte de retour sur investissement qui puisse par la suite leur être utile (logique stratégique) »⁸. La reconnaissance des jeunes apparaît comme un trait qui caractérise cette expérience. Mais si les jeunes qui participent à ces instances sont divers⁹, certains se voient « dégager » des espaces publics¹⁰. Au delà, de ces pratiques se pose la question des modèles politiques qui sous-tendent ces dispositifs.

Dans le contexte général des politiques publiques se côtoient deux paradigmes de conceptions des jeunes : une jeunesse dangereuse à laquelle pourrait répondre en miroir l'idée d'une jeunesse « ressource ». « Explorer le paradigme de la jeunesse comme ressource, ce n'est pas nier une série de questions qui intéressent des domaines pertinents de recherche dans le champ des violences urbaines ou scolaires qui restent (et resteront) d'actualité pour longtemps. Ce n'est pas non plus angéliser cette catégorie d'âge, mais faire le constat que la notion, en apparence si évidente, d'incivilité recouvre surtout une crise grave de la relation pénalité infra-pénalité/extra-pénalité. En fait, il s'agit d'envisager d'autres pans de la réalité, en particulier à partir de ces questions : sous quelles formes, à quelles conditions les jeunes peuvent-ils engager des compétences sociales ? Dans quels espaces la jeunesse est-elle une ressource dans le traitement des problèmes qui l'affectent, que comprennent les intervenants de l'action publique de la mise en jeu de ces compétences ? »¹¹. À la peur du jeune qui produit un refus de lui laisser prendre la parole ou lui en dénie la possibilité dès lors qu'il dit des choses qu'on ne veut pas entendre (soit les reproches que le jeune pourrait faire face à l'absence de prise en compte¹² ou soit des choses qu'il dirait dont les effets médiatiques

8 Rossini N., « Les jeunes engagés dans les conseils locaux », in Becquet V., De Linares C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, 2005, p. 150

9 Rossini N., 2003, op. cit.

10 Vulbeau A., « Le dégageement : notes sur les côtés obscurs de l'engagement », in Becquet V., De Linares C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, 2005, p. 69-78

11 Vulbeau A., « La jeunesse comme ressource : un paradigme pour un espace de recherche », in Vulbeau A. (dir.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Obvies/ères, Ramonville, 2001, p. 12-13

12 On repère très bien cette logique chez Boucher, qui montre que les espaces de paroles ouverts aux jeunes apparaissent comme des boîtes de Pandore, dont on ne sait pas ce qui va en sortir et qu'il est préférable de laisser fermées : Boucher M., *Turbulences, contrôle et régulation sociale. Les logiques des acteurs sociaux dans les quartiers populaires*, L'Harmattan, Paris, 2003

seraient dérangeant¹³), on pourrait substituer, la figure d'un jeune capable de produire une analyse des problèmes qui le concernent et de proposer des solutions, soit un jeune qui serait conçu comme acteur de la cité.

Ces pratiques nécessitent d'être envisagées sous le double regard des politiques publiques et des modes de socialisation : « cet espace public de la jeunesse n'est pas autonome. Il n'est pas déterminé par les seuls progrès de la pédagogie ou de l'évolution des dispositifs, qu'ils soient scolaires ou socioculturels. Il est au contraire fortement déterminé par un nouvel ordre politique local dont les fondements sont la complexité, la fragmentation et la multiplicité des partenaires, privés publics, concernés. Les conseils, s'ils ont bien une vitrine, doivent être alors considérés comme une fenêtre sur ce chantier complexe. Tout le problème pour les acteurs est de savoir jusqu'à quel point et pour qui les enfants font modèle dans ce nouvel ordre et, en conséquence, de déterminer comment socialiser¹⁴ cette nouvelle place qui leur est dévolue »¹⁵. Deux champs se dessinent qu'il me faudra explorer : la question des modèles politiques et celle des modes de socialisation.

Les modèles politiques se laissent difficilement appréhender de part leur proximité et leur contemporanéité. Prendre du champ, permet de voir des logiques propres qui rendent compte de sources de développement des pratiques de participation et des conceptions politiques de celles-ci.

Pour Patricia Loncle, l'extension des pratiques de participation tient à la constitution d'une politique de la jeunesse au niveau européen à laquelle il faudrait ajouter la signature par de nombreux États de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) qui promeut dans son article 12.2¹⁶ la participation des enfants. Ainsi, il existerait une logique extra-Étatique (dépassant les États-nation) impactant les pratiques de proximité. Ceci permet de comprendre le développement d'un modèle *républicain* de la *participation* centré sur le renforcement de l'État-nation, postulant la nécessaire formation des nouvelles générations à la question politique, et dans ce cas, la participation est intégration des jeunes au jeu des règles sociales, c'est-à-dire éducation. *A contrario*, ou différemment, une autre logique émerge considérant la nécessité de prendre en compte les plus jeunes dans leurs opinions (logique du

13 Voire (Bordes V., Vulbeau A., *L'alternative jeunesse*, Les éditions de l'atelier, Paris, 2004) qui donne un exemple de sujet que veulent aborder les jeunes et qui sont censurés.

14 Socialisation effective selon l'auteur dans de nombreux domaines en émergence : Boucher M., Vulbeau A., *Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations ?*, Coll. Débats jeunesse, L'Harmattan, 2003

15 Vulbeau A., *Les inscriptions de la jeunesse*, Coll. Débats jeunesse, L'Harmattan, 2002, p. 117

16 Voire l'intéressante analyse de Lansdown G., *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Unicef, <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf>

droit), et l'idée d'inclure les populations fragilisées dans l'organisation de la cité (logique de l'inclusion européenne), soit un modèle que j'appellerai de participation démocratique. Ce dernier se sépare en deux : soit il s'agit de faire participer des individus, soit de reconnaître des groupes (ou leur-s représentant-es). On retrouve ici le débat qui anime depuis longtemps les différents gouvernements dans le rapport qu'ils doivent entretenir avec les jeunes : par les instances qui représentent les jeunes (logiques des mouvements de jeunesse) et/ou en direct avec les jeunes (livre blanc de la jeunesse). J'appellerai le premier modèle *participation démocratique tocquevillienne* (l'État émane des communautés qui le compose), le deuxième *participation démocratique délibérative coopérative* (l'État est constitué des individus inclus).

Les pratiques des conseils de jeunes et aussi de participation des enfants et des jeunes sont donc diverses¹⁷, tout comme celles des pédagogies pouvant s'y référer : Korczak, Makarenko, Robin, Oury, Löwenstein, Freinet, le Père Fillières, Houssaye... Une manière de faire qui a produit un discours a-typique m'intéresse plus particulièrement, elle émerge alors que des expériences sont déjà menées de conseil locaux de la jeunesse : « Parallèlement, le tout nouveau Conseil national de la prévention et de la délinquance (CNDP), sous la houlette de Gilbert Bonnemaison, s'intéresse à cette "façon originale de travailler avec les jeunes". Le conseil doit participer à une meilleure insertion des enfants et des jeunes dans le tissu social et éviter leur marginalisation. Philippe Séguin qui crée, dans ce cadre, un conseil à Épinal résume parfaitement l'état d'esprit dans lequel sont mis alors en place certains conseils. La lutte contre la déchirure sociale en est la raison d'être : "le développement des mécanismes de participation n'a de sens véritable que s'il parvient à traduire en terme d'intégration, s'il contribue à combler les déchirures apparues dans notre tissu social, s'il favorise la réduction des inégalités". Pour Philippe Séguin, "lutter contre l'exclusion" c'est "le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes"¹⁸ ». Ma réflexion et mes pratiques pourraient se ranger dans ce modèle de *participation démocratique athénienne*. Cette approche semble néanmoins être restée marginale, de plus, je préfère substituer à la notion d'intégration qui en filigrane suppose toujours peu ou prou l'idée d'un manque, d'une moins grande capacité, celle plus proactive et positive, du moins dans sa finalité et sa considération des publics, d'*inclusion*. Si cette pratique est restée confidentielle, son fondement, *a contrario*, a nourri de nombreux débats autour des propositions d'Habermas de démocratie délibérative qui ont donné différentes solutions pour justement inclure les « exclus du débats » (Le Goff, Honneth). Ceci

17 Richez J.-C., « Les conseils de jeunes dans toutes leurs histoires », in Rossini N., *Les jeunes conseillers, engagés dans la démocratie locale*, Injep, Marly-le-Roi, 2003, p. 11-25

18 Séguin P., « Lutter contre l'exclusion. Le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes », *Territoires*, n°352, novembre 1994, p. 20-22

m'amènera à retenir, du point de vue de la philosophie politique, la notion de *démocratie délibérative coopérative*.

L'analyse par la socialisation résulte de deux logiques propres aux situations d'intercompréhension présentes dans les instances de participation : la participation comme apprentissage des règles du jeu de la société (logique éducative et intégrative) ; la participation comme manière d'intégrer de plus en plus d'individus au sein de règles qui doivent être négociées collectivement pour produire inclusion et lien social. L'ensemble de ces possibilités est subsumée dans la problématique de la socialisation tout en faisant apparaître divers processus possibles. Et en même temps, il faut comprendre que nos manières habituelles de penser la socialisation doivent être interrogées sous l'effet puissant du néo-libéralisme et de la mondialisation ou de ce que Beck appelle la seconde modernité ou modernité réflexive¹⁹.

Pour Honneth, ces évolutions donnent lieu à une perte de repères quant au sens des concepts : « Quiconque tente (...) d'examiner aujourd'hui les nouvelles transformations des sociétés capitalistes occidentales bute aussitôt sur les insuffisances de ce modèle auquel on se réfère depuis longtemps : non seulement les frontières entre l'économie et la culture, entre le système et le monde vécu ne peuvent plus être clairement définies, mais en plus on ne sait plus très bien de nos jours, et ce à un degré bien plus élevé qu'auparavant, ce qui doit être normativement passé pour du progrès. Ce qui déconcerte et rend perplexe dans la situation actuelle tient probablement au fait que les principaux idéaux normatifs des dernières décennies donnent l'impression, tout en gardant une actualité performative, de s'être transformés en sous-main ou de s'être dissipés dans leur portée émancipatrice, parce qu'ils sont devenus à bien des égards de purs concepts de légitimation d'une nouvelle étape de l'expansion capitaliste »²⁰. Il n'est plus possible de présenter les bases sociologiques fondées dans la naissance de la modernité et dans l'après seconde guerre mondiale, sans tenir compte de leur situation socio-historique d'émergence, et en conséquence, la socialisation doit être refondée comme concept au regard de l'évolution contemporaine qui depuis les années 1970, nous entraîne bien au-delà d'une crise, sinon dans un changement de société, du moins, dans une « autre modernité ».

Ainsi, le concept d'individualisation qui apparaît central dans la période actuelle²¹, est

19 Beck U., *Pouvoir et contre-pouvoir à l'heure de la mondialisation*, Flammarion, 2003 (2002)

20 Honneth A., *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, La Découverte, Paris, 2006, p. 276

21 Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, Paris, 2008 (1986)

« comme un mouvement ambivalent, qui en même temps émancipe l'individu de ses attaches traditionnelles et alimente souterrainement son conformisme »²². Analyser les processus ne consiste pas seulement à les situer dans le temps des théories sociologiques, il faut aussi les déconstruire pour comprendre ce qu'ils contiennent de normalisation (socialisation au sens premier), et de subjectivation (au sens d'émancipation). Cette thèse essaiera de comprendre comment le processus d'individualisation peut produire de l'émancipation, sans renvoyer l'individu au conformisme et tout en produisant de l'inclusion, c'est-à-dire de la cohésion sociale.

Cette thèse va présenter des expériences qui s'inspirent donc du modèle de l'inclusion ou de la *participation démocratique athénienne*. Il s'agira de comprendre en quoi la reconnaissance²³ peut produire, pour les « acteurs faibles »²⁴, différents effets et lesquels ? qu'implique la prise en compte des « sans voix » en terme de modèle d'organisation de la *polis* au sens de ce qui fonde son ordre (politique) et détermine le respect de cet ordre (police)²⁵? Celui qui est au centre du jeu et facilite la reconnaissance des « sans », ce n'est pas bien sûr le *sniper*, personnage qui désigne des places à chacun et surveille les déplacements dans l'ombre, mais le *qadi* chargé de faciliter les circulations²⁶ et, au contraire, d'autoriser les déplacements.

Mes terrains sont constitués par des pratiques développées sur une période de 15 années (de 1994 à aujourd'hui), dans le cadre de l'animation socioculturelle, ce qui fonde

22 Honneth, 2006, op. cit., p. 309

23 A partir des développements d'Axel Honneth : Honneth, 2006 et Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2008 (1992)

24 « Par "acteurs faibles", nous entendons tout au long de cette réflexion sur les processus de dé- et requalification, des individus, voire des groupes, dont les rôles et les identités se déploient dans deux types de configuration. Dans une première configuration, c'est une disqualification ordinaire qui les prive d'un statut d'égal dans une réciprocité des perspectives. Dans une seconde configuration, ils sont affaiblis par une configuration de l'action publique qui particularise et naturalise leur place dans l'espace social. Il s'agit à l'instar de la notion de stigmat (Goffman, 1975), de considérer non pas des personnes mais des points de vue, les deux configurations d'affaiblissement se relayant selon les contextes », dans : Payet J.-P., Laforgue D., « Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance », in Payet J.-P., Giuliani F., Laforgue D., *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance*, PUR, Rennes, 2008, p. 9

25 Rancière J., *La Mésestente*, Galilée, Paris, 1995

26 « Le sniper (celui des territoires occupés) est celui qui s'en prend à la liberté d'aller et de venir. La terreur qu'il exerce n'est pas aveugle. Sa lunette lui permet de viser précisément sa cible : le passant singulier qui s'aventure à découvrir. Le sniper entend régner ainsi sur l'espace de circulation et demeurer le seul du visible, le détenteur du territoire. Quand au qadi, c'est un personnage du Caire médiéval et ottoman qui avait une fonction exact contraire à celle du sniper. Elle consistait à vérifier qu'il n'y avait pas d'entrave à la libre circulation, ni de gêne pour les voisins et d'atteinte à leur droit à la lumière et à la vue. Il imposait le ravalement des façades, veillait à la bonne circulation dans les rues. La fonction de régulation du qadi, comme représentant de l'autorité et de l'action publiques, montre qu'elle devait être en permanence réaffirmée pour faciliter l'espace de passage, de communication, du lien social ». Joseph I., « L'espace comme lieu de l'action », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°57-58, mars 1993, p. 211-217, cité par Noël O., *Le savoir intermédiaire le(s) rôle(s) de l'évaluation dans les processus d'intermédiation*, février 2002, 29 p., Iscra.org

l'inscription de cette thèse dans les Sciences de l'Éducation. Mais, il ne s'agit pas d'une thèse sur une théorie pédagogique et ses mises en œuvre ; les pratiques ont été premières, nourries de réflexions et de différents écrits comme autant de prises de distance. Plusieurs éléments ont participé à la construction de mon questionnement.

D'abord, j'ai pris conscience, au fur et à mesure que je proposais des comptes-rendus de mes expériences, d'une impossibilité à me faire comprendre. L'animation socioculturelle se révèle en fait constituée de différentes approches fondées sur des processus de socialisation différents qui rendent le dialogue entre les pratiques, inscrites dans ces paradigmes, difficile sinon impossible²⁷. Ensuite, victime d'une tentative d'homicide, j'ai découvert que cette expérience met hors du monde celui qui l'a vécue et dans le cadre de la thérapie sociale, j'ai pu reprendre pied, me donnant ainsi accès à une manière de faire et à l'expérience de sortie du discrédit ; le jeune, auteur du coup de feu, m'a indirectement fait réfléchir à la présence de mécanismes sociaux qui font tomber les individus des deux côtés d'une frontière intérieure à la société, au point d'irréremédiablement les séparer. Comment alors travailler avec ces jeunes quand on est animateur socioculturel ? C'est-à-dire comment être avec ces jeunes au sens de partager une expérience commune et de construire une posture professionnelle ? Enfin, le développement des pédagogies de la décision, partagé avec d'autres, a rendu nécessaire de penser les effets induits par celles-ci.

Pour rendre compte de mes pratiques, j'ai dû changer de positions et ouvrir mes observations. Je l'ai fait selon deux axes : en passant du point d'origine des pédagogies de la décision (les stages de formation d'animateur Bafa et les colonies de vacances) à des pratiques de travail social ; en ouvrant mes analyses de mes seules pratiques vers les pratiques des autres, et des terrains de l'animation vers des terrains de la société. Mes observations suivent donc un chemin de décentration et centration sur mes pratiques pour en décrire plus précisément le fonctionnement.

Je m'inscris dans le courant de l'ethnographie et de l'interactionnisme symbolique. Mon propos se veut donc d'abord crédible quant aux effets qu'il présente, dans une démarche qualitative, *a contrario*, d'une approche par la validité où il faut montrer par un protocole adéquat que les résultats sont conformes aux hypothèses préalables. Là, les hypothèses se construisent pas à pas, saturées des données accumulées ; elles fondent progressivement une théorie sur un fragment de la réalité. De ce fait, cette introduction ne présente pas une problématisation achevée, ce n'est qu'à la fin de la thèse que des pistes possibles seront proposées.

27 Khun T., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1983 (1962)

Cette thèse doit beaucoup à mon directeur de thèse sur un double niveau : du côté du champ de recherche ouvert avec le concept de "jeunesse comme ressources", du côté méthodologique. Alain Vulbeau est, dans le champ de la sociologie de la jeunesse, un précurseur en ayant mis l'accent, non pas sur ce qui apparaît évident car sous nos yeux et dans nos oreilles, la jeunesse est dangereuse, mais sur l'infra visible des pratiques sociales (comme les tags, ou les colonies de vacances), voire plus encore, sur ce qui n'est presque pas là, les émergences sociales, en montrant que là se construit aussi de la société. Il m'a donc incité et autorisé à élaborer des idées pour des pratiques pédagogiques qui n'entraient en apparence dans aucun discours disponibles. Du côté de la méthode, la participation enthousiaste à ses "ateliers d'écriture ethnographique" m'a révélé le pouvoir caché des mots qui, si on accepte de prendre les mots imposés par les situations observées, ils deviennent alors des passeurs vers le sens des interactions sociales. Une telle approche autorise à penser notre société dans ses objets les plus humbles. Cette double approche dont j'ai bénéficié fonde aujourd'hui probablement une "école" qui ne serait pas encore reconnue ni par ses disciples, ni par son maître. Car ni l'un, ni l'autre de ces attributs, ne nous irait, et pourtant, je me reconnais avec plaisir dans un courant, celui développé par Alain Vulbeau, encore à l'état de traces (ce qui est le propre de l'objet observé par l'ethnographe) qui demanderait juste à s'énoncer, probablement au pluriel.

J'utiliserai dans la thèse les abréviations suivantes :

excursus : latin signifiant « excursion »

e.g. : abréviation latine *exempli gratia* « par exemple »

i.e. : abréviation latine *id est* « c'est-à-dire »

age quod agis : « fait ce que tu fais »

op.cit. : abréviation latine *opera citato* « dans l'ouvrage cité »

ibid. : abréviation latine *ibidem* « au même endroit »

id. : abréviation latine *idem* « le même »

trad. : traduction

et *alii* : abréviation latine « et d'autres »

Partie I

Socialisation, démocratie et individualisation

Si la vie en société se réduisait à appliquer des règles apprises, alors la société serait figée dans un état donné. Or, il n'en est rien ; la société bouge, se transforme. De plus, une telle société serait pleinement totalitaire pour que seules les règles apprises soient appliquées. La visée démocratique n'aurait alors aucune place. La question des règles est celle de la socialisation. Notre époque est en train de vivre sur ce point de tels bouleversements que les principales théories dont nous disposons deviennent soit caduques soit par trop contradictoires les unes avec les autres. Il me faut donc reprendre la question des règles à sa base, c'est-à-dire celle de la socialisation.

Plusieurs hypothèses doivent être formulées pour expliquer comment une société se transforme. Soit on considère que la société est la résultante de plusieurs systèmes de règles (par exemple, entre différentes classes sociales). La transformation de la société ne serait que l'enregistrement d'un nouvel équilibre. Dans ce cas, il n'y a pas de nouvelles règles : chaque classe sociale garde sa même structure de règles. Or cette idée n'est pas conforme avec l'analyse de la société : au contraire de nouvelles règles se constituent et l'influence des classes sociales semble se déliter au point où plus personne ne s'y réfère pour se définir.

Une autre piste serait de dire : toutes les interactions ne sont pas figées par des règles qui les gouvernent indéfiniment, et alors, la société évolue parce que les relations sont plastiques et non stabilisées. Il n'est pas sûr qu'on puisse vivre des interactions sans règles qui les organisent. Au contraire, chacun de nos actes est pris dans un jeu de règles, au moins par le plus important de tous, le langage. Je pense qu'à l'image du langage dans son rapport avec les mots, la possibilité d'inventer des règles est infinie mais le nombre de règles existantes et appliquées, est lui limité.

Soit donc une autre hypothèse, ce sont de nouvelles règles qui apparaissent et font évoluer les rapports sociaux dans les interactions et ce nombre de nouvelles règles est limité. Du point de vue de la démocratie, l'invention de nouvelles règles est fondamentale sinon nous retomberions dans la logique de l'État totalitaire.

Donc pour exister une démocratie suppose l'invention de règles. La deuxième chose qu'elle suppose, ce sont des individus ayant la capacité de créer des règles. C'est-à-dire des individus ayant pris une certaine distance avec les règles qu'ils ont apprises pour en créer de nouvelles. Je dénomme cette capacité : subjectivation.

Un autre point sera abordé dans cette partie, il s'agit de la manière dont les individus régulent entre eux les différents jeux de règles. En effet, il existe de multiples raisons qui amènent chacun à suivre des règles particulières. Par exemple, l'appartenance à un groupe spécifique fait qu'un individu est obligé de suivre les règles de ce groupe pour être reconnu par celui-ci comme étant un de ses membres. Or, cet individu, et son groupe, peuvent être confrontés à un autre groupe qui n'a pas les mêmes règles. Il peut donc se trouver que leur jeu de règles respectif ne soient pas compatibles. Alors, des questions de légitimité d'un groupe vis-à-vis de l'autre peuvent se poser pour savoir quel jeu de règles va s'appliquer, mais il se peut aussi qu'un nouveau jeu de règles s'invente pour dépasser cette difficulté. La régulation entre groupes sociaux et les influences qu'ils exercent les uns sur les autres directement ou pas est un autre aspect déterminant de la démocratie.

A la suite des écrits d'Axel Honneth, nous assistons à l'émergence d'une sociologie de la reconnaissance. Celle-ci prend en compte les prétentions morales des acteurs dans les conflits. Il s'agit, en quelque sorte de tenir compte de l'existence de la présence d'un sujet. Cette approche fait apparaître un nouveau paradigme d'analyse de la société : à côté d'une approche classique basée sur le concept de domination mettant à jour la part déterminée de chaque acteur, le concept de reconnaissance accède à l'univers du lien social ; autrement dit,

s'il existe des forces de partition sociale, en même temps, d'autres forces tendent à maintenir une cohésion sociale.

Pour accéder à la sociologie de la reconnaissance, nous partirons d'un fil conducteur inscrit dans l'histoire des pédagogies de la décision. Jean Houssaye leur fondateur, fait référence à trois choses : l'idée de socialisation et plus particulièrement le processus d'individualisation ; la pédagogie de Dewey ; la démocratie. C'est en suivant ces trois chemins que nous tenterons d'ouvrir une voie nouvelle pour penser les pédagogies de la décision. Il s'agira de montrer en quoi la sociologie de la reconnaissance permet d'articuler différemment ces trois champs.

Dans cette partie, j'analyserai donc les différentes conceptions de la socialisation afin de déterminer le contenu du processus d'individualisation. En puisant à deux sources sociologiques, l'une classique (Durkheim, Bourdieu, Lahire), l'autre dans l'école de Chicago, je montrerai comment se constituent des sphères différenciées dans lesquels les individus construisent leur rapport au monde. Ces espaces séparés par des frontières produisent ainsi différents effets sur les individus, les amenant à construire une socialisation restreinte à un groupe et à un territoire limités. Dans le cadre d'une démocratie, l'existence de ces frontières pose plusieurs problèmes et en premier lieu l'impossibilité de fonder des rapports égaux. Le processus d'individualisation, que j'aborderai en dernier, apporte quelques pistes possibles pour dépasser ces frontières et ainsi, renouer avec l'idéal démocratique comme visée. Cette base conceptuelle me servira, dans un deuxième temps, après avoir présenté ma méthodologie de recherche, comme support pour analyser mes données de terrain.

1. Socialisation et fragmentation de la société

Différentes approches scientifiques abordent la question de la socialisation et cela nécessite de cadrer le concept. On peut retenir suivant Darmon (2006), le découpage suivant : « " la socialisation comme façon de faire société ", ce point sera repris dans le concept de sociabilité ; " la socialisation comme aptitude ou compétence à entretenir des relations avec autrui ", ce que le langage courant dit dans l'expression « un enfant socialisé » est principalement pris en charge par la psychologie ; " la socialisation comme processus dans lequel l'individu acquiert des façons de faire, de penser et d'être ". La socialisation pourrait alors être définie comme : la " façon dont la société forme et transforme les individus "»²⁸. Darmon reprend chacune des composantes de cette définition pour la rendre opératoire. Il s'agit donc de : « substituer au terme vague de "façon" des *processus* réels et déterminés (comment la socialisation s'opère-t-elle ?), au terme abstrait et global de "société" des *agents* ou *instances* précis ("qui" ou "qu'est-ce qui" socialise ?), à la désignation générique de l'action de la socialisation sur les individus l'analyse de ses *effets*, de ses *produits*, de ses *résultats* spécifiques (qu'est-ce qui est intériorisé par les individus socialisés ?) »²⁹. Cette définition sera celle que je retiendrai, pour entrer dans l'exploration des théories, car elle a le mérite d'être pleinement opérationnelle. Pour autant, cette définition ne prend pas en compte un élément qui m'apparaît central : l'évolution historique de la société. La socialisation décrite par Durkheim n'est pas similaire à celle des sociologues du milieu du vingtième siècle, ou ceux d'aujourd'hui. Entre ces auteurs, la société s'est transformée du point de vue de l'extension du domaine d'application des règles sociales³⁰.

Durkheim qui se situe à la lisière d'un monde qui se défait, pense que les règles sociales sont communes à l'ensemble de ses membres. Il reproduit ici le schéma qui s'applique aux communautés dont les membres sont pris, dans l'ensemble de leurs actes, par un contrôle social de la communauté. Bourdieu, qui débute sa carrière par la description de la société rurale algérienne en train de disparaître, construit son concept de socialisation sur des bases proches. Néanmoins cet auteur institue un changement avec Durkheim en faisant apparaître, au sein de la société, des classes sociales qui produisent des règles différentes. Lahire poursuit ce mouvement en montrant que les individus sont socialisés dans des contextes multiples. Ici, la fragmentation de la société devient prégnante. Je pense qu'il faut poursuivre cette logique et

28 Darmon (2006), p. 6

29 Souligné par l'auteur, id.

30 Comme l'indique Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, 2008 (1986)

en tirer toutes les conséquences. L'interactionnisme symbolique travaille la question au niveau de l'interaction produite par divers contextes (le face-à-face, les institutions). Ainsi, les règles sont analysées au niveau même où elles apparaissent entre individus et pour cette raison, cette théorie me servira de point de départ pour une autre approche.

Je reprend l'évolution chronologique des théories de la socialisation de Durkheim (§ 1.1) à Lahire (§ 1.3), en passant par Bourdieu (§ 1.2), en produisant à chaque fois leur critique. En entrant dans la question des interactions (§ 1.4), je sors de cette chronologie pour changer de registre ; ceci produira une rupture qui est fondée par un changement de focale que j'explicitai. A partir des différents éléments mis en lumière, je dresserai une première analyse générale de la socialisation en dégagant deux modèles qui seront au cœur de ma thèse (§ 1.5).

1.1 La socialisation comme assimilation des règles sociales

Le premier auteur que je vais mobiliser pour analyser la socialisation est Durkheim. Il m'intéresse d'abord au titre de ses réflexions sur l'éducation. Je montrerai comment sa conception de l'éducation pose de nombreux problèmes pour concevoir la visée démocratique. En effet, la démocratie suppose une égalité des citoyens or, celle-ci n'est possible qu'à condition que les règles qui fondent les rapports entre ces citoyens, soient l'objet d'une délibération. Chez Durkheim, les règles apparaissent comme « déjà là », devant être assimilées sans discussion par les enfants. Les règles s'imposent à l'enfant. Comment alors l'enfant peut-il se construire comme citoyen ?

Pour Durkheim, c'est dans l'incomplétude de l'enfant qu'il faut trouver la cause de l'éducation. La société pour perdurer doit enseigner à la génération qui arrive, les conditions pour vivre à l'intérieur de celle-ci et les moyens de la poursuivre : « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné »³¹. Et il ajoute : « Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération »³². Néanmoins, pour Durkheim, l'école et la famille, qui pourraient être les instances de cette « socialisation méthodique » ne sont pas les seules et aussi, elles le font

31 Durkheim E., *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1968, (1922) p. 41

32 id.

souvent sans en maîtriser tous les aspects : « Si maître et parents sentaient, d'une manière plus constante, que rien ne peut se passer devant l'enfant qui ne laisse en lui quelques traces, que la tournure de son esprit et de son caractère dépend de ces milliers de petites actions insensibles qui se produisent à chaque instant et auxquelles nous ne faisons pas attention à cause de leur insignifiance apparente, comme ils surveilleraient davantage leur langage et leur conduite ! »³³. Ou encore : « Cette action est de tous les instants, et elle est générale. Il n'y a pas de période dans la vie sociale, il n'y a même, pour ainsi dire, pas de moment dans la journée où les jeunes générations ne soient pas en contact avec leur aînés, et où, par suite, elles ne perçoivent de ces derniers l'influence éducatrice »³⁴. A la continuité de la socialisation de l'enfant dans chaque acte produit par l'adulte qui l'entoure, il faut donc aussi imaginer une continuité entre les différents adultes qui exercent une influence continue sur l'enfant. C'est ainsi, l'ensemble de la société qui concourt, comme classe d'âge agissant sur la suivante, à la socialisation de l'enfant. Dans cette société, il paraît donc possible qu'un adulte intervienne auprès d'un enfant dans l'espace public pour lui rappeler les règles qu'il doit respecter. La société est un ensemble continue d'interventions. Néanmoins, pour fonder l'idée de démocratie et d'évolution de la société, il faut supposer aussi un au-delà de l'assimilation des règles. Ce point est abordé chez Durkheim au travers de la notion d'autonomie.

L'éducation peut être conçue comme un processus dont la fin serait l'autonomie de l'enfant. Ce point amène à entrer dans la question de la règle. Pour Paul Fauconnet, qui a été l'élève et le disciple de Durkheim³⁵ : « L'autonomie est l'attitude d'une volonté qui accepte la règle, parce qu'elle la reconnaît rationnellement fondée. Elle suppose l'application, libre mais méthodique, de l'intelligence à l'examen des règles que l'enfant reçoit d'abord, toutes faites, de la société dans laquelle il grandit, mais que, bien loin de les accepter passivement, il doit, peu à peu, apprendre à les vivifier, à concilier, à épurer de leurs éléments caducs, à réformer, pour les adapter aux conditions d'existence, changeantes, de la société dont il devient un membre actif. C'est, dit Durkheim, la science qui confère l'autonomie. Elle seule apprend à reconnaître ce qui est fondé dans la nature des choses, nature physique, mais aussi nature morale, ce qui est inéluctable, ce qui est modifiable, ce qui est normal, quelles sont donc les limites de l'action efficace pour améliorer la nature, nature physique, nature morale »³⁶. A l'époque d'Auguste Comte³⁷, cette foi dans la science peut s'entendre. Nous sommes sortis de cette

33 Ibid. p. 55

34 Ibid. p. 59

35 Ibid. pp. VII-XI, préface de Maurice Debesse

36 Ibid. p. 18

37 Comte A., *Discours sur l'esprit positif*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1987, (publié une première fois en 1844 et réédité en 1914 que reprend la présente édition)

manière positiviste de concevoir la science, entre autre, après que la technique soit apparue, non plus orientée vers un fin positive mais porteuse aussi de désordre (la question de l'écologie), ou de mort (Hiroshima aura un rôle déterminant pour saisir ce fait).

Un autre point à prendre en compte est celui de la rationalité dans la modernité. Cette foi de Durkheim suppose la rationalité. L'être socialisé est un être rationnel qui soumet à la critique aussi bien les faits physiques que moraux. Mais cette rationalité doit-elle être conçue comme positive ? Il est nécessaire de porter un œil critique sur celle-ci, et plus particulièrement, sur ses conséquences. La démocratie n'est ni un espace regroupant des individus seulement respectueux des règles – leur autonomie est nécessaire –, ni un système basé sur l'unique rationalité des rapports entre ses membres, même si ce qui est conçu comme vrai doit faire l'objet d'un protocole d'accord entre citoyens. La rationalité pose des problèmes lorsqu'elle est pensée comme bonne par nature.

Pour Habermas, la modernité introduit avec la science et la rationalité, un rapport au monde problématique. Il reprend ainsi les analyses de Weber³⁸, avec un exemple des effets de la science, dans le cadre médical : « Voilà, pour exprimer de façon triviale, où réside la "présupposition" universelle de l'entreprise médicale : la tâche consistant à maintenir la vie est recherchée purement pour elle-même, ainsi que la plus grande diminution possible de la souffrance. Et cela est problématique. Par les moyens dont il dispose, le médecin maintient en vie celui qui est atteint d'une maladie mortelle, même si ce dernier implore qu'on le délivre de la vie, même si pour tous les siens cette vie est sans valeur, et qu'ils lui accordent cette délivrance de la souffrance ; ils ne peuvent supporter les coûts occasionnés par le maintien de cette vie sans valeur – il s'agit peut-être d'une misérable erreur – et souhaitent, sont obligés de souhaiter sa mort de façon avouée ou inavouée. Seules les présuppositions de la médecine et le code pénal empêchent le médecin de prendre en compte ce souhait. Il ne se demande pas si la vie est digne d'être vécue et quand. Toutes les sciences de la nature nous donnent des réponses à la question : que devons-nous faire pour dominer la vie ? Mais s'agissant de savoir si nous devons ou voulons la dominer techniquement, et si cela a finalement un sens en soi :

38 Avec lesquelles il reste critique : « L'un de premiers objectifs d'Habermas est d'élaborer une critique de la théorie weberienne de la modernité caractérisée selon lui par une définition réductrice de la rationalité abordée sous un angle trop strictement instrumental. Habermas entend remettre en question l'idée selon laquelle la modernité se traduirait par une montée en puissance de la rationalité instrumentale. Contre Weber, il s'agit de faire ressortir l'ambivalence fondamentale de la modernité en distinguant deux processus, distincts et contradictoires, de rationalisation : la rationalité instrumentale et la rationalité communicationnelle. La modernité se caractérise certes par la montée en puissance de la rationalité en finalité mais elle est également marquée par un processus de socialisation dont la discussion est le vecteur majeur » Le Goff, « Statut du conflit. Figures du compromis dans les théories de la démocratie délibérative », in *Leeman D., Pain J., Figures du sujet, du conflit, du scientifique, Les Cahiers de l'École*, Université Paris X Nanterre, Matrice, Vigneux, 2007

voilà une question que les sciences de la nature laissent en suspens ou qu'elles présupposent pour la poursuite de leur but »³⁹. Le progrès technique n'est pas corrélatif d'un progrès moral. Comme cet exemple le montre, la technique ne répond pas à certaines questions. Ainsi, quand Durkheim pose que la règle est acceptée car rationnellement fondée, ce point est à discuter. Il suppose que la règle est hors du social, reconnue pour sa rationalité. Il évacue ainsi la question de la construction sociale de la rationalité et donc la possibilité de règles qui soient, entre elles, contradictoires. En fait, ce qui est masqué, c'est l'existence d'une prétention à la légitimité des groupes sociaux à fonder la règle. En disant que la règle est rationnelle, Durkheim n'aperçoit pas le rôle de certains à faire valoir une règle face à une autre. C'est ici un premier niveau de critique de Durkheim. Un deuxième niveau concerne le fondement des règles qui sont transmises à l'enfant.

Le but poursuivi par l'éducation, pour Durkheim, trouve sa cause dans la société : « Il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible »⁴⁰. Ou bien : « La société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective »⁴¹. La question est alors de savoir ce qui fonde cette homogénéité. En effet, l'éducation telle qu'elle est énoncée par Durkheim, serait la transmission d'un ordre des choses, dans lequel l'enfant devrait trouver sa place, mais il ne met pas en question cet ordre : il est là. L'enfant le trouve et doit l'accepter. Ceci pose donc indirectement l'impossibilité pour l'enfant de l'interroger. Même si, dans l'exemple de l'autonomie, l'enfant semble actif dans l'appropriation des règles et pourrait même en inventer d'autres, cette hypothèse n'est pas satisfaisante car elle n'indique pas les conditions de cette élaboration. Il semble ici que l'enfant procède de manière solitaire à cette élaboration. Dans une société démocratique, la question des conditions d'élaboration collective des règles apparaît centrale.

Une autre critique pourrait être portée à la théorie de Durkheim sur le principe, qu'il énonce, d'une éducation visant à préparer les individus à occuper des places différentes dans la société. S'opposant ici à Kant pour qui « le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible », Durkheim énonce : « Mais si, dans une certaine mesure, ce développement harmonique est, en effet, nécessaire et désirable, il n'est

39 Cité par Habermas J, *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Fayard, 1987, trad., (1981) pp. 262-263 : Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen, 1968, p. 599

40 Durkheim, op. cit., p. 49

41 Ibid p. 40

pas intégralement réalisable ; car il se trouve en contradiction avec une autre règle de la conduite humaine qui n'est pas moins impérieuse : c'est celle qui nous ordonne de nous consacrer à une tâche spéciale et restreinte. Nous ne pouvons pas et nous ne devons pas nous vouer tous au même genre de vie ; nous avons, suivant nos aptitudes, des fonctions différentes à remplir, et il faut nous mettre en harmonie avec celle qui nous incombe »⁴². A l'égard de cette visée, on peut reprendre la critique formulée par Bourdieu et Passeron : « En définissant le "système d'éducation" comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé (*i.e.* l'information accumulée), les théories classiques tendent à dissocier la reproduction culturelle de sa fonction de reproduction des rapports de force. Ces théories qui, comme on le voit chez Durkheim, ne font que transposer au cas des sociétés divisées en classes la représentation de la culture et de la transmission culturelle la plus répandue chez les ethnologues, reposent sur le postulat tacite que les différentes AP [Action Pédagogiques] qui s'exercent dans une formation sociale collaborent harmonieusement à la reproduction d'un capital culturel conçu comme une propriété indivise de toute la "société". En réalité, du fait qu'elles correspondent aux intérêts matériels et symboliques de groupes ou classes différemment situés dans les rapports de force, ces AP tendent toujours à reproduire la structure de la distribution du capital culturel entre ces groupes ou classes, contribuant du même coup à la reproduction de la structure sociale : en effet, les lois du marché où se forme la valeur économique ou symbolique, *i.e.* la valeur en tant que capital culturel, des arbitraires culturels reproduits par les différentes AP et, par là, des produits de ces AP (individus éduqués), constituent un des mécanismes, plus ou moins déterminants selon les types de formations sociales, par lesquels se trouve assurée la reproduction sociale, définie comme reproduction de la structure des rapports de force entre les classes »⁴³.

Si l'éducation est, pour Durkheim, la socialisation continue des adultes sur la jeune génération, elle se réalise en masquant sa violence symbolique de rapports de pouvoir construits et, chez lui, passés sous silence. Il est difficile d'en rester à une telle approche qui décrit certes, une partie de la réalité de la socialisation des enfants, mais qui ne permet pas d'envisager une socialisation productrice de citoyenneté⁴⁴.

Avec Durkheim, nous avons une approche de la socialisation à l'intérieur d'une société

42 Durkheim, op. cit., p. 32

43 Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970

44 Sinon à réduire le citoyen à un individu autonome, *i.e.* capable de jouer des règles qu'il a apprises. Or, cela laisse de côté la question de la responsabilité qui suppose d'autres mécanismes de socialisation pour être transmise, comme capacité, aux jeunes générations, *i.e.* comment se transmet le « libre arbitre » ?

qui la produit dans l'ensemble des interactions sociales. A cette socialisation correspond une subjectivation qualifiée d'autonomie. Elle se base sur la possibilité, pour un acteur social socialisé, d'agir sur les règles à partir des principes qu'il a acquis dans la socialisation. Nous voyons combien cette conception met de côté certains éléments pour fonder une démocratie basée sur le principe d'égalité. D'abord, la construction des règles n'apparaît pas clairement et fait passer sous silence, ainsi, l'hégémonie potentielle des règles de certains groupes sociaux. Ensuite, l'autonomie indiquée ne donne pas à voir la capacité de construire de nouvelles règles ; la démocratie ne peut se concevoir comme la poursuite de règles « déjà là ». Il existe des mécanismes de production de règles nouvelles qui ne sont pas mis en lumière. Chez Bourdieu, au contraire, les bases génératives de nouvelles règles sont centrales.

1.2 La socialisation comme imposition des règles par le groupe social d'appartenance

Chez Bourdieu, l'existence d'un déterminisme sociologique qui conduit un individu né au sein d'une classe sociale à reproduire les traits caractéristiques de celle-ci, interroge la visée démocratique. En effet, comment un individu peut-il être considéré comme un citoyen si l'ensemble de ses actes est redevable de son appartenance de classe ? La théorie de Bourdieu doit donc être interrogée.

La socialisation vue par Bourdieu suppose une continuité de ses effets, quelque soit l'espace dans lequel elle prend place. Elle est indirectement une reproduction des rapports de pouvoir, qui s'expriment entre classes sociales, pour maintenir le pouvoir qu'elles possèdent. La théorie de Bourdieu met en lumière ce que Durkheim laissait dans l'ombre. Bourdieu et Passeron supposent une socialisation première, en quelque sorte, irréversible : « En tant que le TP [Travail Pédagogique] est un processus dans le temps nécessaire à l'inculcation, une disposition irréversible, *i.e.* une disposition qui ne peut être elle-même réprimée ou transformée que par un processus irréversible produisant à son tour une nouvelle disposition irréversible, l'AP [Action Pédagogique] (prime éducation) qui s'accomplit dans un TP sans antécédent (TP primaire) produit un *habitus* primaire, caractéristique d'un groupe ou d'une classe, qui est au principe de la constitution ultérieure de tout autre *habitus* »⁴⁵. Il n'existerait que l'alternation⁴⁶, dont l'exemple le plus précis est la conversion religieuse, pour sortir de cette socialisation primaire. Mais sans résultat certain : « Ce n'est pas sans quelque malice que

45 Bourdieu & Passeron, *La reproduction*, op. cit. p. 58

46 Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 2006 (1966)

l'on citera ici Husserl découvrant l'évidence de la généalogie empirique de la conscience : " J'ai reçu l'éducation d'un Allemand, non celle d'un Chinois. Mais aussi celle d'un citadin de petite ville, dans un cadre familial et une école de petit bourgeois, non celle d'un hobereau, grand propriétaire foncier, élevé dans une école de cadets" ». Et il observe que si l'on peut toujours se donner une connaissance savante d'une autre culture où même refaire une éducation conforme aux principes de cette culture (e.g. « en essayant d'apprendre la série de cours donnés à l'école des cadets » ou en « refaisant son éducation à la chinoise »), « cette appropriation de la Chine n'est pas possible au sens plein, pas plus qu'il n'est possible de s'approprier au sens plein, et en son être pleinement concret le type du Junker »⁴⁷. Cette conception de la socialisation suppose une continuité de son imposition. Quelque soit le milieu ou la classe sociale, l'enfant doit être soumis dans un bain continu, à l'influence de son groupe social, sinon de ses parents. En effet, si l'enfant se trouve, alors que le processus de construction de *l'habitus* n'est pas encore achevé, plongé dans un autre groupe social, doit-on supposer que le premier *habitus*, même parcellaire, sera quand même celui qui s'imposera, seulement du fait de son antériorité ?

Reprenant la théorie de *l'habitus* de Bourdieu, Lahire reproche à cet auteur de produire une pensée systématique. Bourdieu voit dans *l'habitus* une théorie qui : « permet de construire et de comprendre de manière unitaire des dimensions de la pratique qui sont souvent étudiées en ordre dispersées »⁴⁸. Ainsi : « La vision du monde d'un vieil artisan ébéniste, sa manière de gérer son budget, son temps ou son corps, son usage du langage et ses choix vestimentaires, sont entiers présents dans son éthique du travail scrupuleux et impeccable, du soigné, du figolé, du fini et son esthétique du travail lui fait mesurer la beauté de ses produits au soin et à la patience qu'ils ont demandé »⁴⁹. Or note Lahire, « Ce type d'exemple, qui parfois condense ou cumule l'ensemble des propriétés statistiquement les plus attachées à un groupe social, est utile pour illustrer des modèles macrosociologiques. Il peut cependant devenir trompeur et caricatural dès lors qu'il n'a plus de statut d'illustration, mais qu'il est pris pour un cas particulier du réel. Car la réalité sociale incarnée dans chaque acteur singulier est toujours moins lisse et moins simple que cela »⁵⁰. Pour compléter cette remarque, je reprends ce passage, d'Anselme Strauss, en exergue du texte de Lahire : « Il en découle qu'une théorie de l'action ne devrait pas être abstraite ou spéculative au point de nous empêcher d'atteindre la compréhension des aspects les plus concrets de la "vraie vie" ou de la "vie en général". Lisant

47 Id.

48 Cité par Lahire p. 26 : Bourdieu P., Wacquant L. J. D., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris Seuil, 1992 p. 107

49 Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les éditions de Minuit, Paris, 1979, pp. 193-194

50 Lahire B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette, 2001 pp. 26-27

certaines théories de l'action, il est facile de se perdre dans leurs abstractions et leurs commentaires denses orientés vers des questions créées par d'autres théoriciens ; tant et si bien qu'après avoir lu ces textes, il faut un bond imaginatif pour s'immerger à nouveau dans les événements, les situations, les problèmes, les passions et les luttes des gens réels, de leurs institutions et autres collectifs »⁵¹.

Aussi, si les jeux subtils du pouvoir sont indéniables, il n'en reste pas moins vrai, que l'homme en général est « pluriel » dans sa socialisation. Si les règles s'imposent à partir de l'appartenance à un groupe social, elles sont aussi multiples, comme nous le verrons dans le point suivant, et ainsi, chacun est certainement confronté à faire exister cette multiplicité de règles. La théorie de Bourdieu complète celle de Durkheim quant à l'existence d'une socialisation continue produisant une sorte de déterminisme sociologique. Elle montre combien la socialisation traverse la société. Par contre, elle met de côté la question de la subjectivation. Lahire, au travers de l'hétérogénéité des espaces de socialisation, nous permet d'entrer dans une approche qui met au jour le moteur de cette question. Par la sociabilité, un acteur social entre dans la subjectivation, ce qui relativise le modèle de socialisation qui a prévalu dans son éducation. Ainsi, le déterminisme de Bourdieu peut être relativisé et laisser place à un possible libre-arbitre nécessaire à la démocratie.

1.3 La socialisation confrontée à des règles multiples

Chez Lahire, nous trouvons des pistes intéressantes pour interroger l'existence d'une socialisation qui s'impose et laisser ouverte la possibilité d'un libre arbitre. En effet, si l'individu, *in fine*, est socialisé de manière multiple, alors, il a la potentialité de ne pas être complètement astreint à une socialisation particulière. Il existe ainsi, la possibilité, chez un même individu, de faire se cohabiter différentes règles, et de choisir, si nécessaire, celle qui devra s'appliquer en certains cas. Cependant, il manque chez Lahire la description de la construction de nouvelles règles.

Lahire reproche un certain nombre de choses à la théorie de Bourdieu et, en reconnaît d'autres, comme nous le verrons un peu plus loin. Essentiellement, *l'habitus* restreint la perception de la manière dont la socialisation se réalise le plus souvent, en se focalisant sur une socialisation au sein d'un univers unique, même si ensuite, l'individu va rencontrer d'autres mondes sociaux. Lahire nous dit : « On pourrait résumer notre propos en disant que

51 Cité par Lahire p. 23 : Strauss A. L., *Continual Permutations of Action*, New York, Adeline de Gruyter, 1993

tout corps individuel, plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois mêmes contradictoire »⁵². Ainsi, *l'habitus* serait le résultat d'une socialisation primaire qui s'impose. Mais, « l'homogénéité de l'univers familial est présupposée et jamais démontrée »⁵³. De plus « La succession ou la "superposition" primaire-secondaire est fréquemment remise en question par l'action socialisatrice (et, en certains cas, de plus en plus précoce) d'univers sociaux différents de l'univers familial ou d'acteurs étrangers à l'univers familial »⁵⁴. Il faut donc parler d'un « homme pluriel » : « Un acteur pluriel est donc le produit de l'expérience – souvent précoce – de socialisation dans des contextes multiples et hétérogènes. Il a participé successivement au cours de sa trajectoire ou simultanément au cours d'une même période de temps à des univers sociaux variés en y occupant des positions différentes »⁵⁵. Le regard doit se porter sur la manière dont les socialisation multiples se rencontrent, s'annulent ou s'opposent.

Dans un premier exemple, on peut prendre en compte les individus qui se retrouvent dans un univers social différent de celui qu'ils fréquentent d'habitude. « Pierre Naville, qui définissait la personnalité individuelle comme l'ensemble plus ou moins coordonné des systèmes d'habitudes que nous avons incorporés au sein de différents groupes sociaux, dans des contextes sociaux variés, posait aussi les bases d'une compréhension des cas de "transfuges". A la différence de l'acteur "dont l'intégration et l'adaptation momentanée sont satisfaisante" et pour qui "la situation [...] entraîne la prédominance d'un certain système d'habitude" (on dit que l'homme "est à son affaire". *Age quod agis* !), certains acteurs voient "un ou plusieurs système d'habitudes" dominer "selon la situation et ses exigences" et même, en certains cas, entrer en conflit, en contradiction ("tantôt apaisées, surmontées, tantôt exacerbées"). Dans ce dernier cas, on peut même constater des "interférences" entre les deux systèmes d'habitudes contradictoire : "un stimulus donné peut provoquer, même partiellement, deux types de réactions antagonistes" et produire "l'hésitation, le tremblement, l'indécision, l'inaction" »⁵⁶. Cette forme du « clivage du moi » ne résume pas toutes les situations, dans lesquelles un individu se trouve au contact d'un autre monde social. Car l'hétérogénéité étant la règle, les figures sont multiples.

Lahire constitue ainsi une liste « des cas de décalage, de découplage ou de désajustement que l'observation du monde social permet de distinguer : « [...] les situations

⁵² Lahire 2001, op. cit. p. 50

⁵³ Ibid. p. 53

⁵⁴ Id.

⁵⁵ Ibid, p. 60

⁵⁶ Cité par Lahire, 2001, p. 72 : Naville P. *La psychologie, sciences du comportement. Le behaviorisme de Watson*, Gallimard, Paris, 1942, p. 221

de contradictions culturelles forcées [...] les transplantations individuelles ou collectives plus ou moins contraintes d'un univers social à un autre [...] les ruptures biographiques ou transformations importantes dans les trajectoires individuelles [...] les décalages entre certaines propriétés sociales de l'acteur et celles de son environnement social [...] les tiraillements entre des habitudes (tendances) concurrentes qui amènent à vivre constamment en décalage et dans la mauvaise conscience permanente [...] les multiples petits décalages [...] entre expériences passées incorporées et situations nouvelles [...] les adaptations minimales sans convictions »⁵⁷. Mais : « par la socialisation familiale, scolaire, etc., on sait que se reproduit l'ordre (inégalitaire) des choses, mais rares sont les descriptions des pratiques socialisatrices elles-mêmes, des modalités effectives de formes variées de socialisation »⁵⁸.

Le problème majeur pour saisir les multiples décalages entre les situations différentes et hétérogènes de socialisation que vivent les individus, est qu'il faut pouvoir suivre cet acteur dans les différentes scènes de sa vie, ce qui est loin d'être évident. De plus, « lorsque le sociologue se fixe comme objectif de saisir les expériences des enquêtés, il doit par conséquent s'efforcer de constituer un dispositif de déclenchement de ces expériences, que celui-ci passe par une mise en confiance ou qu'il s'appuie sur les éléments les plus matériels de la situation »⁵⁹. La question de l'approche des situations devient donc importante. Lahire se situe « à mi-chemin » entre une généralisation trop poussée de la théorie de Bourdieu et les limites d'une approche par l'ethnographie, qui selon lui laisse de côté le poids du passé de l'acteur. Je fais le choix de m'emparer de ce dernier domaine. Il s'agirait ainsi de changer de focale et de me rapprocher au plus près des situations telles qu'elles se déroulent.

Lahire ouvre une piste intéressante quant au fonctionnement d'un individu face aux règles d'un monde social : il postule et démontre que chaque individu est « plongé » dans une multitudes de monde sociaux. Aussi, l'acteur serait de ce fait, face aux situations hétérogènes et leurs différents jeux de règles, obligé soit de faire co-exister, « jouer », valoriser, certains, et pas d'autres. Ce qui laisse supposer la possibilité pour l'acteur de ne pas être nécessairement obligé, toujours, de jouer la même partition. La socialisation avec Lahire s'ouvre à la possibilité d'une subjectivation de par l'existence d'une sociabilité. Cette dernière amène l'acteur social à rencontrer différents modèles de socialisation, et ainsi, à les relativiser ou les interroger. La visée démocratique me semble, ici, préservée.

⁵⁷ Lahire 2001, p. 83-86

⁵⁸ Ibid, p. 300

⁵⁹ Ibid. p. 134

Je vais prolonger maintenant trois aspects qui apparaissent, à la lecture des théories de Durkheim, Bourdieu et Lahire, comme devant être analysés. D'abord, il apparaît que dans une situation où les règles s'imposent aux individus, la question de la subjectivation, dont nous avons vu un exemple avec l'autonomie, est déterminante pour sortir de l'idée d'une société qui se reproduirait à son exacte image. Ensuite, un mécanisme, plus fondamental encore, qui transparaît en filigrane dans la série des auteurs retenus ici, pourrait être le moteur d'une libération des individus de leur déterminisme de classe : les sociabilités. Il s'agit des situations multiples dans lesquels les individus sont amenés à relativiser cette appartenance de classe, par la rencontre ou l'appartenance à différents mondes sociaux. Enfin, j'ai relevé plusieurs fois que la question de la construction de règles nouvelles n'est pas abordée sous l'angle des qualités particulières du citoyen, à savoir l'usage du libre-arbitre. En nous intéressant à la théorie de la régulation sociale de Reynaud, je ferais apparaître des conditions spécifiques nécessaire à une telle démarche.

1.4. Subjectivation

Pour que le projet démocratique soit constitué en faits, il est nécessaire que les individus ne soient pas réduits à l'appartenance à un groupe social qui fixerait définitivement les coordonnées sociales de ceux-ci. La socialisation doit donc être pensée avec son double la subjectivation. C'est-à-dire qu'il doit exister, face à la seule assimilation des règles, la possibilité de constituer les individus en sujet doté d'un libre-arbitre. Chez Dubet, on trouve l'idée que le travail social a, pendant de nombreuses années, pensé l'articulation de la socialisation avec la subjectivation. Or ce projet se serait « écroulé ». Pour comprendre comment est constituée la subjectivation, je devrais passer par son contraire, la réification, pour, par contraste, atteindre une définition de cette subjectivation. C'est le philosophe Axel Honneth qui nous permettra de la faire.

François Dubet, à propos du travail sur autrui, parle d'un « programme institutionnel », pour montrer son déclin ; il serait composé de trois dimensions : « 1) ce programme considère que le travail sur autrui est médiation entre des valeurs universelles et des individus particuliers ; 2) il affirme que le travail de socialisation est une vocation parce qu'il est directement fondé en valeurs ; 3) ce programme croit que la socialisation vise à inculquer des

normes qui conforment l'individu et, en même temps, le rendent autonome et libre »⁶⁰. Ce programme, dit-il, est basé sur « la croyance d'un lien entre la socialisation et la subjectivation »⁶¹. En quelque sorte, Dubet indique que les acteurs sociaux ont été convaincus d'agir sur le passage entre les deux formes de socialisation évoquées. Il dit que ce projet a fait long feu : en fait, les individus ne croient plus à la relation entre accepter les normes et devenir autonome, ce qui engendrerait la liberté. Je vais ici analyser plus précisément le processus de subjectivation à partir des écrits du philosophe Honneth. Celui-ci nous aidera à en comprendre la mécanique grâce à un détour. En effet, il ne part pas de la subjectivation mais de la réification. Nous verrons néanmoins, que ce dernier terme peut nous aider à comprendre en négatif le premier.

Axel Honneth⁶² part de la critique de la théorie de Lukàcs et de son concept de réification. Pour Lukàcs la « réification ne signifie rien d'autre que le fait "qu'une relation entre personnes prend le caractère d'une chose" »⁶³. La subjectivation, est pour moi, l'exact opposé de ce processus : en effet, je fais fonctionner le couple objet/sujet comme ligne d'analyse. Si la réification produit une relation dans laquelle l'autre est considéré comme une chose, alors la subjectivation est le processus qui, au contraire, envisage, produit l'autre en qualité de sujet. Nous verrons donc, d'abord comment Lukàcs aborde la réification.

La réification comme processus, chez Lukàcs, consiste en « l'appréhension quantitative de l'objet, le traitement instrumental d'autrui, le fait de se rapporter à l'ensemble de ses propres capacités et besoins comme à quelque chose d'économiquement profitable – tout cela est subsumé sous le terme de chosification. Ainsi qualifiera-t-on de "réifiantes" toute une série de conduites, qui vont de l'égoïsme brut au triomphe des intérêts économiques, en passant par l'absence d'empathie (*Teilnahmslosigkeit*) à l'égard d'autrui »⁶⁴. Nous voyons que la réification est d'abord une série de situations d'interactions sociales dans lesquelles l'autre est vu comme une simple chose. A l'origine de ce processus on trouve : un type de comportement, l'égoïsme ; une organisation de la société avec une extension des rapports marchands vers les rapports humains ; enfin, une posture dans l'interaction basée sur l'absence de considération pour l'autre. Les causes d'un tel phénomène sont à chercher dans « l'extension du capitalisme [qui] exige que toutes les sphères de la vie soient investies par le

60 Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002, pp. 13-14

61 Ibid. p. 15

62 Honneth A., *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Gallimard, NRF essais, 2007, trad., (2005)

63 Ibid. 21

64 Ibid. p. 23

modèle d'action inhérent à l'échange marchand »⁶⁵ ce qui entraîne des effets dans les manières de se comporter. Ceci tend à soulever une question essentielle : ne doit-on pas considérer, au fond, la subjectivation comme une modalité de résistance des individus à la montée des rapports marchands ?

Pour agir, la réification modifie le comportement des individus et les amène à se détacher, de plus en plus, des interactions, au point d'en devenir de simple observateurs. « Ces concepts – attitude contemplative (*Kontemplation*), détachement (*Teilnahmslosigkeit*) – sont indispensables à la compréhension de ce qui se passe au niveau de l'action sociale quand la réification se produit. Le sujet ne participe plus lui-même de manière active aux processus par lesquels il agit sur le monde environnant ; il se place dans la perspective d'un observateur neutre qui n'est pas concerné par les différents événements psychiques ou existentiels »⁶⁶. Ainsi l'individu peut prétendre ne pas être responsable de ce qui arrive car il est engagé dans la relation de telle façon que les réactions de l'autre ne le touchent pas. Toujours selon Lukàcs, si un tel individu se trouve engagé de plus en plus dans une attitude de réification, celle-ci finit par devenir une disposition (*Habitus*) au point où elle « constitue une posture (*Haltung*) »⁶⁷.

Quels sont les différents éléments qui pourraient, *a contrario*, fonder la subjectivation ? Suivons le raisonnement de Honneth dans son analyse de la réification de Lukàcs. D'abord, la réification doit être abordée comme un oubli de la nature de l'homme. « Il y a dans le comportement social de l'homme un primat à la fois génétique et catégoriel de la reconnaissance sur la connaissance, de la participation au monde sur la saisie neutre d'autres personnes »⁶⁸. Pour que l'autre devienne une chose, il faut que l'individu ne perçoive plus ce qui est au fondement de la relation humaine : la reconnaissance. Dit autrement : « La réification est le processus par lequel, dans notre savoir sur les autres hommes et la connaissance que nous en avons, la conscience se perd de tout ce qui résulte de la participation engagée et de la reconnaissance »⁶⁹. Cet oubli modifie les conditions mêmes de l'interaction. L'interaction ne peut exister entre deux individus que si l'un et l'autre se reconnaissent comme interlocuteur.

On pourrait objecter que certes, nous devons faire attention à ne pas objectiver les

65 id.

66 Ibid. p. 25

67 Ibid. p. 27

68 Ibid. p. 71; nous ne reprenons pas l'ensemble du raisonnement de Honneth qui lui permet de démontrer le primat de la reconnaissance sur la connaissance dans les relations sociales et de se démarquer de Lukàcs.

69 Ibid. p. 78

autres, mais pour ce qui concerne le monde des objets, la réification va de soi : les objets doivent être considérés comme des objets. Honneth, nous invite à la prudence sur ce point reprenant Adorno : « [il] a fait sienne la pensée selon laquelle l'accès cognitif au monde objectif n'est possible que grâce à l'identification avec des personnes importantes de l'entourage, c'est-à-dire grâce à l'investissement libidinal d'un autre concret. Mais de cet argument génétique, il a aussi tiré une autre conclusion, qui est éclairante pour la discussion que nous conduisons actuellement. D'après sa conception, la présupposition d'une telle identification ne signifie pas seulement que l'enfant apprend à séparer les attitudes à l'égard des objets eux-mêmes, formant par là progressivement le concept d'un monde indépendant. Elle signifie bien plutôt que la perspective de la personne aimée à laquelle l'enfant se sent attaché sera maintenue par le souvenir et sera considérée comme un aspect différent de l'objet entre-temps fixé objectivement. L'imitation de l'autre concret, alimentée par l'énergie libidinale, est transférée, pour ainsi dire, à l'objet dans la mesure où celui-ci, en plus de sa réalité indépendante, est enrichi par les autres significations dont la personne aimée la dote »⁷⁰. On pourrait ainsi parler de « reconnaissance pour les objets non humains »⁷¹. Dans cette perspective, on repère très bien comment on peut se comporter, déjà, avec les objets des « autres », c'est-à-dire des objets qui sont « imprégnés » de la présence des autres êtres humains. Les objets, dans cette perspective, ne doivent pas être considérés comme des « choses » mais bien comme des extensions des individus. Chaque objet est doté de quelque chose qui en fait une chose particulière. Ce « quelque chose » est la présence, en l'objet, de l'autre. Il n'existe pas ainsi de chose en soi mais toujours un objet qu'un individu a doté d'une part de lui-même.

Honneth s'intéresse aux causes sociales qui amènent à cet oubli et qui sont à rechercher « dans les pratiques ou des mécanismes » sociaux. Deux causes principales peuvent être indiquées : la première consiste en « une pratique sociale dans laquelle la simple observation d'autrui devient une fin en elle-même »⁷² ; la deuxième est due au fait que les personnes se laissent « conduire dans leurs activités par un système de conviction qui les contraint à dénier cette reconnaissance originelle »⁷³. Pour la première cause, on peut l'apercevoir lorsqu'un individu est vu à partir de catégories qui le définissent en lui enlevant sa subjectivité. Ainsi, dans la rue, nous voyons des Sans domiciles fixes (SDF), et rarement des hommes ou des femmes constitués par une histoire. On ne sait pas trop comment se comporter

⁷⁰ Ibid. p. 86-87

⁷¹ Ibid. p.87

⁷² Ibid. p. 114

⁷³ id.

avec les SDF, alors qu'on sait le faire avec la plupart des individus. Les catégories sociales (chômeurs, Rmiste, handicapés, etc.) participent de ce mécanisme de réification. La deuxième cause se surajoute à la première. Elle consiste, de part l'appartenance à un groupe social particulier, à penser l'autre à partir de catégories fixées dans une série de convictions. La personne va rattacher à certains groupes de personnes des qualités spécifiques qui entraîneront une vision disqualifiée des individus appartenant à cette catégorie. L'histoire est emplie de situations dans lesquelles ce mécanisme a été appliquée. Pensons au discours porté sur les inaptes sociaux pendant le troisième Reich, qui postulait une économie substantielle si on appliquait la solution finale aux malades mentaux.

A partir de ces quelques éléments, je vais maintenant définir la subjectivation. Ce processus apparaît d'abord orienté par une visée : reconnaître dans l'autre un sujet. Cette reconnaissance est double : en l'appliquant, l'individu la revendique en même temps pour lui-même. Voir dans l'autre un sujet, c'est le faire aussi pour soi. Être dans la subjectivation, c'est aussi ne pas réduire son regard à une série de catégories qui enfermeraient l'autre. C'est de fait, résister à une simplification d'autrui en objet de dispositifs ou de programmes. C'est donc laisser ouverte la définition de l'autre et non la réduire à quelques traits caricaturaux. La subjectivation se définit par une posture, l'empathie ; un comportement, l'altruisme ; une visée : sortir d'une conception marchande de la relation.

Si je reprends le « programme institutionnel », évoqué par Dubet (voir supra), il semble que la congruence entre socialisation et subjectivation, pour rester dans la définition que je viens de donner, doit sa réalisation au fait que, par la socialisation, la personne accéderait à la culture de l'autre, réduisant ainsi sa « distance sociale », et peut-être alors, provoquant un regard différent, une « reconnaissance ». Dit autrement, en permettant à un individu d'accéder aux normes de mon groupe, je peux le voir alors comme un égal et le reconnaître. Aussi, la subjectivation n'était pas, alors, nécessairement basée sur une reconnaissance préalable de l'autre (l'ouvrier de l'éducation populaire par exemple) mais plutôt sur une reconnaissance *a posteriori*, après son accès à mes codes. Le « programme institutionnel » a « explosé »⁷⁴ car les individus visés sont devenus trop éloignés : la

74 « Mais le *Me* représente pas seulement les particularités d'une conscience morale attachée à la tradition : il représente aussi les contraintes d'un caractère qui bride le déploiement de sa subjectivité. Dans cette perspective aussi, l'appartenance à une communauté de communication idéale a une *puissance explosive*. Les structures d'un commerce non aliéné avec autrui provoquent des orientations d'action qui, d'une autre manière que les orientations universalistes, dépassent les conventions existantes, car elles visent à donner toute liberté pour une réalisation de soi réciproque : « cette faculté permet à l'individu de mettre en valeur ses propres

reconnaissance devient alors difficile.

La subjectivation apparaît bien comme un premier moyen d'entrer dans une autre forme de socialisation dans la mesure où la reconnaissance de l'autre est une chose qui doit être mise en œuvre comme préalable. Elle suppose, rappelons-le, une capacité d'empathie, *i.e.* une certaine posture. La subjectivation est un élément déterminant pour atteindre la visée démocratique en permettant l'émergence d'un sujet. Il existe d'autres voies qui jouent un rôle dans la mise en place de conditions pour accéder à cette socialisation. Ces voies passent par le chemin effectué par les individus qui sont pris dans une qualification spécifique. Chemin qui vont les amener à en sortir. C'est par le concept de « sociabilité » développé par Simmel, que je vais maintenant aborder cette question.

1.5. Sociabilités

Les termes « socialisation » et « sociabilité »⁷⁵ sont proches voisins⁷⁶, mais ils ne recouvrent pas la même réalité. C'est surtout à Simmel⁷⁷ que l'on doit l'exploration des différentes formes de sociabilité. Je montrerai comment ces différentes formes de sociabilités, présentées par Simmel permettent de comprendre la socialisation d'un individu. Les sociabilités sont des phénomènes complexes qui recouvrent les différents schémas abordés jusqu'ici. Par exemple, la généralisation ou bien la figure de l'étranger, nous montre un mode de réification. Par contre, avec la question des groupes, le croisement des mondes sociaux,

particularités [...]. Il peut développer les particularités qui le distinguent » (c'est nous qui soulignons). Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste, Fayard, 1987, trad., (1981) p. 110

75 Je laisse de côté le terme de socialité : « Précisons tout de suite qu'il ne faut pas confondre socialité et sociabilité. La sociabilité serait le résultat du processus originel de la socialisation. On parle alors de forme de la sociabilité. La sociabilité est ce qui se donne à voir, ce qui peut être mesuré par des indicateurs comme le taux de participation à des activités de groupe, comme des invitations entre amis, le nombre de relations sociales. La socialité est l'ensemble des relations sociales. C'est un concept qui permet d'appréhender la réalité sociale au-delà des différentes formes de sociabilité. Comme tout concept, il permet de penser ce qui ne se voit pas, contrairement à la sociabilité » : Mesnage V., « La simulation, une nouvelle forme de socialité », *Cahiers du Lasa*, n°10, 1er trimestre 1989 pp. 109-127

76 Dans son *Dictionnaire critique de la sociologie* (Puf, 2000, [1982]), Boudon indique à l'article socialisation qu'il y aurait eu de la part de Giddings une mauvaise traduction du terme *Vergesellschaftung* de Simmel. Ce qui est « entrée en relation sociale » est renvoyé donc aux sociabilités étant traduit par socialisation. (p. 527). *Vergesellschaftung* : « ou, pour reprendre la traduction plus littérale et pourtant bien plus suggestive déjà proposée à l'époque par Durkheim, des « formes d'interaction » (*Formen der Vergesellschaftung*) », Vandenberghe F., *La sociologie de Georg Simmel*, La Découverte, coll. Repères, 2001, p. 22

77 Simmel G., *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, PUF, Paris, 1999, Duncker & Humblot, 1908

nous voyons la possibilité de la subjectivation prendre corps, et surtout, des pistes pour constituer le processus d'individualisation.

Il faut d'abord comprendre la définition de « société » chez Simmel : « il y a société là où il y a action réciproque de plusieurs individus. Cette action réciproque naît toujours de certaines pulsions ou en vue de certaines fins. Les pulsions érotiques, religieuses ou simplement conviviales, les fins de la défense ou de l'attaque, du jeu ou de l'acquisition de biens, de l'aide ou de l'enseignement, font que l'homme entre dans des relations de vie avec autrui, d'action pour, avec, contre autrui, dans des relations de corrélation avec autrui, *c'est-à-dire qu'il exerce des effets sur autrui et subit des effets* »⁷⁸ (c'est moi qui souligne). A partir de là, Simmel définit la socialisation : « La socialisation est donc la forme, aux réalisations innombrables et diverses, dans laquelle les individus constituent une unité sur ces intérêts – matériels ou idéaux, momentanés ou durables, conscients ou inconscients, agissant comme des causes motrices ou des aspirations téléologiques⁷⁹ – et à l'intérieur de laquelle ces intérêts se réalisent »⁸⁰. Ainsi, la socialisation se présente ici toujours comme une configuration dans laquelle se trouvent des interactions particulières.

Simmel, pour distinguer ces configurations, parle de « forme », qu'il différencie des contenus de la socialisation : « Les formes de l'action réciproque ou de la socialisation ne peuvent être réunies et soumises à un point de vue scientifique unitaire que si la pensée les détache des contenus, qui ne deviennent des contenus sociaux que par elles »⁸¹. Par exemple, le renforcement de l'individualité se produit par l'élargissement des cercles sociaux auxquels participe un individu. Ces cercles peuvent être multiples donc avoir différents contenus. Ces contenus ne sont pas prioritaires dans l'analyse, même s'ils deviennent des contenus sociaux dans la mesure où il participent au renforcement de l'individualité. Ainsi, « du point de vue de la forme purement sociologique, abstraite du contenu spécifique, cela signifie que l'élargissement du cercle auquel l'individu appartient est lié par ses actes, va de pair avec un renforcement de l'individualité, une plus grande liberté et une plus grande différenciation des individus ». Simmel distingue différentes formes de la socialisation je les aborderai selon deux logiques : dans la première, les formes qui produisent une réification ; dans la deuxième, celle qui au contraire, sont sources de subjectivation (l'élargissement et le croisement des cercles sociaux). Je souhaite présenter ces deux logiques pour montrer que les sociabilités ne

78 Simmel, op. cit., p. 43

79 Ensemble des spéculations qui s'appliquent à la finalité du monde ou de l'homme

80 Ibid. p. 44

81 Ibid. p. 45

se réduisent pas à la seule logique de la subjectivation ; mais c'est bien cette logique que je poursuis pour découvrir d'autres mécanismes qui nous permettraient de comprendre les conditions permettant d'atteindre la visée démocratique.

Nous procédons à une généralisation dans notre appréhension des personnes que nous rencontrons chaque fois que nous réduisons les attributs de celles-ci à certains traits. « L'image qu'un homme se fait d'un autre à la suite d'un contact personnel est déterminée par certaines déformations, qui ne sont pas de simples erreurs dues à une expérience incomplètes ou à un manque de clairvoyance, à des préjugés favorables ou défavorables, mais à des modifications de principe de la nature de l'objet réel »⁸². L'image de l'autre est ainsi faite d'imprécisions quant à la perception réelle de son individualité. « Nous nous représentons chaque homme, avec les conséquences particulières que cela implique pour notre comportement à son égard, comme le type humain auquel son individualité le fait appartenir, nous le pensons, malgré toute sa singularité, dans une catégorie générale, qui certes ne le couvre pas entièrement et qu'il ne couvre pas entièrement non plus – et cette dernière détermination qui fait la différence entre cette relation-là et la relation entre le concept général et la chose singulière qui lui est subordonnée. Pour connaître un homme, nous ne le voyons pas en fonction de sa pure individualité, mais porté, élevé ou encore rabaissé par le type général auquel nous supposons qu'il appartient ». Ainsi, l'autre est perçu au travers de catégories. « La pratique de la vie nous oblige à former l'image de l'homme à partir des seules choses concrètes que nous savons empiriquement de lui ; mais c'est justement parce qu'elle repose sur ces modifications et ces ajouts, sur la transformation de ces fragments donnés en universalité d'un type et en totalité de la personne idéale. Or ce principe agit à l'intérieur de la société déjà existante comme l'*a priori* des actions réciproques supplémentaires entre les individus, même si en réalité ce processus se déroule rarement dans sa totalité. A l'intérieur d'un cercle fondé sur un métier ou des intérêts communs, chacun des membres voit les autres non pas de façon purement empirique, mais en fonction d'*a priori* que ce cercle impose à chacune des consciences qui en font partie »⁸³. Cela a des conséquences pour la sociabilité : « Nous ne voyons pas l'autre simplement comme un individu, mais comme un collègue, un camarade de régiment ou de parti, bref comme un habitant du même univers particulier que nous, et cette condition inévitable, tout à fait automatique, est, dans notre représentation de l'autre, l'un des moyens de donner à sa personnalité et à sa réalité la qualité et la forme

82 Ibid. p. 68

83 Ibid. p. 69

requis par sa sociabilité »⁸⁴. Cela signifie aussi que dans les situations d'intercompréhension, l'autre, comme individu, pourra toujours opposer à cette généralisation, une autre image de lui-même, sans pour autant pouvoir garantir que cette démarche soit couronnée de succès.

La sociabilité à l'intérieur d'une institution est donc structurée par l'appartenance de l'autre à cette institution qui fixe *a priori* les formes de la sociabilité. Nous retrouvons là formulé différemment, le processus de réification de Lukàcs. En quelque sorte la vision parcellaire de l'autre existe déjà au sein de l'institution, elle peut alors, ensuite, se diriger vers d'autres qui entrent dans les catégories de dispositifs ou de programmes. Nous voyons ainsi que les sociabilités produisent aussi le processus de réification. Je vais aborder maintenant d'autres formes de socialisation évoquées par Simmel.

Simmel nous invite à être attentif à ce que sa « manière d'être socialisé est déterminée ou codéterminée par sa manière de ne pas être socialisé »⁸⁵. Ainsi chacun est à la fois un individu pris dans un cercle qui le socialise et autre chose. « Nous savons que le fonctionnaire n'est pas seulement fonctionnaire, le commerçant pas seulement commerçant, l'officier pas seulement officier ; et pourtant, aux yeux de tous ceux qui le rencontrent, cet être extra-social, c'est-à-dire son tempérament, son destin particulier, ses intérêts et la valeur de sa personnalité, même si tout cela ne modifie que très peu l'essentiel de ses activités de fonctionnaire, de commerçant, de militaire, lui donne à chaque fois une nuance particulière, de sorte que son image sociale est tissée d'impondérables extra-sociaux »⁸⁶. Cette particularité de chaque individu permet d'en augmenter l'image et de ne pas rester, comme dans le cas précédent, à une généralisation. « Bien sûr, les individus diffèrent tout autant que les métiers ou les situations sociales selon qu'ils possèdent ou admettent plus ou moins cet "autre chose en plus" en même temps que leur contenu social »⁸⁷. C'est tout autant les autres qui admettent cette part qui sort de la généralisation que l'individu lui-même. Il y a donc dans ce mécanisme quelque chose qui appartient au choix de la personne. Cela détermine un rapport au monde particulier. « La société produit peut-être ainsi l'élaboration la plus consciente, du moins la plus universelle, d'une forme fondamentale de la vie : l'âme individuelle ne peut jamais se trouver à l'intérieur d'une relation si elle n'est pas en même temps à l'extérieur de celle-ci, elle ne fait pas partie intégrante d'un ordre sans être en même temps face à lui »⁸⁸. Chaque individu est donc à la fois quelqu'un pouvant être défini par l'interaction qui a lieu et par autre chose. Cet

84 Ibid. p. 70

85 Ibid. p. 71

86 Id.

87 id.

88 Ibid. p. 72

autre chose n'est pas un trait anodin mais il est fondamental car, selon Simmel, l'individu est socialisé pour l'interaction en cours, *i.e.* il connaît les règles qu'il faut appliquer, et en même temps, il possède d'autres modes de socialisation ; il est pluriel pour reprendre la formulation de Lahire. « Mais l'essentiel et le sens de l'*a priori* qui se fonde là-dessus, c'est ceci : entre l'individu et la société, le dedans et le dehors ne sont pas des déterminations juxtaposées — bien qu'à l'occasion elles puissent évoluer ainsi, jusqu'à se combattre — mais elles définissent la position tout à fait unitaire de l'être humain vivant en société. Son existence n'est pas seulement, du fait de la répartition de ses contenus, en partie sociale et en partie individuelle, mais elle est placée dans la catégorie formelle fondamentale, irréductible, d'une unité que nous ne pouvons pas exprimer autrement que comme la synthèse ou la simultanéité des deux déterminations logiquement opposées que sont la position de membre d'un organisme et l'être-pour-soi, le fait d'être un produit de la société et d'être impliqué en elle, et la vie à partir d'un centre propre et pour ce centre propre. La société n'est pas composée seulement (...), d'être en partie non socialisés, mais d'être qui se comprennent d'un côté comme des existences totalement sociales, d'un autre côté, avec les mêmes contenus, comme totalement personnelles »⁸⁹. Cette caractéristique peut nous permettre de comprendre le fondement de la subjectivation. Si un individu est restreint par l'autre à une dimension, il n'en reste pas moins qu'il a aussi d'autres dimensions. Aussi, les expériences vécues par l'individu qui l'amènent à faire exister sa part individuelle, seront autant d'occasion pour limiter les effets de la généralisation. Différents exemples sont proposés par Simmel : la question de la dimension du groupe, le croisement des cercles sociaux, le rôle de l'espace.

La question du nombre d'individus dans un groupe intéresse Simmel mais pas d'un point de vue arithmétique : « Le nombre est même indépendant de son contenu arithmétique, il montre seulement que la relation des membres à l'ensemble est une relation numérique, ou en d'autres termes : le nombre devenu stable représente cette relation ». C'est donc ce que forme de nouveau, et de stable, la réunion d'un certain nombre d'individu qui est primordial. « Le principe de base, me semble-t-il, c'est qu'avec ce nombre, 6 par exemple, on ne désigne pas 6 éléments isolés, existant les uns à côté des autres, mais une synthèse de ceux-ci ; 6 n'est pas 1 plus 1 plus 1 etc., mais un concept nouveau, qui découle de la *réunion* de ces éléments et qui n'est pas réalisé en soi *pro rata* dans chacun d'entre eux »⁹⁰ (souligné par l'auteur). Par exemple, Clisthène en changeant l'organisation d'Athènes, produit « une des plus grandes

⁸⁹ Ibid. p. 75

⁹⁰ Ibid. p. 98

innovations dans l'histoire des sociétés. Lorsqu'il institua le conseil de 500 membres, 50 pour chacune des dix tribus, chaque dème obtint un nombre de postes de conseillers correspondant au chiffre de la population. [...] pour la première fois la division strictement numérique est utilisée pour que l'unité du gouvernement fonctionne comme le symbole de la population »⁹¹. Le nombre a une valeur symbolique du fait que le nombre est une forme stabilisée à laquelle on donne une signification particulière.

Intuitivement, le nombre de membres d'un groupe apparaît comme une qualité particulière même s'il est impossible d'attribuer cette qualité précisément. C'est par l'augmentation du nombre d'individus qu'on saisit une transformation de la nature des relations. « Un changement d'ordre numérique fait donc passer à chaque fois dans une catégorie sociologique tout à fait particulière, ce qui est ressenti avec une grande sûreté – même si nos moyens psychologiques ne sont guère capables d'établir la mesure de cette modification »⁹². Faire varier le nombre d'individu, c'est donc modifier la qualité des relations qui s'établissent en son sein. L'effet produit sur les individus est significatif. « Si le grand cercle exige et autorise une formation stricte et objective qui se cristallise pour devenir le droit, cela tient à la liberté, la mobilité, l'individualisation plus grande de ses éléments »⁹³. L'individualisation doit être entendue ici au sens d'individuation d'abord, *i.e.* séparation des individus entre eux, la multiplication des relations favorisant l'émergence d'une personnalité unique.

L'individualisation comme développement du libre arbitre semble être possible lorsque la taille du groupe permet que le pouvoir soit partagé, et donc, la responsabilité de chaque individu engagée. En effet, « Dès le moyen âge, on a pu constater que, parmi les villes anglaises, les plus grandes étaient dominées par une corporation ou un magnat, tandis que dans les plus petites le pouvoir revenait au peuple dans son ensemble. Le cercle réduit implique justement une homogénéité des éléments qui justifie l'égalité de leur participation au pouvoir, tandis que les cercles importants produisent une dissociation entre d'un côté la simple masse des individus privés, et de l'autre la seule personne dominante »⁹⁴. Ainsi, la taille du groupe va modifier les expériences vécues par les individus, et cela, aussi sur d'autres dimensions.

La rencontre avec d'autres individus participe ainsi à la prise de conscience de

91 *id.*

92 *Ibid.* p. 103

93 *Ibid.* p. 95

94 *Ibid.* p. 723

l'existence d'un substrat qui se maintient au travers des différentes rencontres. L'individu prend conscience ainsi de son individualité. Aussi, « Les stimulations des sentiments, si importants pour la conscience subjective du Moi, se rencontrent précisément là où l'individu très différencié se tient parmi d'autres individus très différenciés, où donc les comparaisons, frictions et relations spécialisées déclenchent une foule de réactions qui restent latentes dans un cercle restreint indifférencié, mais qui, justement à cause de leur nombre et de leur diversité, suscitent le sentiment que le Moi est l'élément absolument " personnel " »⁹⁵. En vivant l'expérience de la participation à différents groupes, l'individu va saisir, au delà de la diversité des rencontres, la présence en lui d'une part personnelle. Dans le point précédent, nous avons vu que l'individu était à la fois défini par son appartenance à un système d'interactions spécifiques, situation qui lui donne par exemple un statut dont le mécanisme de généralisation rend compte, et à la fois, au delà de son statut, un individu particulier dans d'autres types de socialisation. Le cas de la participation à des groupes fait apparaître deux mécanismes : la prise de conscience pour l'individu de son individualité au travers des différentes rencontres ; la possibilité de vivre différents modes de socialisation lorsque la taille du groupe se modifie, ce point agissant aussi sur la prise de conscience. Donc, je retiens l'idée que multiplier les occasions de vivre des interactions différentes au sein de groupes de taille différente, facilite la prise de conscience de l'individualité.

L'effet produit par le croisement des cercles sociaux est abordé par Simmel dans une perspective historique et vis-à-vis de la socialisation. Il part des associations ⁹⁶ du moyen âge et observe les changements qu'elles subissent. « Dans l'Empire franc et aussi au début de l'Empire allemand, l'affrontement de l'État et de la hiérarchie des guildes est quelque chose de [...] fondamental ; dans ce cas, la liberté d'union, qui permet naturellement une prolifération sans limites, faisait concurrence, strictement en tant que telle, aux puissantes associations existantes, le simple fait formel de l'association multiple donnait à la personne un statut individuel dans lequel les liens existaient en fonction des personnes, alors que dans les synthèses anciennes, pour ainsi dire autocratiques, c'étaient les personnes qui existaient en fonction de leurs liens. — Ce qui donne aussi à l'individualisation la possibilité de croître à l'infini, c'est le fait que dans les différents cercles auxquels elle appartient simultanément, la même personne peut avoir des positions relatives tout à fait différentes »⁹⁷. L'importance de ce phénomène réside dans la possibilité pour l'individu d'occuper des places différentes dans

⁹⁵ Ibid. p. 733

⁹⁶ Il ne s'agit pas là du terme français qui recouvre une autre réalité mais des « guildes » par exemple.

⁹⁷ Ibid. p. 424

chaque associations. Mais nous pouvons étendre le propos en lien avec le point précédent : l'appartenance à des groupes différents développe l'individualité.

De plus, un individu joue un rôle fondamental dans le croisement qu'il permet entre chaque association ou chaque groupe. Cette participation croisée devient donc un moteur important pour dépasser la généralisation. Un individu appartenant à différents groupes ou associations a d'autant plus de possibilité pour lui-même de se connaître et de savoir qu'il n'est pas seulement celui qui est désigné par tel ou tel statut. Ainsi, « *L'appartenance d'un individu à une multiplicité de cercles, dans lesquels la proportion de concurrence et d'alliance est très variée, lui ouvre une possibilité infinie de combinaisons individualisantes* »⁹⁸ (c'est moi qui souligne). Le croisement des cercles est donc porté ici par l'individu qui participe à des cercles différents.

Nous voyons combien cette multi-participation lui permet d'être de plus en plus individualisé, c'est-à-dire qu'un processus d'individuation est actif dans ce cas, mais aussi d'individualisation, dans la mesure, où l'individu n'est pas attaché à une seule association. Et donc, l'individualité, comme produit de l'individualisation, se développe grâce d'abord à l'émergence de la personnalité dans le cadre de groupe favorisant les inter-relations (individuation ou personnalisation), ensuite, si l'individu participe à plusieurs cercles, il « gagnera » une certaine liberté, *i.e.* un libre-arbitre, et donc s'individualisera.

La forme de la socialisation prend, dans le point que nous allons aborder maintenant, plusieurs figures. En premier lieu, celle de la frontière. Cet élément détermine un certain nombre de sentiments pour celui qui est hors de la frontière. « Qu'on distingue le membre de plein droit, et celui qui ne l'est qu'à moitié ou au quart, implique une frontière entre ce dernier et l'ensemble dont il fait pourtant partie ; ou encore une frontière à l'intérieur de la société qui, sur les lignes de droits et de devoirs qui rayonnent de son centre, marque certains points qui indiquent à certains éléments la frontière de leur participation, et n'existent pourtant pas pour d'autres éléments ; ou aussi bien à l'intérieur de l'individu qui, lorsqu'il n'est pas entièrement accepté dans la société, ressentira avec une acuité extrême la frontière entre la part de sa personnalité pour laquelle il est accepté et celle qui reste étrangère au groupe »⁹⁹. Dans ce cas, nous retrouvons la figure de la généralisation car l'individu se trouve diminué d'une partie de lui-même pour être perçu seulement pour une part. La frontière peut traverser la société et

⁹⁸ Ibid. p. 426

⁹⁹ Ibid. p. 610

fixer des limites entre groupes ce qui produira de la socialisation spécifique entre ceux qui sont à l'intérieur et ceux qui sont à l'extérieur. Néanmoins, la frontière peut jouer aussi au delà de la séparation entre groupes. Par exemple, si un sous-groupe « sort » de la frontière de son groupe, il peut se trouver reconnu à l'extérieur pour une partie de lui-même, et renvoyé, par ailleurs, à une part qui le rattache à ce groupe « hors frontière ». D'une certaine façon, la frontière peut continuer à séparer les individus même s'ils sont sortis, en apparence, de la frontière entre groupe. Ce point apporte en quelque sorte une nuance à notre propos précédent. S'il existe un mécanisme qui favorise l'individualisation, l'autre peut toujours renvoyer l'individu individualisé à son appartenance à un groupe « hors des frontières ». Le prototype de ce mécanisme est la discrimination qui fonctionne sur une généralisation de traits particuliers à tous membres d'un groupe, réaffirmés comme essentiels par celui qui discrimine. Il faut donc d'autres mécanismes pour que les frontières s'abaissent. Il faudrait que s'élaborent de nouvelles règles qui modifient, autant, ceux qui sont hors de la frontière, que ceux qui sont à l'intérieur. Il doit donc exister des expériences partagées qui modifient la perception des uns par les autres et réciproquement.

Une forme de socialisation nous intéresse particulièrement : le voyage. Simmel note qu'il existe une particularité des rencontres effectuées à l'occasion de voyages. « Les amitiés de voyage, tant qu'elles restent vraiment et ne prennent pas un caractère indépendant de leur occasion initiale, produisent souvent une intimité et une franchise auxquelles on ne peut trouver en fait de raison intérieure. Il me semble que trois causes y concourent : être affranchi de son milieu habituel, avoir en commun les impressions et rencontres du moment, être conscient d'un retour prochain et définitif à la séparation »¹⁰⁰. La qualité particulière des rencontres évoquées ici se trouve, par exemple, dans le cas des colonies de vacances. Ainsi, dans notre recherche de mécanismes intéressants pour modifier le type de socialisation vécue par certains individus, le déplacement provoqué par un départ du groupe auquel l'individu appartient, lui donnera l'occasion de vivre des relations différentes avec d'autres individus. De ce fait, la colonie de vacances qui entre dans ce cadre, peut être analysée comme un support possible de changement de la perception que se fait l'individu de son individualité.

La structuration du groupe « migrant » pris au sens large par Simmel produit d'autres effets qui sont significatifs pour notre champ de recherche. « C'est en enlevant aux individus le soutien de leur patrie, mais aussi ses hiérarchies établies, que la migration suggère de

100 Ibid. p. 652-653

remédier au lot du vagabond — isolement et instabilité — en s'associant autant que possible à une unité supérieure à l'individu »¹⁰¹. De ce fait, l'individu en déplacement va entrer dans une relation particulière avec les autres individus. Si nous reprenons l'exemple des colonies de vacances, la question des relations avec les autres apparaît centrales s'il s'agit de sortir de l'isolement. Quant à la question de la stabilité, l'organisation interne des colonies de vacances aurait un rôle important. Ces deux mécanismes spécifiques du déplacement rendent compte de l'intérêt particulier que pourraient avoir les colonies de vacances.

Reprenons les différents aspects abordés dans la lecture de Simmel. Le processus d'individualisation apparaît produit par différents mécanismes : l'existence d'une part individuelle au delà du statut ; le rôle des groupes et plus particulièrement de groupes de tailles différentes ; le croisement des groupes d'appartenance comme autant de points qui « libèrent » l'individu d'une définition restreinte ; l'expérience du déplacement qui favorise la rencontre et donc une expérience nouvelle de définition de son individualité. Par contre, la généralisation provoque un appauvrissement de l'individualité. En outre, l'existence de frontière génère le renforcement d'une socialisation différenciée entre groupes sociaux.

1.6. La régulation sociale

Je vais maintenant aborder une autre théorie, la théorie de la régulation sociale, et un autre auteur, Jean-Daniel Reynaud. Celui-ci, à partir d'une analyse des rapports au sein de l'entreprise a développé un cadre conceptuel qui permet de saisir les relations qui s'établissent entre deux groupes sociaux basés chacun sur des jeux de règles différents. D'autres auteurs se sont appuyés sur cette théorie pour la faire fonctionner dans d'autres cadres, par exemple, dans le domaine des actions publiques. Cette extension me permet de faire jouer cette théorie dans le champ qui m'intéresse plus particulièrement : les interactions entre publics et travailleurs sociaux. Par ailleurs, la théorie de la régulation sociale permet d'interroger les tentatives de démocratie participative qui apparaissent comme des cas particuliers de cette théorie. C'est dans ce sens que je les aborderai.

La théorie de Reynaud est en fait liée à l'interactionisme symbolique. En effet, elle se constitue sur la base principal des interactions entre acteurs. Et c'est l'échange de sens dans le

101 Ibid., p. 652

dialogue que Mead justement appelle « symbolique », qui en fonde l'essence. Ainsi, « je ne suis une règle que si d'autres reconnaissent que je la suis ou, du moins, ont la possibilité de le faire. La reconnaissance de la règle est constitutive de la règle. Comme le langage lui-même, la règle n'existe que dans l'interaction »¹⁰². Reste à en décrire les modalités.

La théorie de Reynaud prend comme terrain d'émergence le monde de l'entreprise. Dans celui-ci, l'auteur remarque l'existence de deux mondes qui se côtoient. Le premier, celui du management cherche à faire appliquer des procédures, respecter des délais, suivre des objectifs... Face à ce monde se tient celui des exécutants qui, de leur côté, développent des modalités d'action qui peuvent s'éloigner des formes souhaitées par l'encadrement. Il existe donc à l'intérieur de l'entreprise différentes sources de régulation. La première est qualifiée de *régulation de contrôle* car elle vise à contrôler l'application de règles d'organisation. La deuxième de *régulation autonome*.

La rencontre de ces deux univers génère des négociations qui produisent de nouvelles règles caractérisées par leur spécificité à l'égard des deux ordres de régulation. Il s'agit donc d'émergence. Ces règles sont issues de la *régulation conjointe* entre les acteurs.

La question de l'application de cette théorie à d'autres cadres se pose. La généralisation est possible sous certaines conditions. Ainsi, il n'est pas envisageable de l'appliquer à la société dans son ensemble. Par contre, au sein des univers intermédiaires constitués par des institutions et des localisations, cette théorie est valide pour rendre compte des rapports de pouvoir entre groupes asymétriques. « Les mécanismes et les procédures peuvent être très différents et les enjeux ne sont évidemment pas les mêmes mais, sous ces réserves, l'action publique a bien les deux caractéristiques de la négociation proprement dite : le débat et la création d'un dispositif »¹⁰³. En effet, il faut que les deux groupes soient dans des rapports particuliers où l'un détient une légitimité que l'autre lui conteste en produisant sa propre légitimité. Il y a donc conflit sur la légitimité. Il se développe une prétention à la légitimité des règles que chaque groupe cherche à faire valoir. Dans ce cas, un espace de négociation peut se mettre en place qui produira de nouvelles règles.

Ces nouvelles règles n'ont pas un caractère définitif. Elles existent tant que des acteurs y font référence. « Les règles établies ne se maintiennent pas d'elles-mêmes. Leur légitimité n'est pas acquise une fois pour toutes par la signature de l'accord. Elle doit être rappelée par l'exhortation ou par la sanction, c'est-à-dire par l'intervention des autorités en place, mais aussi

102 Reynaud J.-D., « Réflexion », De Terssac, op. cit., p. 106

103 Reynaud J.-D., « Réflexion II », in De Terssac, op. cit., p. 181

par l'engagement des différents groupes intéressés. Même une règle juridique n'existe que parce que des intéressés l'invoquent ou qu'une autorité la mobilise, parce que les juges en affirment la pertinence en qualifiant l'espèce qui leur est soumise, parce que le jugement éventuel (la sanction, l'indemnisation) sera appliquée. C'est une activité incessante qui maintient l'existence des règles, d'un accord contre l'usure inévitable des intérêts contraires ou des changements de conjoncture, et surtout contre l'initiative incessante de ceux qui y sont soumis »¹⁰⁴. Leur but est de produire du sens, un sens partagé des situations. Elles sont de l'ordre, aussi, de la connaissance. Cette théorie nous amène donc sur le chemin des conditions de la coopération entre groupes ou acteurs.

Des conditions sont à réunir pour permettre l'émergence de règles conjointes. Un acteur doit animer le dispositif de rencontre entre les deux ordres de régulation. Sa posture est basée sur un pari et non sur une construction mécanique. Il favorise la construction de super-règles entre les acteurs qui permettent de générer de nouvelles règles. Ainsi, parmi les conditions de la rencontre, différents points peuvent faire l'objet de discussion et d'accord avant même la négociation proprement dite. La question des personnes présentes, du lieu de discussion, du temps accordé aux débats sont autant de points qui doivent donner lieu à des accords. En effet, dans ces conditions se jouent des rapports de pouvoir. Par exemple, dans un débat sur les salaires, les discussions peuvent porter sur les éléments qui vont entrer dans la discussion : combien de temps est accordé à la discussion ? Quels sont les organisations qui vont participer à celle-ci ? Dans quel lieu se dérouleront les débats ? Puis d'autres éléments vont être intégrées : doit-on rémunérer la compétence ou le statut ? « Tous les intéressés n'ont pas le droit à la parole. Une responsabilité de celui qui dirige une discussion est d'attribuer le droit de parole, de reconnaître ceux qui peuvent effectivement y accéder et de fixer le moment où ils peuvent le faire, c'est-à-dire la place qu'ils auront dans la discussion. De manière analogue, les décideurs dans un système social ont pour première responsabilité, dans une négociation, de décider qui sont les interlocuteurs, quelle part leur est faite, à quel moment et dans quel cadre ils interviendront. Bien entendu, ceux-ci ont aussi un jugement sur ces points et peuvent le faire valoir »¹⁰⁵. La question de savoir qui peut jouer le rôle d'animateur d'un dispositif de régulation conjointe est complexe. En effet, s'il s'agit d'une personne qui est liée à l'un des deux groupes, sa position est ambiguë pour l'un au moins des deux groupes.

Les règles qui découlent de la négociation peuvent être assimilées à celles qui

104 Ibid. p. 186

105 Ibid. p. 108

émergent de la régulation conjointe. Néanmoins, dans l'entreprise mais aussi dans l'action publique, l'asymétrie est nettement plus marquée et le refus d'entrer en régulation conjointe, une situation courante. La légitimité de l'encadrement d'un côté, du maire de l'autre, par exemple, peut entraîner le choix de n'appliquer qu'une régulation de contrôle. Pour que la régulation conjointe se mette en place, il est donc nécessaire que la légitimité des autres protagonistes, salariés ou population, se trouve augmentée. C'est le cas lorsque des difficultés se présentent par exemple, lors de violences urbaines ou bien dans les grèves des salariés. Alors, il apparaît clairement que les deux jeux de règles ont une égale prétention à la légitimité. Cette situation provoque la nécessité d'une négociation.

De ces quelques éléments, on doit tirer certaines conclusions. Il me semble qu'il y a une différence certaine entre d'un côté, une situation de conflit objectif entre deux groupes qui prétendent chacun à la légitimité de leurs règles, et de l'autre côté, deux groupes qui acceptent de changer de point de vue sur l'autre en fonction des transformations qui se produisent. Dans un cas, l'animateur de la régulation conjointe devra réunir des conditions particulières pour amener chacun à négocier. Dans l'autre, il sera partie prenante d'une prise de conscience mutuelle de l'existence de changements devant être pris en compte dans le commerce entre les deux groupes. Le premier est, d'une certaine façon très exposé, à l'articulation de deux champs de pouvoir ; le deuxième, est engagé par sa posture et sa capacité à générer une écoute mutuelle.

La théorie de la régulation sociale donne des éléments plus précis quant à la manière de créer les conditions d'une négociation entre groupes avec des règles différentes. Il s'agit d'être de plein pied dans la question des changements et de leur prise en compte par chaque groupe. Néanmoins, cette théorie ouvre à la question de la posture de l'animateur mais ne la résoud pas. Deuxième chose, il me paraît important de situer l'arrière-fond qui permettra de mobiliser les acteurs des deux groupes considérés, et leur faire accepter d'entrer en régulation conjointe. C'est dans une autre théorie, celle-ci issue de la philosophie, la démocratie délibérative d'Habermas, et les adjonctions et critiques qui lui ont été adressées, que je puiserai pour trouver un point commun entre les groupes qui les amènera à entrer en négociation.

1.7 La socialisation à l'intersection entre groupes ayant des règles différentes

L'interactionnisme symbolique nous ouvre à une autre échelle d'analyse de la socialisation entre les individus. De Durkheim à Lahire, la focale s'est progressivement rapprochée de la société en général vers les individus. Au niveau des individus pris dans des interactions, nous sommes situés dans un cadre où les règles se jouent dans l'espace de la relation. Je souhaite par là distinguer les règles qui fonctionnent au niveau de l'ensemble de la société et la réalité de ces règles lorsqu'elles sont mises effectivement en jeu. Je m'interroge quant aux raisons qui amènent à constituer les jeunes de cité en délinquants potentiels, aux effets d'un tel étiquetage, à la manière dont les acteurs qui vont travailler avec ces jeunes sont eux-aussi pris par cette étiquette. Je me demande si la socialisation de chacun de ces acteurs peut être un facteur explicatif : est-ce que les règles acquises dans la socialisation portent en elles un certain regard sur l'autre, et avec quels effets ?

Prenons une règle de droit, par exemple le code de la route. Malgré l'existence d'une interdiction de couper la ligne blanche, des individus enfreignent cette règle. Chaque fois qu'une personne franchit la ligne blanche et la règle associée, elle ne sera pas automatiquement sanctionnée. D'autres conditions sont à réunir comme l'observation de l'infraction par un agent de police. Ensuite, il faut que cet agent décide de passer de l'observation à l'interpellation du contrevenant. L'individu en infraction peut entrer en discussion quant aux causes l'ayant amené à agir ainsi. A chacun de ces moments qui interviennent entre l'infraction et sa pénalisation, des options sont présentes qui vont ou non, amener le passage à l'étape suivante.

Dans beaucoup de théorie sociologiques, ces phases ne sont pas au cœur de l'analyse. L'accent sera mis sur les conditions sociales rendant chaque individu respectueux des règles établies. Le cas proposé ici, sera perçu comme un défaut du contrôle social. La socialisation est alors le mécanisme qui ancre dans l'individu les attitudes face aux règles. Ces théories supposent un respect de celles-ci. Si les règles ne sont pas toujours appliquées, sujettes à discussions quant à leur application, alors la question du maintien dans la société d'un ordre des choses est crucial. En effet, comment la société malgré tout fonctionne-t-elle de manière cohérente ? L'attitude de l'agent face à l'infraction est-elle erratique ou bien est-elle liée à une logique propre ?

L'interactionnisme symbolique analyse la société par et dans le jeu des interactions, il ne fait pas intervenir de causes extérieures mais cherche à montrer la logique propre des

interactions en répondant à la question : comment l'interaction se déroule-t-elle ? Ainsi la question posée par Strauss¹⁰⁶ ou Becker¹⁰⁷ est celle de savoir comment au quotidien s'élabore une organisation des institutions qui leur permet de se maintenir ou de changer ? Et corrélativement comment les règles, sous-jacentes aux interactions, déterminent-elles le comportement de l'individu dans son commerce avec les autres ? Strauss aborde ces questions au sujet du fonctionnement de l'hôpital, et Becker, par la question de la déviance. Goffman, pour sa part, envisage les interactions de face-à-face qu'elles prennent place dans la plus banale des situations sociales, ou bien, qu'elles se déroulent dans une institution.

Pour Strauss, « l'existence même des organisations dépend de leur reconstitution continue dans l'action »¹⁰⁸. Selon cette approche les institutions fonctionnent avec des règles et il faut que ces règles soient appliquées à chaque nouvelle interaction pour que la stabilité de l'institution soit maintenue. Si tel n'était pas le cas, alors les fondements institutionnels seraient déstabilisés et personne ne saurait se comporter au sein de l'institution. L'observation montre au contraire que généralement, les gens savent comment se comporter.

Néanmoins, les institutions sont prises de l'intérieur par des changements. On peut alors se demander « comment face aux changements [...] se maintient une part d'ordre ? »¹⁰⁹. Prenons l'exemple de l'institution scolaire. Les enfants, entre la maternelle et la fin du primaire, se sont transformés. Si l'école ne tenait pas compte de ce changement, elle serait en butte à de multiples difficultés. Dans le règlement intérieur d'une école les maternels n'auront pas le droit d'apporter des jeux à l'école alors que les primaires le pourront. Les premiers, car l'école ne souhaite pas être tenue responsable des pertes ou de la casse de ces jeux ; les seconds, car ayant acquis une certaine responsabilité, celle-ci est mise à contribution pour qu'ils soient attentifs à leurs propres jeux. A l'école, les changements s'effectuent lentement, d'une année sur l'autre. Par contre, d'autres institutions sont, elles, confrontées à des changements brutaux.

C'est le cas de l'hôpital. Un individu va au cours du temps voir son état de santé évoluer. « Si on considère le fait de mourir comme un processus s'étendant dans le temps, alors la structure de l'hôpital peut être vue comme changeant continuellement pour traiter les différentes phases du processus. Sa structure est donc un processus »¹¹⁰. L'existence du

106 Strauss A. L., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'harmattan, 1992, trad., (recueil de texte publiés entre 1961 et 1985)

107 Becker S. H., *Outsiders, Étude de sociologie de la déviance*, Métailié, 1985, trad., (1963)

108 Strauss, 1992, p. 45

109 Ibid. p. 87

110 Ibid. p. 28

changement lié à la maladie qui touche le patient, entraîne dans l'organisation même de cette institution l'existence d'un processus. En quelque sorte, ce qui arrive au malade affecte l'institution dans son organisation.

Cette situation a des conséquences quant aux choix méthodologiques de Strauss pour observer le fonctionnement de l'hôpital. « Plutôt que de nous centrer sur la stabilité des interactions nous nous préoccupons [...] des changements qui peuvent intervenir durant le déroulement de l'interaction [...] mais aussi à la tendance de l'interaction à sortir des liens sociaux régulés et à aller vers de nouveaux modes d'interaction »¹¹¹. Strauss se concentre sur l'évolution du malade pour observer les changements qui s'opèrent. Il se rend compte que l'équipe médicale va définir son statut (et parfois son moi), en fonction de la date présumée de mort d'un nouveau patient. C'est la date présumée de l'échéance de la mort qui structure l'interaction. Si le pronostic vital est revu à la baisse, le personnel médical peut changer son attitude pour tenir compte de cette réalité. Par exemple, les infirmières peuvent commencer à se détacher du patient afin de prévoir sa mort éventuelle et les effets affectifs de celle-ci.

Pour faire comprendre le mécanisme d'évolution des individus autour d'un patient, Strauss utilise le concept de « trajectoire ». La trajectoire désigne les étapes dans le parcours du patient au sein de l'hôpital entre son arrivée et son départ (ou sa mort). Les changements sont ainsi repris dans une continuité, dans un cadre qui les embrasse tous. « La valeur heuristique du concept de trajectoire est alors de permettre de maintenir rupture et continuité dans un même cadre analytique »¹¹². Le concept de trajectoire permet de passer d'une série d'accidents ou de changements à un processus qui s'établit selon certaines phases.

Strauss différencie maladie et trajectoire. La maladie, c'est l'évolution des symptômes. Le sens de la maladie se trouve dans sa structure interne et ne relève pas du social. Par contre, un autre domaine est accessible à l'analyse sociologique ; il touche à la relation entre l'évolution physiologique (comment la maladie évolue) et ce qu'en fait le personnel médical. Dit autrement, la trajectoire, est le rapport entre le développement physiologique du malade et l'organisation du travail. Ce point m'intéresse particulièrement. En effet, dans le champ du travail social, l'évolution des publics auxquels on s'adresse rend possible une analyse par les trajectoires. Par exemple, différents éléments peuvent affecter le parcours d'un adolescent (fin de scolarité, délinquance, événements familiaux comme divorce ou décès, etc.). Aussi, il sera nécessaire de tenir compte de l'évolution de ce jeune et des effets produits ou non, dans les modes d'intervention des professionnels. Il s'agit aussi de s'intéresser à la part active du jeune

111 Ibid. p. 24-25

112 Ibid. p. 37

au cours de sa « trajectoire » dans la relation qu'il établit avec les professionnels de la jeunesse.

Pour revenir à l'hôpital, le malade apparaît actif dans l'organisation du travail du personnel médical, dans la mesure où, il peut le faciliter ou l'empêcher. Un certain nombre de situations se présentent alors, qui donnent la possibilité de trajectoires différentes. « Étant donné que les trajectoires s'étendent dans le temps, elles comportent des phases »¹¹³. Cela se traduit dans le travail du personnel médical. Ainsi, « le diagnostic est le terme employé par les professionnels de santé pour désigner les débuts du travail de trajectoire »¹¹⁴. Ceci est un moment important car il va situer déjà le malade dans un faisceau de trajectoires possibles. Ensuite, la plupart des actions sont standardisées car : « les services hospitaliers sont équipés pour faire face aux cas de pure routine avec quelques efficacités en ayant recours à des procédures opérationnelles standards »¹¹⁵. La plupart du temps, le diagnostic génère peu de trajectoires différentes. Mais, en fonction des évolutions physiologiques, des changements vont s'opérer dans les interactions. Par exemple, un type d'examen demandé va induire une nouvelle attitude chez les infirmières car celui-ci signifie que l'évolution physiologique du malade se détériore et que sa mort probable, se rapproche. Pour le personnel médical, il s'agit alors de produire un ré-arrangement : « ceci signifie que peuvent disparaître d'anciennes propriétés contextuelles de négociation tandis que de nouvelles se développent et que leurs combinaisons réciproques se modifient aussi »¹¹⁶. S'il existe une continuité des interactions sociales, celles-ci ne sont pas figées définitivement et des contextes permettent de les modifier. Cela suppose que les règles de l'interaction ont la faculté de se transformer dans le cadre des négociations. En clair, une trajectoire est la suite des phases suivies dans le jeu d'interaction entre le malade et l'avancée physiologique de sa maladie d'un côté, et la manière dont le personnel médical réagit d'un autre côté.

Concernant notre exemple avec les jeunes, on peut identifier la trajectoire comme étant une série de phases se développant entre le moment où un jeune est pris en charge par le personnel d'une institution et celui où il quitte celle-ci. Mais avant la prise en charge institutionnelle, le jeune peut être passé déjà par différentes phases, l'institution s'inscrit alors dans une trajectoire plus longue. Il sera donc nécessaire de s'intéresser à ces phases préliminaires : la manière d'entrer dans l'institution peut avoir un effet sur la suite de la trajectoire. Dans l'hôpital, la trajectoire débute par le diagnostic. Une telle phase existe-t-elle

113 Ibid. p. 176

114 Ibid. p. 161

115 Ibid. p. 167

116 Ibid. p. 263

pour les jeunes entrant dans une institution ? Et si non, quelque chose en fait-il office ?

Becker s'intéresse à la trajectoire des délinquants ou « *outsiders* » (étrangers)¹¹⁷. Son approche nous permettra de mieux comprendre les mécanismes évoqués ci-dessus. Son attention porte « moins aux caractéristiques personnelles et sociales des déviants qu'au processus au terme duquel ils sont considérés comme étrangers au groupe, ainsi qu'à leurs réactions à ce jugement »¹¹⁸. La perspective de Becker est différente dans ce cas de celle de Strauss. Il aborde la trajectoire particulière des personnes qui sont appelées « délinquants » au terme d'un processus qu'il décrit. Dans le cas de l'hôpital, la trajectoire est abordée selon un point de vue centré sur la possibilité ou non pour un malade de mourir. De ce fait, il apparaît aisé d'imaginer, pour tout un chacun, que le malade peut autant mourir que guérir. Pour les délinquants, Becker part d'un postulat couramment admis que des individus seraient par nature délinquants. Il cherche à montrer que cette étiquette est le résultat de différentes phases. Il remet en cause le caractère certain de la trajectoire. Ensuite, il fait intervenir dans son analyse les « entrepreneurs de morale ». En quelque sorte, il répond à la question du diagnostic préalable avant l'intervention des professionnels de la jeunesse. Ceux-ci n'arrivent qu'après plusieurs phases. Pour arriver à cette analyse, il introduit dans la trajectoire l'ensemble des acteurs qui vont jouer un rôle. « Alors que les criminologues s'efforçaient de trouver les raisons des comportements déviants dans le milieu social et les caractéristiques des individus qui s'y livrent, les études interactionnistes analysent l'*ensemble des relations* qu'entretiennent toutes les parties impliquées de près ou de loin dans les faits de déviance (et pas seulement les interactions de face à face, comme le montre l'intérêt de Becker pour les « entrepreneurs de morale ») »¹¹⁹ (souligné par l'auteur). Ainsi, des effets seraient produits indirectement par des acteurs qui ne sont pas impliqués dans le face-à-face.

L'analyse de Becker porte d'abord sur l'existence de règles multiples et contradictoires pour montrer que les actes d'un individu peuvent être dans un cas traités de délinquance et pas dans d'autres. « Les normes sociales sont créées par des groupes sociaux spécifiques. Les

117 « Le terme déviance, qui désigne le domaine de la vie sociale étudié dans *Outsiders*, possède, dans la sociologie américaine, un sens plus large que celui de délinquance : sont qualifiés de "déviants" les comportements qui transgressent des normes acceptées par tel groupe social ou par telle institution ; cette catégorie inclut donc les actes sanctionnés par le système juridico-policier — par exemple la consommation de marijuana étudiée plus particulièrement dans *Outsiders* —, mais aussi les maladies mentales ou l'alcoolisme. Becker comprend même dans ce champ d'étude un groupe professionnel comme les musiciens de jazz qui n'est exclu — et ne s'exclut — de la société conventionnelle que par son mode de vie et ses goûts », Chapoulie, *préface*, Becker, 1985, p.9

118 Becker, 1985, p. 33

119 Chapoulie, *préface*, Becker, 1985, p. 13

sociétés modernes ne sont pas des organisations simples où la définition des normes et leur mode d'application dans des situations spécifiques feraient l'objet d'un accord unanime. Elles sont au contraire hautement différenciées selon les critères de la classe sociale, du groupe ethnique, de la profession et de la culture. Il n'est pas nécessaire que tous ces groupes partagent les mêmes normes, et, en fait, c'est rarement le cas. Tout les conduit à développer des systèmes de normes différents, aussi bien pour les problèmes posés par leur environnement que leur histoire et leurs traditions. Les contradictions et les conflits entre les normes des divers groupes entraînent des désaccords sur le type de comportement qui convient dans telle ou telle situation »¹²⁰. Lahire rejoint en quelque sorte le propos de Becker sur l'existence d'un monde fragmenté générant un « homme pluriel » du point de vue de sa socialisation. Il faudrait donc saisir comment les règles de ces groupes se constituent mais ce point n'est pas abordé dans son analyse. Si Becker reste muet sur ce point, néanmoins, l'interactionnisme symbolique nous aide à comprendre comment s'articulent des jeux de règles différents au travers des interactions entre personnes appartenant à des groupes différents. A l'intersection des groupes ayant des règles différentes, une socialisation se produit. La *socialisation* est *mutuelle* dans le cas du malade et des soignants, chacun modifie son approche au cours de la trajectoire et de nouvelles règles se construisent dans l'interaction. Qu'en est-il avec les délinquants ?

En premier, à la différence de Strauss qui aborde l'élaboration de règles à partir d'individus en contact (soignants et malades), Becker montre l'existence d'une phase préalable à la socialisation de face-à-face¹²¹. Cette phase va en quelque sorte cadrer les interactions. Un « entrepreneur de morale » produit un discours sur des situations sociales, et de manière concomitante, explique qu'il est nécessaire de s'occuper de cette situation sociale selon le plan qu'il propose afin d'éviter de voir cette situation empirer. Si nous suivons Becker, avant que le délinquant rencontre un agent de police, un juge ou un éducateur, une manière de concevoir l'attitude des individus dans certaines situations est déjà construite. Les personnes intervenant sont elles-même le résultat du travail de l'entrepreneur de morale. L'effet produit par l'entrepreneur de morale est donc double : il permet que des agents soient recrutés pour se charger du problème social à partir de l'analyse que cet entrepreneur de moral a produit ; il désigne un mode d'interaction avec le délinquant. Par exemple, un discours qui désigne les « jeunes de cité » comme source de l'insécurité, détermine en même temps le mode de relation

120 Becker, 1985, p. 39

121 Dans l'ouvrage suivant, Becker reprend la question de la construction sociale d'un problème social. C'est-à-dire, qui est à l'origine de la qualification de certains faits sociaux comme devant être "un problème social" et quelles conséquences cette qualification entraîne : Becker H. S., « Introduction », *Social Problem : A Modern Approach*, John Wiley & Sons, Inc., 1966, pp. 1-31

avec les policiers qui seront recrutés après la campagne de promotion liant insécurité et jeunes des cités. Si nous poursuivons le raisonnement, un jeune de cité sera vu comme potentiellement délinquant et ses attributs vestimentaires ou langagiers serviront de signes de reconnaissance de son appartenance à la catégorie « jeunes de cité ». Il s'agit ici d'une *socialisation de vis-à-vis* : les nouveaux policiers apprennent de leurs aînés à reconnaître les « jeunes de cité » et à les voir comme des délinquants potentiels. Les « jeunes de cité » apprennent des "grands" que les policiers sont des personnes qui leur sont hostiles. La constitution de cette *socialisation de vis-à-vis* est certainement plus complexe. Cette première approche me permet néanmoins de la distinguer de la *socialisation mutuelle* évoquée précédemment.

Je vais maintenant m'intéresser à la socialisation du délinquant, à la manière dont il le devient. On peut distinguer pour Becker différentes étapes qui conduisent vers une carrière « réussie » *d'outsiders*, et dans le cas présent, de délinquant. Elles s'établissent par le passage d'un état à un autre, comme autant de changements dans la manière d'être défini et de se définir. « La première étape d'une carrière déviante consiste la plupart du temps à commettre une transgression, c'est-à-dire un acte non conforme à un système particulier de normes »¹²². Compte tenu de ce que nous venons de voir dans le point précédent, le contexte de la vie en cité peut être un environnement qui facilite cette première expérience. Mais ce n'est pas le seul élément à prendre en compte. L'âge est aussi un facteur important par exemple la pratique du vol augmente chez les jeunes vers 14-15 ans ¹²³.

La deuxième étape nécessite de mettre en œuvre des techniques de neutralisation pour éviter les conséquences d'un acte de transgression qui pourrait atteindre les engagements de l'individu dans la société. Le jeune peut par exemple ne pas vouloir continuer à voler car alors il ne souhaite pas se trouver embarrassé par l'image qu'il donnerait à son entourage. S'il franchit l'étape précédente, il devra donc se donner à lui-même, et aux autres, des « justifications » pour poursuivre sa carrière de délinquant.

Pour la troisième étape, le déviant doit modifier ses perspectives : « un des mécanismes qui conduisent de l'expérience occasionnelle à une forme d'activité déviante plus constante repose sur le développement de motifs et d'intérêts déviants »¹²⁴. Dans cette troisième étape, le rôle d'autres déviants est nécessaire : ils vont montrer le plaisir qu'il y a à effectuer des actes délinquants. Voler procure, par exemple, des sensations fortes qui seront

122 Ibid. p. 48

123 Choquet M., Ledoux S., *Adolescents. Enquête nationale*, Les éditions de l'Inserm, Paris, 1994

124 Becker, *Outsiders*, op. cit., Ibid. p. 53

recherchées. Dans le cas des fumeurs de marijuana, Becker montre que l'individu doit découvrir le plaisir provoqué par l'usage de la drogue pour continuer à fumer.

L'étape suivante provoque une rupture plus franche dans le parcours. « Être pris et publiquement désigné comme déviant constitue probablement l'une des phases les plus cruciales du processus de formation d'un mode de comportement déviant stable »¹²⁵. A ce stade, l'acteur acquiert une identité déviante. Ce serait seulement à ce stade que l'étiquetage se produirait dans la mesure où c'est une désignation « publique » qui annonce un nouveau statut. Le nouveau statut modèle l'image que les autres se font de l'individu « étiqueté ». Alors, « la participation à des groupes plus respectueux des normes conventionnelles tend à devenir impossible »¹²⁶. La rupture, d'abord au travers de la manière dont l'individu est désigné, se trouve renforcée par cette désignation et amène le délinquant à se trouver séparé progressivement d'autres groupes sociaux dans lesquels il n'aurait pas cette étiquette. « La dernière étape d'une carrière déviante consiste à entrer dans un groupe social déviant organisé »¹²⁷. En effet, son étiquette le fait participer de plus en plus à des groupes qui partagent la même expérience que la sienne.

Ainsi, étape après étape, phase après phase, en reformulant la situation dans de nouveaux critères, le déviant se retrouve profondément ancré dans cette carrière. Cette socialisation se caractérise donc par une sorte de rétrécissement des possibilités d'entrer en interaction avec différents groupes. Le délinquant se trouve appartenir, au final, à un groupe spécifique. On pourrait qualifier cette socialisation de *socialisation restreignante*.

Si nous abordons maintenant la délinquance à partir des acteurs sociaux qui ont été désignés par les « entrepreneurs de morale », c'est-à-dire non pas seulement les policiers et les juges mais aussi les éducateurs et les animateurs socioculturels, comment peuvent-ils sortir ces jeunes des différents modes de socialisation que j'ai mis en lumière ? Becker indique qu'il « faudrait aussi prendre en compte ceux qui entretiennent avec la déviance des rapports plus éphémères et que leur carrière éloigne ultérieurement de celle-ci pour les rapprocher d'un genre de vie conventionnel. C'est ainsi, par exemple, que l'étude des jeunes délinquants qui ne continuent pas dans cette voie à l'âge adulte nous en apprendrait peut-être davantage que l'étude de ceux qui s'enfoncent dans la délinquance »¹²⁸. Néanmoins, Becker n'aborde pas cette

125 Ibid. p. 55

126 Ibid. p. 57

127 Ibid. p. 60

128 Ibid. p. 48

voie qui reste à l'état d'hypothèse. J'essaierai donc de construire les conditions nécessaires pour arriver à modifier les socialisations qui participent à faire entrer un jeune dans une carrière de délinquant. Je l'aborderai du point de vue du jeune mais aussi de l'environnement dans lequel il est amené à vivre. Je souhaite aussi postuler l'existence d'une *socialisation extensive* face à la *socialisation restreignante*. Si on admet que différents éléments concourent à produire une socialisation diminuant progressivement les contacts d'un individu avec d'autres groupes et enferment cet individu dans un groupe avec des règles spécifiques, soit une *socialisation restreignante*, alors il faut aussi admettre qu'un individu peut, au contraire, augmenter le nombre et la variété de ses liens avec différents groupes et ainsi être au contact de différents jeux de règles. J'appellerai *socialisation extensive* ce dernier mode de socialisation.

Une question centrale apparaît ici : *si des processus de socialisation existent qui amènent les jeunes à entrer dans des carrières d'outsiders, alors comment les professionnels qui ont en charge ces jeunes peuvent-ils agir pour les en faire sortir ? C'est-à-dire comment le jeune peut sortir de la socialisation restreignante et/ou de la socialisation de vis-à-vis pour entrer dans une socialisation mutuelle et/ou extensive ?*

Une manière de répondre est de comprendre comment dans les situations de face-à-face se construit une partition des groupes en présence. De cette façon, nous pourrions voir indirectement des mécanismes en jeu qui, une fois retournés, indiqueraient une voie pour construire non plus de la partition mais de la cohésion sociale. Nous chercherons dans Goffman un tel chemin.

Goffman s'intéresse aux interaction de vis-à-vis et à la manière dont se constituent alors des équipes séparées¹²⁹. Par exemple dans les rites d'interaction, il montre que les individus tentent de garder la face par différentes stratégies¹³⁰. L'une d'elle consiste à se mettre d'accord avec les autres membres de l'interaction quant aux comportements à adopter à l'égard du public présent¹³¹. Il existe des attentes partagées entre les acteurs de l'interaction liées au statut des interactants : entre un cadre et son employé, une infirmière et un malade... Pour assumer la séparation des statuts (entre malades et infirmiers dans un asile par exemple), les

129 Goffman E., *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les éditions de Minuit, Paris, 1968

130 Goffman E., *Les rites d'interaction*, Les éditions de Minuit, Paris, 1974

131 Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Les éditions de Minuit, Paris, 1973

coulisses peuvent servir à préparer les interactions. Les situations d'interaction peuvent donner lieu dans l'après coup à des interprétations qui mobilisent un cadre de référence ¹³². Un aspect de sa théorie m'intéresse particulièrement : le stigmate. « Le mot de stigmate servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attribut qu'il convient de parler »¹³³. Le stigmate modifie profondément les modalités de l'interaction : « il arrive que nous percevions la réaction de défense qu'a l'individu stigmatisé à l'égard de sa situation comme l'expression directe de sa déficience, et qu'alors nous considérions à la fois la déficience et la réaction comme le juste salaire de quelque chose que lui, ou ses parents, ou son peuple, ont fait ce qui, par suite, justifie la façon dont nous le traitons »¹³⁴. La personne stigmatisée doit adapter en permanence son comportement face à cette éventualité. « C'est alors que l'individu affligé d'un stigmate peut s'apercevoir qu'il ne sait pas exactement comment nous, les normaux, allons l'identifier et l'accueillir »¹³⁵. Ceci peut avoir comme conséquence que les individus stigmatisés se retrouvent plus facilement avec les personnes portant le même stigmate, pour autant, cela ne veut pas dire que ces personnes forment entre elles un groupe ; les interactions avec ces personnes sont d'abord moins empreintes de doute quant aux comportements à adopter ¹³⁶. Un élément caractérise fondamentalement les personnes stigmatisées : elles sont discréditées et potentiellement discréditables. Ces personnes font l'expérience permanente du mépris et voient barrée la possibilité d'être reconnue pour ce qu'elles sont : elles sont réduites à un trait. Ceci prolonge donc le propos de Becker. L'*outsider* se trouve pris dans une logique de replis sur soi lorsque l'étiquetage fonctionne. Pour en sortir, il doit affronter le discrédit pouvant lui être renvoyé en permanence. Il est soumis à la possibilité d'un rappel permanent de son stigmate.

La question se pose pour lui de savoir s'il doit ou non parler de ce stigmate. Par exemple, les usagers en santé mentale peuvent se demander s'ils doivent évoquer leur maladie, et profiter d'un aménagement de leur poste de travail comme travailleurs handicapés, ou bien, ne rien dire, avec le risque que leur stigmate soit découvert, mais bénéficier, alors, d'une reconnaissance pour leurs capacités professionnelles.

« Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue »¹³⁷. Le registre du stigmate peut se prolonger dans l'idée de discrimination lorsque le point de vue

132 Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Les éditions de Minuit, Paris, 1991, (1974)

133 Goffman E., *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, Les éditions de Minuit, Paris, 1975, (1963), p. 13

134 Ibid., p. 16

135 Ibid., p. 25

136 Ibid. p. 36

137 Ibid. p. 161

adopté à l'égard d'un individu entraîne un traitement différencié. Des catégories de personnes ont vu leur statut de discrédité évoluer au cours du temps lorsque la société a changé ses normes. Les divorcés ne sont plus aujourd'hui des individus discréditables. Il peut donc exister des mécanismes qui modifient la perception sociale des stigmates mais, pour cela, l'évolution doit avoir un caractère suffisamment massif pour que le discrédité soit perçu hors des normes collectives. Cela suppose en filigrane des actions qui concernent les individus discrédités mais aussi ceux qui discréditent.

Mon approche se centre sur la construction de la socialisation au sein de groupes qui sont en contact et possèdent, en même temps, des jeux de règles différentes. Il s'agit d'un élément très important car les analyses portant sur la socialisation s'intéressent le plus souvent aux membres d'un groupe et non au fait que la présence d'un autre groupe à proximité de celui-ci peut jouer un rôle dans ses modalités de socialisation. Ce point me paraît crucial dans le cadre d'analyses qui portent sur l'action de travailleurs sociaux. Il me semble que, par ce biais, nous avons une voie pour comprendre les effets produits par ceux-ci dans le cadre de leurs interventions.

Il reste, cependant, à penser le cadre d'intervention de ces travailleurs sociaux. L'objectif de la partie suivante est de constituer ce cadre. Ce n'est pas le cadre d'intervention en général que je vise mais les fins poursuivies par des travailleurs sociaux qui s'engagent dans les pédagogies de la décision. Houssaye nous indique le chemin à suivre en évoquant Dewey et son approche de la démocratie. Il s'agirait de penser la socialisation comme action permettant de constituer des individus capables de jouer un rôle positif dans la démocratie et non pas de construire des individus conformes à un ordre social, des individus "émancipés" partie prenantes de la démocratie.

Ici se pose plusieurs problèmes à résoudre : quelle définition de la démocratie envisager ? S'agit-il du domaine de la politique et de son organisation ? Ou bien, s'agit-il d'autres domaines dans lesquels les individus pourraient être partie prenantes ? Par ailleurs, que suppose l'idée de démocratie quant à la socialisation des individus c'est-à-dire en quoi la démocratie modifie-t-elle les modes de socialisation pour que ceux-ci soient engagés dans ce projet ?

2. Démocratie délibérative coopérative

Engager la réflexion sur la démocratie comme fin possible de l'action des travailleurs sociaux suppose de résoudre plusieurs problèmes. D'abord, il faut pouvoir déterminer la définition de la démocratie qui sera utilisée afin d'indiquer le domaine que je retiens dans le cadre de cette thèse. Je partirai pour cela des écrits d'Alain Touraine qui me donneront la possibilité, grâce à la discussion qu'ils engagent, de positionner un champ d'actions relevant du domaine de la démocratie.

Touraine me permettra d'indiquer les conditions que doit remplir une société pour être reconnue comme démocratique. Il insiste sur trois dimensions : la résistance à la domination ; la liberté de l'individu ; la reconnaissance de l'autre. L'individu doit être un sujet-acteur d'où l'importance de sa subjectivation. Pour que s'engage entre ces individus acteurs-sujet un débat qui organisera leur monde, la raison sera un vecteur essentiel. Mais, cette raison peut aussi enfermer l'individu dans un rapport au monde techniciste contradictoire avec la visée démocratique. Habermas me permettra d'interroger la rationalité et de trouver la manière de concevoir la raison autrement. Je prendrai la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas dans le détail car je viserai, en fait, deux cibles au travers d'elle. La première concerne la question de l'existence d'un domaine qui permettrait aux groupes asymétriques d'entrer en socialisation mutuelle ; la deuxième concerne le chapitre suivant sur l'individualisation. Je fais le choix de présenter l'ensemble de la théorie d'Habermas sous ces deux angles afin de préparer le lecteur à la question de l'individualisation.

Ensuite, c'est chez Honneth, puis Le Goff, que je trouverai la reconnaissance de l'autre. Le Goff¹³⁸ remarque que la philosophie politique a évolué, dans les vingt dernières années, vers un « tournant délibératif »¹³⁹. Ce renouveau part d'Habermas qui fonde la démocratie à partir d'une approche discursive. Il se poursuit ensuite, avec Honneth prolongeant l'approche d'Habermas par la question de la reconnaissance. Enfin, Le Goff nous propose une prolongation de la démarche de ce dernier, en introduisant l'idée de coopération. Ces approfondissements permettent de répondre à une critique formulée contre la démocratie délibérative qui, en se centrant sur le dialogue et ses formes, négligerait la question du conflit. J'aborderai, dans ce cadre, la question de la reconnaissance de l'autre. J'ai déjà évoqué le

138 Le Goff A., « Statut du conflit. Figures du compromis dans les théories de la démocratie délibérative », in Leeman D., Pain Jacques, *Figures du sujet, du conflit, du scientifique*, Les Cahiers de l'École, Université Paris X Nanterre, Matrice, Vigneux, 2007, pp 233-251

139 Ibid. p. 233

problème de la liberté à propos de la subjectivation (voir infra). Honneth montre que la réification est le processus qui nie la possibilité de la subjectivation. L'acteur-sujet pose sa liberté comme un objectif central chaque fois qu'il se dresse contre sa réification. Néanmoins, cet individu est confronté à des situations multiples dans lesquels il est renvoyé à son caractère d'objet. Ainsi, dans ses rencontres avec certains travailleurs sociaux, il n'est défini que par son statut d'usager. Il doit donc exister un espace de coopération avec ceux-ci pour soutenir sa prétention à la liberté.

C'est, à partir de Dewey, puis de Touraine, que je tenterai d'organiser l'espace démocratique possible dans lequel l'action des travailleurs sociaux pourrait développer une action émancipatrice. Il s'agira ici de constituer cet espace démocratique mais aussi de tenter de répondre au dernier aspect évoqué par Touraine : la résistance à la domination.

2.1 Touraine et l'acteur-sujet

Touraine, dans sa démarche de construction du sens démocratique, part d'une question : « Ce livre propose une réponse à l'interrogation qui naît d'un *double refus*, celui de l'État mobilisateur trop arrogant et celui du face-à-face trop dangereux des marchés et des tribus. Quel contenu positif pouvons-nous donner à une idée démocratique qui ne peut être réduite à un ensemble de garanties contre le pouvoir autoritaire ? »¹⁴⁰ (souligné par l'auteur). Pour ce faire, et ainsi éviter la fracture d'une société prise entre « l'instrumentalité du marché » et « l'univers clos des identités », il s'appuie sur la nécessité d'un acteur social. « C'est d'abord au niveau de l'*acteur* social concret, individu ou groupe, que la reconstruction doit avoir lieu, que doivent être combinées la raison instrumentale, indispensable dans un monde de technique et d'échanges, et la mémoire ou l'imagination créatrice, sans lesquelles il n'existe pas d'acteurs produisant l'histoire mais seulement des agents qui reproduisent un ordre fermé sur lui-même »¹⁴¹(souligné par l'auteur). Je vais donc mettre en lumière, à partir du propos de Touraine, les éléments constitutifs de la démocratie qui favoriseraient l'existence d'un acteur-sujet.

D'abord, Touraine remarque que la société est actuellement soumise à une perte de sens. Face à ce constat, « il faut faire appel à une conception qui définisse l'action démocratique par la *libération* des individus et des groupes dominés par la logique d'un pouvoir, c'est-à-dire soumis au contrôle exercé par les maîtres et les gestionnaires de systèmes

140 Touraine A., *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Fayard, 1994, pp. 10-11

141 Ibid., p. 11

pour lequel ils ne sont que des ressources »¹⁴²(souligné par l'auteur). Il s'agit pour cette première dimension, de la liberté de l'individu. « Le sujet est l'effort de transformation d'une situation vécue en action libre ; il introduit de la liberté dans ce qui apparaît d'abord comme des déterminants sociaux et un héritage culturel »¹⁴³.

Ensuite, le deuxième principe est celui d'égalité ; c'est chez Ronald Dworkin qu'il trouve la formulation adéquate de ce principe : « l'égalité politique "suppose que les membres les plus faibles d'une communauté politique ont droit à une attention et à un respect de la part de leur gouvernement égaux à ceux que les membres les plus puissants s'assurent pour eux-mêmes, de sorte que si certains individus ont la liberté de prendre des décisions, quels qu'en soient les effets sur le bien commun, tous les individus doivent avoir la même liberté" »¹⁴⁴. Ceci suppose que ce droit puisse être « utilisé contre l'État, tout en étant reconnu par l'État lui-même ».

Chez les Anciens, le principe d'égalité était central, on parle alors d'*isonomie*. Mais il s'agissait de fonder la cité comme espace du politique. Avec les Modernes, l'égalité devient un principe différent car incluse dans un autre contexte celui de l'action du pouvoir sur la société. « La démocratie se définit dès lors non plus comme la création politique de la cité mais comme la pénétration du plus grand nombre d'acteurs sociaux, individuels ou collectifs, dans le champ de la décision, de telle sorte que "le lieu du pouvoir devient un espace vide" »¹⁴⁵.

Il me semble pourtant possible de combiner, dans une certaine mesure, ces deux dimensions. Je conçois l'égalité sous ses différentes acceptions (*isegoria*, égalité de la parole ; *isonomie*, égalité devant la règle ; *isotimia*, égal respect dû à chacun) comme pouvant fonder la cité politique et permettre d'agir sur le pouvoir politique. L'égalité peut, en effet, être conçue comme un analyseur, qui met en lumière l'inégalité de fait entre individus, et par ce chemin, engage les acteurs à rechercher les conditions d'une égalité réelle. Ce chemin m'apparaît faire entrer ces individus dans une interrogation du pouvoir politique, comme membres d'une cité commune¹⁴⁶. Cet aspect me paraît nécessaire pour éviter de ne penser qu'à la réduction des inégalités sans saisir la question proprement politique supposée par l'existence d'inégalité. Ainsi, dans les discriminations, il est bien souvent oublié que le non-respect du droit atteint la société par deux voies : la violence fait à des individus et ce qu'elle leur fait ; la destruction du principe d'égalité et ce que cela nous fait à tous. Or, on voit, dans ce cas, que ce n'est pas seulement la réparation d'une inégalité qui résoudra la question des

142 Ibid. p. 21

143 Ibid. pp. 23-24

144 Dworkin R., *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, 1977, p. 199, cité par Touraine, *ibid.*, p. 39

145 Lefort C., *Essais sur le politique*, Paris Seuil, 1986, p. 27, cité par Touraine, *ibid.*, p. 43

146 J'y reviendrais à propos de l'individualisation en m'appuyant sur Beck.

discriminations, il faut, aussi, qu'on aperçoive qu'une frontière a été dressée entre des individus, et ainsi, l'appartenance à la cité politique commune, mise à mal. Aussi, l'égalité des Anciens et des Modernes m'apparaît plutôt devoir être associée que mise en concurrence. L'égalité fonctionne comme une méta-règle de la démocratie ; elle fonde le point d'analyse des rapports entre individus sous le double aspect de l'interrogation sur les inégalités et de la mise à mal de l'appartenance à la cité politique commune.

Les deux premiers principes supposent donc, en filigrane, qu'il existe une idée commune de limitation possible du pouvoir de l'État. Cela passe par le « libre choix, à intervalles réguliers, des gouvernants par les gouvernés ». Touraine indique une différenciation nécessaire entre République et Démocratie : « Il faut souligner l'opposition de ces deux courants d'idées et de ces deux types de société politique, qu'on peut appeler l'un républicain, l'autre démocrate, en reprenant l'opposition présentée par Régis Debray, qui reconnaissait ainsi que l'esprit républicain, en donnant une importance centrale à la transformation et à l'intervention de l'État, s'oppose à l'esprit démocrate qui donne un rôle central aux acteurs sociaux »¹⁴⁷.

Le troisième principe qui fonde la démocratie est la reconnaissance de l'autre. Ce dernier principe apparaît dans des conditions dramatiques : « la menace, très présente, de la normalisation ou de la purification (...) doit nous diriger vers la découverte d'une culture démocratique définie d'abord comme reconnaissance de l'autre »¹⁴⁸. Il s'agit de reconnaître à l'autre la capacité d'une liberté. Sa liberté est au fondement de ma liberté.

Ces trois principes, liberté, égalité, reconnaissance de l'autre, ne peuvent fonctionner, pour Touraine, que combinés ensemble sans s'exclure mutuellement. Il suppose la possibilité d'une rationalité à la base des communications entre acteurs. Je vais maintenant aborder cette question de la rationalité car elle suppose de remplir certaines conditions, sinon, les trois principes évoqués risquent de se trouver anéantis.

2.2 Habermas et la rationalité

La théorie d'Habermas a eu un fort impact dans la communauté des sociologues. Ceci est dû au travail d'élaboration des sciences sociales qu'il poursuit. Les deux principaux

147 Touraine, *ibid.*, p. 62

148 *Ibid.*, p. 161

ouvrages d'Habermas,¹⁴⁹ passent ainsi en revue différents textes produits par des sociologues. La théorie de l'agir communicationnel est à la fois une théorie portant sur la question de la démocratie délibérative, et en même temps, une analyse du rôle de la rationalité dans différents courants sociologiques. Habermas produit une critique de la rationalité et propose une théorie qui se focalise sur les situations d'intercompréhension, soit des situations dans lesquelles deux individus cherchent à produire un accord. Nous apercevons là, en filigrane, la question de la socialisation mutuelle.

Habermas, dans la théorie de l'agir communicationnel, pose au départ une question aux sciences sociales, plus particulièrement à la sociologie : « L'introduction fonde la thèse selon laquelle la problématique de la rationalité n'est pas importée de l'extérieur dans la sociologie. Pour toute sociologie qui prétend à une théorie de la société, le problème de l'emploi d'un concept de rationalité (dont le contenu est toujours déjà normatif) se pose »¹⁵⁰. Pour accéder à une rationalisation de la conduite des acteurs, le sociologue est obligé de partir d'une rationalité présente, « déjà là », qu'il va décrire, et donc, il lui faut aussi rendre compte de la manière dont, ce « déjà là », s'est constitué. En effet, la possibilité que le sociologue décrive rationnellement la conduite des acteurs, suppose que les acteurs se comportent rationnellement. La rationalité est donc déjà présente. Cette rationalité provient d'une évolution de la société qui introduit ce facteur dans l'organisation des conduites. C'est avec Weber qu'Habermas montre comment la société est fondée en rationalité.

Comment se traduit l'émergence de la rationalité dans la conduite des acteurs ? Pour Weber¹⁵¹, on assiste au cours du XIX^{ème} siècle à des tendances à la rationalisation sociale par la création de statuts et d'institutions. « On doit constater [...] une organisation rationnelle par rapport à une fin, toujours plus prégnante, de l'agir consensuel grâce à des statuts, et en particulier, une transformation toujours plus étendue des corporations en institutions organisées de façon rationnelle par rapport à une fin (*zweckrational*)¹⁵² »¹⁵³. Le statut et l'institution orientent les actions vers une fin. Ceci modifie le régime précédent d'organisation de la société à partir de corporations. Le vecteur de cette rationalisation est le langage. C'est par lui que se structure la rationalité

Cette orientation vers une fin passe nécessairement par des actes de langage et

149 Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1 Rationalité et rationalisation de la société*, Fayard, 1987 [1981] ; *tome 2 Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Fayard, 1987 [1981]

150 Habermas, 1987a, op. cit., p. 14

151 Weber M., *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Gallimard, 2003, trad.

152 Weber M., *Wirtschaft und gesellschaft*, Cologne, 1964, trad., *Économie et Société*, Paris, Plon, 1971, p. 210

153 Habermas, 1987a, p. 266

d'intercompréhension entre les locuteurs. En posant que la rationalité possède une dimension communicationnelle, Habermas dépasse la rationalité wéberienne qu'il pose comme une restriction. « Pour tous locuteurs et auditeurs, dans tous les actes de leur activité orientée vers l'intercompréhension, dans tous leurs actes de parole qui en cette activité sont illocutionnaires, propositionnellement différenciés et non liés institutionnellement, il est un savoir réciproque : chacun sait qu'il lui est demandé de parler de façon compréhensible, d'être véridique, de tenir pour vraie son expression et pour juste une norme pertinente pour cet acte »¹⁵⁴. Ainsi, chaque individu serait « contraint » d'agir communicationnellement de façon rationnelle selon trois axes : celui de la compréhension, celui de la vérité, et enfin, celui des normes.

Habermas s'intéresse à cette structure communicationnelle afin d'en décrire les fondements. Il observe d'abord que le « fond » de la communication est basé sur un « monde vécu » dans lequel s'insère tout dialogue et qui forme un édifice, un système. « L'enfant apprend à croire une quantité de choses. C'est-à-dire qu'il apprend à agir d'après cette croyance. L'enfant se constitue de proche en proche un système, certains éléments sont établis de façon immuable, d'autres sont plus ou moins mobiles. Lorsqu'une certitude s'établit, ce n'est pas parce que la croyance est en soi claire et évidente. Mais elle est au contraire tenue par ce qui l'environne »¹⁵⁵. Ainsi, l'individu est « accroché » à la société par son « monde vécu ». Ce « monde vécu » est l'espace qui environne l'individu et le socialise. Lorsqu'il entre en communication, il y intervient avec ce « monde vécu » en arrière-fond.

La liberté nécessite l'individuation¹⁵⁶ car le « monde vécu » reste une sorte de communauté de partage entre individus. La question se pose alors de savoir si cette individuation amène l'individu à rompre avec son groupe d'appartenance. « Le concept [...] de liberté fonctionne comme l'idée de réconciliation, rendue possible par l'intersubjectivité exempte de violence. De même que G.H. Mead, Horkheimer et Adorno partent de l'idée que l'individuation n'est possible que sur la voie de la socialisation. Il s'en suit que " l'émancipation de l'individu " ne saurait être une émancipation *à l'égard de* la société, " mais au contraire, la rédemption de la société délivrée de l'atomisation " *i.e.* de l'isolement des sujets, un isolement qui peut atteindre son apogée en période de collectivisation et de culture de masse »¹⁵⁷ (souligné par l'auteur). La question de la coopération est ici indiquée sans être

154 Leist cité par Habermas, op. cit. p. 318 : Leist A., « Was heißt Universalpragmatik ? », in *Germanistische Linguistik*, Cahier 516, 1977, p. 93

155 Wittgenstein, cité par Habermas, 1987a, p. 344 : Wittgenstein L., « Zettel », in Schoften, Francfort/s/Main, 1970, §102, p. 35

156 Rappelons que pour nous l'individuation renvoie à la personnalisation, c'est-à-dire le fait d'être une personne unique, une personnalité, alors que l'individualisation, participe d'un changement dans la manière d'aborder les statuts qui définissent l'individu.

157 Horkheimer cité par Habermas, op. cit., p. 394 : Horkheimer M., *Zur Kritik instrumentellen Vernunft*,

prolongée. La coopération permet de l'intersubjectivité, et donc, « dépasse » l'atomisation. Cela pourrait être l'espace de l'émancipation mais pas d'une émancipation contre la société car l'individu reste lié à la société, une émancipation en son sein à l'égard de ce qui ne reconnaît pas l'individu, *i.e.* qui s'oppose à son individuation. L'articulation entre cet espace et la société devra être précisé ; il le sera ultérieurement.

Habermas entre ensuite dans une approche centrée sur le langage. « Le sens incorporé dans une action sociale n'est pas extérieur à l'aspect "comportement" ; bien au contraire, il est ouvertement accessible comme réalité objectivée dans des énoncés symboliques ; il n'est pas, comme les phénomènes de conscience, purement interne : " il existe, à l'intérieur de l'acte, un domaine qui n'est pas observable à l'extérieur, mais qui appartient cependant à cet acte ; et il y a des caractéristiques de cette conduite organique intérieure qui doivent se révéler dans nos propres attitudes, plus particulièrement celles qui touchent au langage" »¹⁵⁸. C'est par la règle mise en jeu dans les énoncés qu'Habermas approche cette réalité. « L'identité de la règle dans la multiplicité de ses réalisations ne repose pas sur des invariances observées, mais sur la validité intersubjective »¹⁵⁹. L'apprentissage de la règle et son utilisation amènent à envisager « le langage comme médium d'intercompréhension et le langage comme médium pour coordonner l'action et socialiser des individus »¹⁶⁰. Ce point est fondamental pour mon propos : *c'est par le langage que les règles se socialisent*. Ceci donne une porte d'entrée fondamentale à l'analyse de la socialisation. Les situations d'intercompréhension entre individus sont des surfaces d'analyse possible des modes de socialisation. Néanmoins deux voies s'ouvrent ici : faire une analyse des discours¹⁶¹ ou porter l'analyse sur les modalités d'organisation des discours. Du point de vue pédagogique qui m'intéresse ici, mon attention portera sur la deuxième possibilité à savoir *comment la façon d'organiser les situations de discussions pourrait avoir un effet de socialisation spécifique*.

Au niveau de la socialisation Mead indique : « Un homme possède une personnalité [*i.e.* une identité] parce qu'il appartient à une communauté, parce qu'il assume les institutions de cette communauté dans sa propre conduite. Il utilise le langage comme moyen de recevoir sa personnalité ; puis, à travers le processus d'adoption des divers rôles que fournissent les autres, il arrive à adopter l'attitude des membres de la communauté. Telle est, en un certain

Francfort/s/Main, 1967

158 Mead cité par Habermas, 1987b, p. 11 : Mead G. H., *L'esprit, le soi et la réalité*, PUF, 1963, p. 5

159 Habermas, op. cit., p. 25

160 Ibid. p. 31

161 Pesce S., *Vers une sémiotique de l'institutionnel*, Thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre, 2008

sens, la structure de la personnalité de l'homme. Il existe certaines réactions identiques que chaque individu possède envers certaines choses communes, et dans la mesure où les réactions communes sont éveillées chez l'individu quand il affecte autrui, il réalise son propre soi. La structure sur laquelle se construit le soi est cette réaction commune à tous, car on doit être membre d'une communauté pour être soi »¹⁶². L'individu socialisé est constitué d'un soi commun avec d'autres. Nous avons vu précédemment que la société s'étant fragmentée, le soi de l'individu peut être multiple correspondant aux différentes scènes sur lesquelles il se produit.

Reprenons le raisonnement adopté par Habermas. Le langage fournit des moyens d'entrer en intercompréhension mais il ne fait pas que cela. Il est le vecteur principal de la socialisation dans la mesure où, au travers du langage, se transmettent des règles. L'individu comprend un autre individu car ensemble ils acceptent des règles contenues dans le langage pour désigner des choses comme vraies, comme justes, comme normales. Parce qu'ils se comprennent, ils utilisent les mêmes règles. Ainsi, la socialisation n'est pas un apprentissage formel de règles mais un processus d'intercompréhension dans lequel les individus adoptent des règles communes pour se comprendre. L'assimilation des règles est un apprentissage nécessairement long. Indirectement, nous percevons qu'au cours du processus qui permet de fixer une règle commune, différents *scénarii* sont possibles ; les règles peuvent être pourvues de légitimités différentes.

Ce premier niveau d'utilisation du langage fixe le moi, comme personne face à une autre. La communication me fait apparaître différent de l'autre doté d'une personnalité spécifique. Ensuite, l'intercompréhension entraîne les individus dans la constitution de sois propres. En effet, les deux individus se trouvent dotés de règles communes pour se comprendre. Une autre figure se présente dans l'intercompréhension, le « je ». Elle se présente lorsqu'un locuteur prend position dans la relation communicationnelle : « Ni lui, ni personne d'autre ne sait ce que sera sa réaction : jeu brillant ou maladresse. La réaction à cette situation telle qu'elle apparaît dans son expérience immédiate n'est pas certaine, et c'est ce qui constitue le "je" »¹⁶³. L'individualité, dont je cherche à comprendre l'émergence, est le signe de la liberté, du libre arbitre. Avec le soi, les individus pourraient rester dans une forme de langage stéréotypé, simple application de la règle admise. Le " je " ouvre une brèche dans la répétition. L'individu peut faire advenir de l'inattendu. « A partir de l'art et de la manière dont l'acteur qui

162 Mead cité par Habermas p. 32 : Mead, op. cit. p. 138

163 Ibid., p. 69 : Mead, id. p. 149

communiqué joue son rôle social, Mead souligne le moment de l'imprévisibilité et de la spontanéité. L'acteur est contraint par la simple structure de l'intersubjectivité langagière d'être lui-même, même dans le comportement conforme aux normes. En un sens très fondamental, dans l'agir communicationnel, quelles que soient les normes en cause, l'initiative ne peut être enlevée à personne, personne ne peut donner l'initiative (...) le "je" donne le sentiment de la liberté d'initiative »¹⁶⁴. Prendre l'initiative signifie entreprendre du neuf, pouvoir faire quelque chose de surprenant : « cette séparation entre le "je" et le "moi" n'est pas factice : ils ne sont pas identiques ; car [...] on ne peut pas entièrement déterminer le "je". Le "moi" réclame le "je" dans la mesure où il faut remplir des obligations données [...]. Le "je" est toujours différent de ce que demande la situation [...]. Pris ensemble, ils constituent la personnalité telle qu'elle apparaît dans l'expérience sociale [...]. Le Moi est essentiellement un processus social qui comporte deux phases distinctes. S'il ne comprenait pas ces deux phases, il ne pourrait y avoir ni responsabilité consciente, ni rien de nouveau dans l'expérience »¹⁶⁵. Si nous le reformulons autrement, la personnalité précède l'individualité, et cette dernière est nécessaire pour que du « nouveau » apparaisse¹⁶⁶.

Selon la lecture d'Habermas, la socialisation pour Mead se différencie en trois axes : « dans l'aspect "information", les actes de communication servent à *transmettre le savoir culturel accumulé* : la transmission culturelle se reproduit [...] grâce au médium de l'action orientée vers l'intercompréhension. Avec l'aspect "coordination de l'action", ces mêmes actes communicationnels servent à *effectuer les normes* adaptées à chaque contexte particulier : l'intégration sociale se réalise aussi à travers ce médium. Enfin, avec l'aspect "socialisation", les actes de communication servent à construire les contrôles internes du comportement, et en particulier à former les *structures de la personnalité* »¹⁶⁷ (souligné par l'auteur). Pour moi, la personnalisation est la construction des contrôles internes et je réserve ce terme à ce processus. Il apparaît ici, dans les propos d'Habermas, une idée essentielle : au travers des actes de langage, se transmettent la culture, les normes – sous formes de règles qui permettent l'échange –, et le contrôle de soi. De ce fait, la possibilité de la transmission, aussi, de la

164 Ibid. note 106 « H. Arendt explicite cette intuition dans *Conditions de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983, p. 197 sq. et 325 sq. »

165 Ibid., p. 69-71 : Mead, id. p. 149-152

166 Je pourrais même étendre l'analyse de l'individualisation en trois phases successives, et peut-être nécessaire : le « Moi », c'est-à-dire l'apparition de la personnalité déjà chez l'enfant comme moment de prise de conscience d'une continuité et d'une différenciation de l'autre (par le processus de personnalisation) ; le « Soi » comme création d'une identité sociale par l'acquisition des normes qui nous donnent, par ailleurs, un statut et un rôle (par l'acculturation) ; enfin, le « je », comme fondement de l'individualité, lorsque l'individu accède au libre-arbitre (par l'individualisation).

167 Ibid. p. 74

liberté, doit être observée dans le cadre de la communication.

Pour développer ce point, il est nécessaire de situer les actes de communication dans le registre politique. La présentation se fait, ici, à partir d'une analyse effectuée par Durkheim, de l'entrée dans la modernité. Elle indique une voie, décrite par Habermas ci-dessous, qui serait en quelque sorte barrée par des forces qui en limitent la portée comme la réification induite par l'échange marchand. Ceci apparaît logique dans la mesure où, pour que le jeu de la démocratie fonctionne, il doit s'appuyer sur des individualités, des « je », tel que définis ci-dessus.

« "De ce point de vue, la démocratie nous apparaît comme la forme politique par laquelle la société arrive à la plus pure conscience d'elle-même. Un peuple est d'autant plus démocratique que la délibération, que la réflexion, que l'esprit critique jouent un rôle plus considérable dans la marche des affaires publiques. Il l'est d'autant moins que l'inconscience, les habitudes non avouées, les sentiments obscurs, les préjugés en un mot soustraits à l'examen, y sont au contraire prépondérants. C'est dire que la démocratie [...] est le caractère que prennent de plus en plus les sociétés" ¹⁶⁸. Durkheim voit la supériorité morale du principe démocratique dans l'institution d'une formation discursive de la volonté : " Parce qu'elle est le régime de la réflexion, [la démocratie] permet au citoyen d'accepter les lois de son pays avec plus d'intelligence, partant avec moins de passivité. Parce qu'il y a des communications constantes entre eux et l'État, l'État n'est plus pour les individus comme une force extérieure qui leur imprime une impulsion toute mécanique. Grâce aux échanges constants qui se font entre eux, sa vie se rattache à la leur, comme la leur se rattache à la sienne " ¹⁶⁹. Dans la mesure où le consensus religieux de base s'effrite et où la force de l'État perd sa couverture sacrale, l'*unité du groupe* ne peut se créer et se maintenir autrement qu'en tant qu'*unité d'une communauté de communication*, notamment à travers un consensus au sein de la vie publique visé grâce à la communication » ¹⁷⁰ (souligné par l'auteur).

C'est là que nous approchons des limites de la position d'Habermas, du moins, peut-on souligner au passage, un élément qui fait débat. Si la démocratie fonde sa supériorité seulement « dans l'institution d'une formation discursive de la volonté », alors la constitution d'une individualité passerait seulement par le biais de la qualité discursive de celle-ci, dans les situations d'intercompréhension. Cela limite l'entrée collective dans l'émergence du processus d'individualisation, à l'existence préalable de l'individualité. Or, nous pensons que c'est en prenant à sa charge le processus lui-même d'individualisation que la société démocratique peut atteindre cette supériorité, et donc un principe différent, celui énoncé ici, n'étant que la résultante d'un autre : « la démocratie est supérieure moralement dans la mesure où elle prend en charge le processus d'individualisation ». C'est ici une condition nécessaire pour que le

168 Durkheim cité par Habermas, op. cit. p. 93 : Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1960, pp. 107-108

169 id. Durkheim, op. cit. p. 110

170 Habermas, op. cit., p. 93

consensus puisse se produire.

Néanmoins, Durkheim voit : « dans les manifestations de l'individualisme moderne, [...] finalement des indices d'une valorisation quasi religieuse de l'individu, d'un " culte de la personne, de la dignité individuelle ", qui commande pour ainsi dire chacun " d'être, et d'être de plus en plus, une personne " ; " Être une personne, c'est être une source autonome d'action. L'homme n'acquiert cette qualité que dans la mesure où il y a en lui quelque chose qui est à lui, à lui seul et qui l'individualise, où il est qu'une simple incarnation du type générique de sa race ou de son groupe. On dira que, en tout état de cause, il est doué de libre arbitre et que cela suffit à fonder sa personnalité ¹⁷¹ " »¹⁷². Ceci est une condition pour entrer dans le débat. Je repère ici un élément fondamental d'abord pour déterminer le processus d'individualisation : il faut que l'individu s'individualise pour être en capacité d'exercer son libre-arbitre. Ensuite, l'individualisation est portée par une transformation de la société qui favorise, demande à chacun d'être une personne individuée¹⁷³. Cependant, cette demande à être un individu semble contradictoire avec le libre-arbitre. Je reviendrais sur ce point en abordant le processus d'individualisation.

Après avoir indiqué le rôle éminent du langage dans la socialisation, Habermas présente, à partir de l'agir communicationnel, les conditions du débat démocratique. « L'agir communicationnel s'appuie sur un processus d'interprétation coopératif : les participants s'y rapportent *en même temps* à quelque chose dans le monde objectif, le monde social et le monde subjectif, même si dans leur énonciation ils *n'avancent* thématiquement qu'une des trois composantes »¹⁷⁴(souligné par l'auteur). Là, encore, selon l'angle par lequel entre l'individu dans l'intercompréhension, il est déjà « doué » d'une capacité à présenter aux autres ses arguments avec la qualité requise : de la validité (monde objectif), de la légitimité (monde social) ou de la sincérité (monde subjectif). *A contrario*, je pense que l'individualisation permet de construire ces capacités en aidant le locuteur, avec les autres personnes présentes

¹⁷¹ i.e. individualité

¹⁷² Ibid. p. 95-96

¹⁷³ On retrouve cette injonction chez Donzelot reprenant le discours des animateurs de l'École des parents : « à leur poste d'observation, [les animateurs] ne peuvent aujourd'hui voir se dessiner un schéma idéal du groupe familial. Le problème le plus important est celui de l'investissement affectif fait au niveau de ce regroupement sous le même toit qui, par sa puissance même, risque d'empêcher l'autonomie respective de ses membres. En définitive, *chaque composante du groupe doit rechercher aujourd'hui à ne plus être affublée d'une étiquette, soit celle d'enfant, soit celle de parents, mais simplement être des "personnes"* qui arriveront à s'accepter mutuellement dans leurs rôles et leurs désirs, c'est-à-dire s'aimer » (souligné par nous) : Présentation de l'École des parents dans le numéro de la revue *Autrement* intitulé « Finie la famille ? », 1976, cité par Donzelot J., *La police des familles*, Les éditions de minuit, Paris, 1977, p. 196-197

¹⁷⁴ Ibid. p. 133

dans l'espace du débat, à sortir du ou des statuts qui lui assignent une certaine façon de faire preuve (ou non) de ces capacités.

L'évolution de la société produit des transformations dans les rapports qu'entretiennent les individus entre eux. Habermas analyse ainsi la manière dont les trois domaines (société, culture et personnalité) s'organisent. Le passage de la communauté à la société, pour reprendre les catégories de Tönnies, Durkheim ou Weber, se fait par une différenciation de plus en plus importante des rapports entre l'individu et sa communauté. Mais, pour que cette différenciation puisse vraiment produire un changement significatif, il faut que dans les situations d'intercompréhension se développent des normes nouvelles. « Dans le rapport entre *culture* et *société*, on voit l'émergence de la différenciation structurelle grâce à la disjonction croissante entre système des institutions et image du monde ; dans le rapport entre *personnalité* et *société*, c'est grâce à l'extension de la marge contingente où s'établissent des relations interpersonnelles ; dans le rapport entre *culture* et *personnalité*, enfin, c'est du fait du renouvellement des traditions, qui devient de plus en plus dépendant de l'esprit critique des individus et de leur capacité d'innovation [...]. Ces tendances triomphent seulement pour autant que les décisions affirmatives ou négatives qui portent la pratique communicationnelle courante ne *remontent* pas à un consensus normatif prescrit, mais sont issues des processus d'interprétation coopératifs des participants eux-mêmes »¹⁷⁵ (souligné par l'auteur). Je perçois ici un élément qui m'amène sur la voie de la socialisation mutuelle. En effet, dans le passage dans la modernité que décrit, dans cette citation, Habermas, « les processus d'interprétation coopératifs des participants eux-mêmes » dans les situations d'intercompréhension, se développe la possibilité de fixer de nouvelles règles d'interaction. Ces règles portent à la fois sur les actions et sur la connaissance. Porté à son extrême, ce processus peut être qualifié d'individualisation car il s'agit de passer dans un registre qui fonde des règles nouvelles d'interactions. Or, ce n'est pas ce qui se produit. La modernité n'offre pas encore cette possibilité. Les normes nouvelles sont bien différentes de celles de la communauté et signent le passage dans la société. Néanmoins, elles restent en deçà de ce que suppose l'individualisation. En effet, ce qui émerge ce sont des statuts et des institutions, et ceux-ci ne désignent pas le résultat de l'individualisation mais justement ce sur quoi ce processus va porter pour en limiter les effets. Aussi, l'individualisation pourrait qualifier le passage de la modernité à une « autre modernité » en indiquant une voie au delà de la société telle qu'elle

¹⁷⁵ Ibid. p. 160

est visée ici. Une société dont la rationalité serait mise en débat ¹⁷⁶.

Reprenons la lecture d'Habermas à propos du passage communauté/société. Ce passage est marqué par une moindre référence à des situations concrètes des principes juridiques et moraux. « *Au niveau de la société*, les principes universels se cristallisent en sortant des contextes particuliers auxquels ils sont encore rattachés dans les sociétés primitives. Dans les sociétés modernes s'imposent les principes de l'ordre juridique et de la morale, qui sont de moins en moins référés à des formes de vie concrètes »¹⁷⁷. Ces principes sont de plus en plus référencés à la rationalité développée au sein des institutions qui les portent. Ainsi, le droit est pris en charge par des professionnels qui en organisent le développement à partir d'une rationalité propre à leur statut. « Dans les sociétés modernes se constituent des systèmes actionnels où sont remaniés dans un sens professionnel les tâches spécialisées de la tradition culturelle, de l'intégration sociale et de l'éducation [...] dans les sociétés démocratiques de la formation politique de la volonté ne sont pas seulement le résultat d'une concentration du pouvoir aux mains des couches dominantes du système économique capitaliste ; elles permettent aussi à des *modes de formation de la volonté discursive* de la volonté de s'imposer »¹⁷⁸(souligné par l'auteur). Néanmoins, la concentration du pouvoir entre les mains d'une partie des membres de la société, ne permet pas d'envisager que les *formes de la volonté discursive* ne soient pas un paravent, imposant par elles-mêmes, une seule entrée dans la recherche du consensus, celle de ceux qui maîtrisent, déjà, de telles modes d'agir communicationnel. Ainsi, nous retrouvons la question d'une autre modernité. L'individualisation serait justement un processus qui permettrait, en remettant en cause la définition de l'individu par son statut, de mettre en débat la structure de la société au niveau de la rationalité qui se développe en son sein. En quelque sorte, la modernité a fait émerger une rationalité qui est venue occuper tout l'espace, mais une rationalité qui se réfère en dernière instance à une structure capitaliste. Aussi, les sociétés démocratiques sont freinées dans leur développement par cette forme de rationalité qui impose des principes qui semblent en première lecture fondés mais, *in fine*, dont la légitimité doit être discutée. Si les situations d'intercompréhension qui organisent la démocratie sont basées uniquement sur cette rationalité alors un problème de fond se pose. La rationalité se rattache dans la modernité à

176 Sur le débat à propos de la post-modernité voir : Giddens A., *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, 1994 ; Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, 2008 (1986) ; Beck U., *Pouvoir et contre pouvoir, à l'heure de la mondialisation*, Flammarion, 2003 (2002) ; Lyotard J.-F., *La condition post-moderne*, Les éditions de minuit, 1979

177 Ibid. p. 161

178 id.

l'émergence du capitalisme, et de ce fait, l'un et l'autre ont partie liée. Aussi, déjà, je trouve dans cet élément un premier point, et non des moindres, qui fait débat si on se projette sur des situations d'intercompréhension dans lesquels des individus exclus par le système capitaliste prétendent faire reconnaître leur légitimité dans le jeu démocratique. En effet, si ce jeu est déterminé par une rationalité sous-jacente qui s'enracine dans le capitalisme, on voit d'emblée que ces « exclus », n'auront aucune possibilité pour se faire entendre. Seule une *socialisation de vis-à-vis* pourra alors se mettre en place. Ou bien, l'intercompréhension ne pourra aborder la place de ces « exclus » que sous l'angle de leur participation à la structure économique sans entrer dans d'autres dimensions.

La critique faite à Habermas portera justement sur la place des minorités dans la démocratie délibérative. En effet, celle-ci suppose comme structure du débat la rationalité que je viens de décrire. Or, ces minorités sont un résultat de cette rationalité. Elles ne peuvent donc utiliser cette rationalité pour entrer dans le débat démocratique.

Je vais reprendre de manière synthétique la pensée développée par Habermas et indiquer les dépassements que je propose. Le point essentiel, pour moi, est le fait que la socialisation passe par le langage, qui véhicule à la fois du sens et à la fois des normes. Le langage permet d'abord au moi d'exister. La rencontre entre individus commence par la prise de conscience de l'existence d'une personnalité. Ensuite, le langage permet aux individus de se mettre d'accord. Dans ce processus, l'accord fonde des règles communes. Le langage socialise donc. Pour comprendre en quoi le langage peut aussi bien ouvrir à une *socialisation de vis-à-vis* qu'à une *socialisation mutuelle*, il faut comprendre la structure même d'organisation de l'accord. Le concept de rationalité est ici essentiel. L'émergence de la rationalité dans l'ère occidentale s'accompagne de la professionnalisation qui produit statuts et institutions. Ces institutions développent leur propre logique à partir de la rationalité. De ce fait, ces institutions produisent des marges et des exclusions. D'une certaine façon, cette modernité, terme qui qualifie l'apparition de cette rationalité, entraîne nécessairement l'existence d'une *socialisation de vis-à-vis*. Aussi, il faut rattacher la *socialisation mutuelle* à une autre dynamique que j'appellerai pour l'instant une « autre modernité ». Dans ce cadre, l'interaction n'est pas fixée par la rationalité mais par d'autres éléments (que nous aborderons avec Honneth et Le Goff). En quelque sorte, cette « autre modernité » suppose un autre processus que je qualifie d'individualisation. Ce processus entraîne l'individu hors de son statut, en un point où il n'a pas à appliquer la rationalité de son institution, du moins s'autorise-t-il à la suspendre, car l'enjeu n'est pas dans l'application de cette rationalité mais dans la rencontre

avec celui qui se trouve hors de portée, mis à l'écart, de fait, par cette rationalité. Ceci pose la démocratie dans des termes essentiels : la démocratie apparaît comme une situation d'inclusion, et en ce sens, elle n'est pas le vecteur bénéfique du développement du capitalisme mais au contraire, elle l'interroge. La démocratie doit donc fonctionner sur un autre rapport aux règles, et nécessairement, produire d'autres règles d'intercompréhension (voir ci-dessous l'exkursus sur la règle). La question de la *socialisation mutuelle* se trouve ainsi éclairée. Si je reprends l'exemple de l'hôpital de Strauss, cet hôpital fonctionne en régime normal sur les bases de routines issues d'une rationalisation des pratiques. Par contre, l'évolution physiologique de la maladie apporte des ruptures qui sont travaillées dans la relation avec le malade. Ce n'est plus alors la rationalité qui est première mais la prise en compte dans le travail quotidien de l'individualité du malade. Ceci suppose que le soignant se déporte de ses pratiques habituelles ou routinières pour trouver un accord avec le malade. Ceci n'est pas toujours le cas, parfois, aucune nouvelle règle n'arrive à s'établir, et parfois, la violence prend toute la place.

Excursus sur la règle : J'ai tenté en partant de Durkheim, de montrer que la conception de la socialisation a évolué au cours du temps. La conception des règles s'en est trouvée modifiée. Dans une société ancrée sur un fonctionnement basé sur des communautés, période précédant la modernité, la règle est *hétéronome*. Elle prend chaque individu dans l'ensemble de ses comportements ; elle l'enserme. Chacun est potentiellement partie prenante de la socialisation des autres et particulièrement des enfants. L'apprentissage des règles est de l'ordre de l'imprégnation. Par exemple, l'apprenti apprend son métier en observant son maître. Bientôt, il prendra sa place et répétera les gestes qu'il a assimilés. L'entrée dans la modernité modifie cet état des choses. Les règles changent et il faut une action positive pour les apprendre. Nous passons de l'hétéronomie à l'*anomie*. Les instances d'apprentissage prennent de l'importance : l'école, mais aussi progressivement la famille qui évolue¹⁷⁹. Après la seconde guerre mondiale, l'évolution de la société s'accélère et une mutation se produit. La socialisation devient une question majeure car l'enjeu est d'amener la population à vivre de nombreux changements. Les individus passent d'univers sociaux qui se sont peu transformés (le nombre d'agriculteurs, le parcellaires des champs sont hérités d'un ordre quasi immuable), à d'autres qui s'inventent et dont on ne connaît pas encore toutes les conditions de fonctionnement (émergence des grands ensembles par exemple, mais aussi évolutions techniques comme le téléphone, la radio puis la télévision qui se généralisent). La question des règles se déporte vers celle de l'*autonomie* vis-à-vis des structures précédentes. Cette autonomie traverse l'ensemble de la société mais surtout la famille. Les jeunes vont, par exemple, investir différents organismes qui seront autant d'occasion de vivre des expériences hors de la famille. Les associations d'éducation populaire, nombreuses au sortir de la guerre, joueront ce rôle. C'est dans ce cadre que Bourdieu posera la question des pratiques culturelles, ouvrant un nouveau champ de recherche. Il découvrira que la socialisation est différenciée en autant de groupes sociaux, les classes sociales. Les règles appliquées par chacun deviennent alors autant de marqueurs sociaux. Elles témoignent de l'appartenance à un segment social spécifique. Lahire montre, après Bourdieu, que les groupes sociaux sont seconds au regard des contextes de socialisation. La fragmentation de la société

179 Voir Prost A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France au XXème siècle, t. IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Perrin, 2004 ; Donzelot J., *La police des familles*, Les éditions de minuit, Paris, 1977

est de plus en plus présente. La question de la mobilité devient le paradigme de la période. Il s'agit, certes, toujours de viser l'autonomie, mais en plus, il faut se déplacer dans l'espace physique et social. Reste que la fragmentation sociale se traduit aussi par de profondes fractures entre groupes sociaux mettant en cause l'idée de société commune. La question se trouve alors posée de savoir si nous devons reconstituer une socialisation commune qui permettrait de refonder cette société ; c'est ainsi que le débat porte actuellement sur les apprentissages fondamentaux à l'école, la nécessité d'apprendre des règles communes, etc. Une autre voie émerge dans le même temps qui vise à questionner notre manière collective de produire des règles. De manière sous-jacente, l'enjeu porte sur la capacité de la règle à faire société. Je propose de parler *d'isonomie* pour cette voie. L'isonomie ou égalité de la règle pour tous, serait une manière de concevoir la règle comme ayant d'abord pour vocation de construire de l'appartenance à la société plutôt que de la différenciation. De telles règles seraient nécessairement construites. La socialisation, dans ce cadre, serait envisagée de manière différente.

2.2 Honneth et la reconnaissance de l'autre

La critique portée par Honneth à Habermas reprend la dynamique de celle que je propose mais se différencie quant à son objet. « Certaines critiques dénoncent tout particulièrement l'enfermement des théories de la démocratie délibérative dans une stratégie du consensus »¹⁸⁰. Je suis ces critiques en partie s'il s'agit de dire que l'accent est excessivement porté sur les capacités délibératives ; par contre, je tiens pour essentielle la question du consensus (voir infra à propos de Touraine). Pour Le Goff, « l'enjeu est de déterminer dans quelle mesure il serait possible de redéfinir le cadre théorique de la démocratie délibérative de manière à être en mesure d'ouvrir la définition des processus délibératifs à une prise en compte efficace des luttes pour la reconnaissance¹⁸¹ »¹⁸². Je vais reprendre la théorie d'Habermas critiquée par Le Goff qui s'appuie sur Honneth¹⁸³ pour construire une autre définition de la démocratie délibérative.

Les théories développées dans le cadre de la démocratie délibérative sont « motivées par le souci de récuser toute conception instrumentale du rapport des citoyens aux institutions, de distinguer le bien commun d'une sommation des intérêts particuliers, les théories de la délibération ont notamment en vue l'élaboration de modèles de décision collective »¹⁸⁴. Elles butent pourtant sur « l'incapacité de l'idéal délibératif à rencontrer des groupes les plus

180 Le Goff, op. cit., p. 233

181 Le terme « lutte pour la reconnaissance » provient directement d'Axel Honneth : Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002 trad.

182 Le Goff, op. cit., p. 234

183 Je reviendrais sur la théorie d'Axel Honneth dans l'analyse de mes données. A ce point de mon raisonnement, le point de vue de Le Goff sera suffisant.

184 Ibid. p. 235 ; elles se distinguent aussi des théories de la démocratie participative

marginalisés et les plus dominés. Par son idéalisme, le modèle délibératif semble inapte à répondre aux exigences d'une inclusion maximale. Sur ce point, on a pu souligner et critiquer l'étroitesse excessive des normes de la délibération et contester le primat de l'argument rationnel qu'elle recouvre. Cette critique a été développée de manière radicale dans le cadre des théories de la différence qui cherchent notamment à repenser le politique à l'aune des revendications féministes. Il s'est agi, pour les auteurs comme Lynn Sanders ou Iris Marion Young, de souligner que le type d'argumentation privilégié par les théoriciens de la délibération n'est pas neutre. Ainsi les normes propres au modèle délibératif peuvent être soupçonnées de constituer des contraintes pesant sur les groupes marginalisés et minoritaires et leur interdisant de formuler certains intérêts que la majorité refuse de prendre en compte »¹⁸⁵. Nous retrouvons précisément la critique que je viens de formuler (voir infra). La rationalité comme base pour organiser les processus d'intercompréhension, sous le couvert d'une logique indépassable, masque en réalité la domination d'un groupe sur un autre. La rationalité véhicule avec elle la création de groupe qu'elle exclut par sa logique interne. En fait, la rationalité est orientée vers une fin économique. Elle vise à rendre efficace les procédures au moindre coût. Or, la démocratie n'a pas vocation à produire des dispositifs économiques. Sa fin est le débat sur ce qui est juste pour tous.

Honneth, avec sa théorie de la reconnaissance, tente de dépasser les contradictions révélées dans la théorie d'Habermas. Pour cela, il cherche à y ré-introduire le conflit. « Il ne s'agit donc pas de privilégier la logique de la rationalisation mais de privilégier la logique du conflit social ». Remettant en cause la primauté du moment langagier, Honneth : « fait ainsi ressortir la manière dont l'interaction ne présuppose pas uniquement l'accord formulé mais surtout le besoin de reconnaissance, forme première de la constitution intersubjective *de l'individualité* »¹⁸⁶ (c'est moi qui souligne). C'est bien au niveau de la primauté de la rationalité sur d'autres logiques que la démocratie se joue. Accepter, comme le fait Habermas, la rationalité comme base de l'intercompréhension, c'est mettre de côté le conflit sous-jacent lié à la primauté de l'économique sur toute autre logique de délibération. Un élément apparaît crucial : le rôle de la coopération entre individus pour produire la démocratie.

C'est avec Dewey que la notion de coopération est introduite. « Dewey souligne l'articulation interne entre coopération, liberté et démocratie »¹⁸⁷. Ces trois éléments sont

185 Ibid. p. 237

186 Ibid. p. 247

187 Ibid. p. 248

indissociables. La coopération suppose une certaine liberté dans l'organisation des débats. Or la rationalité, par sa logique propre, limite cette liberté de présentation des arguments, en ne retenant que certaines formes argumentaires. « C'est dans la continuité de ses recherches épistémologiques que Dewey a été amené à dépasser les limites de ses premières formulations en développant une conception procédurale de l'espace public. En effet, dans le domaine de la recherche expérimentale en sciences naturelles, Dewey a pu reconnaître à quel point les chances d'aboutir à une solution pertinente aux problèmes posés augmentent en fonction de la qualité de la coopération entre chercheurs : plus ils peuvent introduire sans contraintes, leurs propres hypothèses, leurs croyances ou intuitions dans le processus d'investigation, plus les hypothèses auxquelles ils aboutissent sont fécondes. C'est cette conclusion que Dewey entend transposer au processus social dans son ensemble, développant une perspective épistémologique qui identifie dans la démocratie une condition d'accroissement de la rationalité des solutions aux problèmes sociaux »¹⁸⁸. Dewey réintroduit la question de la rationalité, en revendiquant une plus grande efficacité de la coopération sur d'autres modèles de délibération. Je pense que cela n'est pas utile. La coopération n'a pas besoin d'être justifiée par sa rationalité propre. Il faut plutôt prendre la logique interne de la coopération comme point d'analyse. La coopération suppose une manière d'être en discussion spécifique. Dans la coopération, les acteurs doivent trouver les moyens de produire ensemble une analyse et des actions. Il s'agit, ni plus ni moins, que d'être en *socialisation mutuelle*, soit construire des règles communes de débat et de construction des solutions. Comme l'a montré Dhume¹⁸⁹, la coopération influence l'institution car elle suppose que les règles propres à l'institution seront potentiellement mises en cause par de nouvelles règles issues du processus de coopération. Malgré la forte injonction posée par l'État aux institutions inscrites dans ces dispositifs, la coopération aboutit rarement.

De plus, le but de la démocratie est de fonder l'ordre de la société en mettant en débat la question de ce qui est juste et de ce qui est légitime¹⁹⁰. La contamination du débat par la rationalité empêche de voir qu'il n'est pas possible de poursuivre la discussion sur ces points hors de celle-ci. Or, l'ordre de la société n'est pas principalement redevable de sa rationalité, du moins je le pense, l'inclusion maximale me semble un but tout aussi légitime.

Je retiens donc que la démocratie délibérative doit prendre en charge la question de la

¹⁸⁸ Ibid. p. 249

¹⁸⁹ Dhume F., *La coopération dans l'action publique. De l'injonction de faire ensemble à l'exigence du commun*, L'Harmattan, 2006

¹⁹⁰ Rancière J., *La méfiance*, Galilée, Paris, 1995

reconnaissance. C'est par ce chemin que la rationalité comme paradigme dominant du processus d'intercompréhension, doit être remise en cause. La reconnaissance est une exigence première. Le deuxième point, associé au premier, est que les formes du débat doivent en conséquence être modifiées et s'arrimer à la coopération entre acteurs. Troisième point que j'ai soulevé dans ma critique d'Habermas, pour que la coopération puisse se développer, les acteurs doivent suspendre leur rationalité propre comme membre d'une institution afin d'accéder à l'Autre. En partant de ces quelques éléments, j'essayerai dans le chapitre suivant de construire un modèle de *démocratie délibérative coopérative* (terme que j'emprunte à Le Goff).

2.3 Le Goff et la coopération

Si je prends l'ensemble de la démarche afin de définir la *démocratie délibérative coopérative*, j'aimerais souligner certains traits. D'abord, le processus d'individualisation apparaît comme déterminant pour penser une « autre modernité » dans laquelle j'inscris la démocratie délibérative coopérative. Ce processus permet l'émergence d'une individualité, c'est-à-dire d'un individu capable d'une parole inédite car détenteur d'un libre arbitre. Cette émergence suppose l'existence de conditions que l'agir communicationnel ne peut remplir seul. En effet, ce processus est constitué d'étapes dont l'individualité n'est que le résultat. La capacité à dire « oui » ou « non », dans le procès d'intercompréhension, vient après une reconnaissance de l'individu comme membre de la société qui, pour reprendre les termes d'Honneth, fournit les bases à l'estime, au respect et à la confiance en soi.

Ensuite, la question de la coopération me paraît un deuxième trait essentiel. La coopération suppose que les « individus » orientent leurs actions vers une fin commune et dans le cadre d'une démarche qui les constitue en individualité. Pour ce faire, il me semble important de revenir sur le type de règles qui fondent l'intercompréhension dans un groupe en coopération. Pour cela, je partirai des règles qui sont au fondement de la démocratie. Elles se caractérisent par un principe premier, celui d'égalité, et se déclinent ensuite selon plusieurs axes. Au niveau de la prise de parole, *isegoria*, chacun a une égalité d'accès au débat. Il n'y a pas de règles de prise de parole sinon l'ouverture de celle-ci par un repère, par exemple dans les Pédagogies de la décision (Pdld) le « quoi de neuf ? ». Les règles construites par le groupe s'applique à tous (*isonomie*). Un égal respect (*isotimia*) est dû à chacun, et là, nous retrouvons le principe de la reconnaissance. Enfin, le pouvoir est égal entre les participants. Il s'agit pour

moi de privilégier le consensus.

Nous pouvons apercevoir dans ces règles au fondement de la démocratie, la rupture avec la rationalité d'Habermas. D'abord au niveau du pouvoir, le pouvoir n'est pas également distribué entre ceux qui utilisent la rationalité et les autres. En effet, la rationalité présentée comme légitime s'enracine dans une institution qui développe sa propre logique, et peut d'une certaine manière, réifier les individus qui participent aux dispositifs qu'elle développe. Mettre en débat les représentants de cette institution avec les individus qu'elle prend en charge, amène *de facto*, une dissymétrie entre les protagonistes. Le pouvoir est distribué différemment. L'espace du débat subit une dénivellation entre les deux types d'acteurs. Ceci a nécessairement des conséquences sur d'autres aspects. En premier sur la distribution de la parole, comme le fait remarquer Reynaud, dans le cadre de la régulation conjointe, l'enjeu porte sur la présence ou non de certains acteurs (ce qui leur donnera la parole ou non), et dans le déroulement, sur la manière dont sera distribuée la parole. Le respect dû à chacun peut être posé comme un préalable mais il n'indique pas avec certitude la reconnaissance de chaque acteur. La reconnaissance suppose d'autres conditions comme la prise en compte du principe d'inclusion de l'ensemble des acteurs dans les règles élaborées en coopération. Du fait, des points précédents, il apparaît que certains acteurs auront des difficultés à atteindre la reconnaissance ; comme ils ne seront pas présents, il ne leur sera pas donné la parole, ils n'auront pas de pouvoir sur la situation car en position minorée par manque de maîtrise de la rationalité développée par les autres acteurs.

La place des minorités est donc déterminante pour saisir si un espace peut se revendiquer du modèle de la démocratie délibérative coopérative. Le déroulement de la délibération dans la démocratie délibérative coopérative doit prendre en charge cet aspect. Le Goff propose une piste intéressante : « définir la délibération comme un processus dialogique d'échange de raisons en vue de la résolution de situations personnelles ne pouvant être affrontées sans une coordination et une coopération interpersonnelles »¹⁹¹. Le Goff indique cette voie au titre d'un programme de recherche sur la démocratie délibérative coopérative. Je souhaite pour ma part en faire un axe central de ma réflexion.

Quel est l'enjeu de cette approche ? Il me semble que par ce biais, il est possible de viser une logique fondamentalement différente. Celle-ci mettrait au cœur de la délibération, en première instance, la question de la reconnaissance. Si un individu présente dans le débat, au travers de sa prise de parole, une situation qui pose à l'assemblée la question de sa

191 Ibid. p. 250

reconnaissance, alors le débat se trouve orienté sur des bases différentes. Néanmoins, le but du débat ne doit pas être seulement de trouver une solution pour cet individu particulier, mais, de tenter de passer du cas individuel à ce qu'il suppose d'universalité.

Pour effectuer ce passage, il faut que le problème de cet individu puisse devenir le problème de tous. Dans l'organisation du débat doit d'abord apparaître la situation particulière. Ceci nécessite que chaque individu se sente, par la posture adoptée par l'animateur du débat, en mesure de présenter sa situation. L'empathie est donc au cœur du processus. Ensuite, l'animateur doit permettre que les autres personnes entendent la situation, c'est-à-dire suspendent leurs préjugés. Cependant, la peur est un frein qui peut empêcher l'expression de l'autre. Il doit donc exister un climat de confiance et d'acceptation d'un côté, et de l'autre, les peurs doivent pouvoir être exprimées afin que les effets diminuent. Un autre aspect peut empêcher l'expression. Si nous sommes en situation de socialisation de vis-à-vis, des haines peuvent animer les protagonistes. L'autre est alors un étranger, tellement étranger qu'il est renvoyé à sa seule étrangeté. La coopération se trouve d'autant plus délicate à mettre en œuvre. Le dépassement de la haine passe par la prise de conscience de la part en chacun de nous qui est projetée sur l'autre, cette part d'ombre qu'on ne veut pas reconnaître. Il s'agit de sortir du manichéisme¹⁹².

Ces quelques éléments laissent apercevoir la question fondamentale des qualités que doit posséder l'animateur d'espaces qui pourraient offrir cette reconnaissance. Cela fait entrevoir ce qui fonde la démarche pédagogique des Pédagogies de la décision. J'y reviendrai dans la deuxième partie.

La démocratie délibérative coopérative prend en charge la question de la reconnaissance des individus et suppose, au delà du dispositif qu'elle doit mettre en place, la question de la posture de celui qui l'anime. Une dimension a été abordé au cours de mon cheminement sans être pleinement mise en lumière : le partage d'une fin commune. Chez Dewey on trouve cette idée pleinement définie. Pour Houssaye, Dewey est l'auteur qui a le mieux traité de l'individualisation parmi les pédagogues. Nous verrons que s'agissant de l'individualisation, le propos de Dewey reste lacunaire, par contre, le partage d'une fin commune est développé dans sa pensée. De plus, nous apercevrons les limites de la posture de Dewey qui ne porte pas une critique systématique sur la société dans laquelle il insère son

192 Ce point s'inscrit dans la démarche de thérapie sociale développée par Charles Rojzman, voir : Rojzman C., *Violence et démocratie*, Les notes d'Impatience Démocratiques, Thierry Qinqueton éditeur, Arles, 2000 ; Rojzman, *La peur, la haine et la démocratie*, Desclée de Brouwer, Paris, 1999 ; Rojzman C., *Violences extrêmes et réconciliation*, Les notes d'Impatience Démocratiques, Thierry Qinqueton éditeur, Arles, 2000 ;

projet pédagogique.

2.4 Dewey et la fin commune

La question de l'orientation démocratique de l'éducation est centrale chez Dewey. Pour comprendre cet aspect, il faut saisir deux éléments fondamentaux de son approche : le rôle de l'expérience, l'interaction de l'individu avec la société.

Dewey pose l'éducation comme la transmission des adultes vers les enfants de l'expérience accumulée au sein d'une société. « Non seulement la société continue-t-elle à exister *par* transmission, *par* communication, mais on peut dire qu'elle existe *dans* la transmission, *dans* la communication »¹⁹³ (souligné par l'auteur). Nous retrouvons ici la même approche que chez Habermas indiquant l'importance de l'acquisition des règles dans leur utilisation. Cela signifie qu'il faut porter attention à la manière dont la communication et l'utilisation des règles se font car, c'est au sein même de leur usage réel que se situe le sens transmis de ces règles. On ne peut donc découper les principes éducatifs des pratiques réellement appliquées. Mais, il faut aussi insister sur le fait que les trois critères démocratiques que j'ai énoncés ci-dessus, doivent être conçus dans leur application effective. La liberté, l'égalité et la reconnaissance de l'autre sont mises en œuvre aussi bien par des procédures mais plus encore dans les formes de communication. « Chacun devrait savoir ce que l'autre fait, et devrait avoir un moyen de tenir l'autre informé de son but et de son propre progrès. Le consensus exige la communication »¹⁹⁴.

L'enfant, dans l'école progressive¹⁹⁵, prend part réellement, « il participe réellement à l'activité commune ». Sa pensée se constitue à partir de son expérience qui agit sur le monde et agit en retour sur lui. Si cette expérience est sociale, alors elle agit sur chacun des membres. Progressivement, par une compréhension des effets induits par l'expérience sociale, le groupe va orienter de mieux en mieux son activité. Il existe ainsi un auto-contrôle de l'activité du groupe sur sa propre activité. Il importe donc que le groupe poursuive des fins communes. Ce point est premier dans la démarche. Le partage d'une fin entre les membres d'un groupe, permettra dans un second temps, que ce groupe organise son activité et l'oriente au regard de cette fin. Dewey parle de *self-government*, ce qu'on traduit généralement par auto-gestion ; il

193 Dewey J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Armand Colin, 1975, trad. (1916), p. 18

194 Ibid. p. 19

195 Nom des écoles qui se réclamèrent de la pensée de Dewey

faudrait dire en fait, auto-socio-gouvernement du groupe, pour reprendre une formulation du GFEN¹⁹⁶. Il s'agit de comprendre que le groupe va construire son activité, à partir d'une fin partagée, par une série d'ajustements liés aux effets de l'activité du groupe pour atteindre cette fin. La pensée de Dewey est donc d'abord une pensée de l'interaction. Il ne se trouve pas par hasard au fondement de l'École de Chicago avec Mead. Il a été professeur en cette école et son expérience pédagogique, à partir d'une école expérimentale, s'est faite au sein de l'université de Chicago.

Il existe deux points dans la pensée de Dewey avec lesquels je reste à distance. Le premier est l'usage qu'il fait du terme de besoin. Le deuxième est l'absence de présentation des modes d'interactions entre adulte et enfants dans la classe.

Dewey pense l'éducation sous le double aspect de la psychologie et de la sociologie. De ce fait, un lien s'effectue ici entre psychologique et sociologique dans la notion de "besoin". Ce lien aura bien du mal à être ensuite rompu. Il faut rappeler que Dewey a toujours dit que son modèle pédagogique devait être interrogé en fonction de l'époque dans laquelle les éducateurs le mettent en œuvre. Il me semble que Dewey, en ne produisant pas une critique de la société dans laquelle il développe ses idées, n'aperçoit pas que la modernité qui l'entoure est en train de construire un nouveau rapport au monde du fait de la prégnance du modèle capitalistique d'organisation sociale. Or, les besoins s'inscrivent dans ce contexte spécifique. D'une certaine façon, il biologise le social, pour reprendre la pensée de Foucault¹⁹⁷. En créant un trait entre le psychologique et le sociologique, les besoins génèrent un effets de halo, soit une sorte de brouillard sémantique, entre ce qui serait analysable du point de vue du social, et ce qui renvoie à des conditions psychologiques. Il faut en fait remonter au trait qui masque l'opération. Il s'agit d'un procédé tautologique¹⁹⁸ qui consiste à voir dans la manifestation d'une activité une source première, un besoin. Ainsi, il n'est pas utile d'analyser les causes sociales de l'activité en question car elle se trouvent, par ce procédé, incluse dans la psychologie de l'individu. Le besoin est ce qui se manifeste comme tel dans une activité sociale. Est alors évacué la question du fondement de ce besoin, il est là et cela suffit. Pourtant, le besoin, à l'analyse, apparaît suivant des formes bien différentes. Prenons l'exemple d'un besoin élémentaire, celui de manger. Il s'agirait d'un fait physiologique auquel

196 Le Groupe français d'éducation nouvelle parle de auto-socio-construction du savoir

197 Foucault parle de bio-politique

198 « La tautologie est toujours l'idéologie rationalisante d'un système de pouvoir », Baudrillard, *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Tel Gallimard, 1972, p. 71

personne ne pourrait se soustraire, donc ce besoin existerait et qui pourrait remettre cela en cause ? Néanmoins, ce trait physiologique ne peut rendre compte de la forme que peuvent prendre les différentes manières de manger que se soit en terme de mets, d'horaires, d'organisation des repas. Manger est d'abord un fait social. De plus, pour reprendre la critique de Baudrillard, « certaines enquêtes (Chombart de Lauwe) font apparaître dans les catégories inférieures une consommation de viande anormale : trop faible ou trop forte. Tant qu'on est dans la moyenne, on est dans la rationalité économique : pas de problèmes. En deçà ou au-delà, on fait donner la psychologique : besoin de prestige, sur- ou sous-consommation ostentatoire, etc. »¹⁹⁹. En fait, le problème se pose dès le départ lorsqu'on essaie de distinguer les besoins primaires et les besoins secondaires. Rien ne permet de fonder réellement une telle dichotomie et c'est bien là la pierre d'achoppement de cette approche. « En fait, le "minimum vital anthropologique" n'existe pas : dans toutes les sociétés, il est déterminé résiduellement par l'urgence fondamentale d'un excédent : la part de Dieu, la part du sacrifice, la dépense somptuaire, le profit économique. C'est ce prélèvement de luxe qui détermine négativement le niveau de survie et non l'inverse »²⁰⁰. Pour résumer ma pensée ; la démocratie n'est pas un besoin mais la décision d'un sujet doté d'un libre-arbitre d'en appliquer les principes.

Dans l'approche de Dewey, les interactions adultes-enfants sont étonnamment absentes. Une hypothèse pourrait être que les fins poursuivies par les élèves sont partagées par le maître, et donc, le modèle s'appliquerait aussi bien à l'un qu'aux autres. Je crois qu'il en est ainsi dans la conception de Dewey. Néanmoins, il me semble qu'il faille expliciter la manière dont est construite l'articulation du rôle de l'adulte avec celui des enfants, au sein d'activité dont les fins sont partagées. J'ai indiqué plus haut que la communication est elle-même un support par lequel passent les règles réelles, tout comme la liberté, l'égalité et la reconnaissance de l'autre. Je défend l'idée que l'adulte et l'enfant doivent être engagés mutuellement dans l'organisation sociale des activités. Pour ce faire, l'adulte ne doit pas rester en retrait de l'auto-socio-organisation des enfants. Il doit être partie prenante des débats et des décisions. Il doit pouvoir exprimer ses accords comme ses désaccords. Il partage les fins mais aussi les moyens de les atteindre. C'est dans l'effectivité de la fin que l'essentiel se joue car alors se transmettent réellement les principes démocratiques. L'adulte doit éprouver avec les enfants les difficultés à se mettre d'accord et à mettre en œuvre les principes démocratiques ; c'est ainsi, qu'il pourra, en acte, participer, avec son expérience, point sur lequel insiste

199 Ibid. p. 73

200 Ibid. p. 85

beaucoup Dewey, à faire exister les principes en les mettant lui-même en œuvre. Alors, les enfants pourront mesurer l'intérêt de ces principes pour arriver à leurs fins.

J'aimerais re-dire que ces deux points ne sont pas hors de la pensée de Dewey. Sa pédagogie doit être adaptée à la société contemporaine. Je me distingue de son propos en insistant sur le caractère social de cette pédagogie faisant de ce point un élément central qui permet d'évacuer les besoins, l'expérience de l'auto-socio-organisation est déjà suffisamment riche pour ne pas s'encombrer de ces scories. Dans cette construction sociale de l'expérience démocratique, j'insiste, par ailleurs, sur l'importance de la présence de l'adulte qui fait l'expérience difficile avec les enfants, de la mise en œuvre de principes démocratiques, et non, qui renverrait ces enfants à une incompétence de statut.

La question portera maintenant sur l'espace qui permettrait de vivre une telle expérience démocratique. Dans les faits, nous sommes les uns et les autres, confrontés à des enjeux de pouvoir qui, en apparence, nous laissent peu de latitude pour partager avec des enfants un projet organisé selon les critères démocratiques que j'ai énoncé.

2.5 Touraine et l'espace de la démocratie

La question de la démocratie s'énonce aujourd'hui en des termes nouveaux et pourtant familiers. Il s'agit de s'interroger sur nos pratiques quotidiennes à partir des critères que j'ai énoncés et alors, de vérifier si, de fait, nous sommes dans un registre démocratique. Ce point, en apparence si simple, pose de telles questions qu'il soulève bien des réticences. Les acteurs disent bien souvent qu'ils n'ont pas le pouvoir d'agir ainsi. Il me faut alors dégager un espace qui permettrait de pratiquer la démocratie. Cet espace est *a priori* immense, pourtant, dans bien des cas, les pratiques sont renvoyées à d'autres finalités et empêchent qu'il en soit ainsi. Par exemple, les colonies de vacances sont des espaces appropriés pour que les acteurs présents décident ensemble de ce qu'ils vont faire. Mais aussitôt ceci énoncé, certains vont proclamer que le rôle des colonies de vacances est d'abord d'être des espaces péri-scolaires qui ne peuvent exister que comme espace d'éducation à côté de l'école ; pour d'autres, les colonies de vacances sont d'abord un produit qu'on vend à des parents et la démocratie ce n'est pas vendeur ; d'autres encore pensent que les colonies sont d'abord l'occasion de pratiquer des activités auxquelles les enfants n'ont pas la chance d'accéder... il y a toujours de bonnes raisons de ne pas laisser les enfants décider avec les adultes de ce qui les concerne.

Pour Touraine « c'est des acteurs sociaux eux-mêmes, de leur capacité d'auto-organisation et de défense des libertés privés et publiques, que doit venir la double lutte de la démocratie contre l'État totalitaire et contre la colonisation de la planète par le marché mondial »²⁰¹. Il s'agit d'introduire dans de nombreux domaines de la vie le « mode de décision démocratique ». A côté de l'espace politique existe la société civile. L'un et l'autre sont articulés. Le principe de cette articulation est pour Touraine de permettre que de la société civile, émergent des intérêts particuliers agglomérés devant aboutir à des principes universels dans leur reprise par l'espace politique. C'est au niveau de ces différentes opérations que la société est aujourd'hui en difficulté. Mobiliser de multiples lieux pour élaborer les intérêts particuliers est la première marche à franchir. La pratique démocratique ne produit pas nécessairement de tels énoncés, elle vise d'abord à ce que les individus puissent décider ensemble de ce qu'ils vont faire. Croire qu'il existe une corrélation évidente entre les revendications et la pratique démocratique effective, c'est confondre deux ordres de chose : la construction sociale de la loi à partir des intérêts particuliers agglomérés et l'organisation démocratique des pratiques. C'est sur ce deuxième aspect que porte ma réflexion. Il apparaît alors qu'il existe un large espace pour déployer de telles pratiques.

Ma réflexion prend appui sur un champ, l'animation socioculturelle, mais ne s'y réduit pas. Les Pédagogies de la décision ne sont pas restreintes à ce champ. Reste que celui-ci doit être défini en fonction de cette approche démocratique. Pour Meirieu, il s'agirait des « tiers lieux », ni école, ni famille mais un troisième lieu d'éducation. Ces « tiers lieux » auraient vocation à aider l'école qui ne pourrait pas tout faire en terme d'éducation. Si on reprend l'exemple des colonies de vacances, cette idée est ancienne ; elle émerge au cours de l'entre deux guerres et sera portée après la libération surtout par la Ligue de l'Enseignement pour qui, il n'existe qu'une éducation nationale ayant vocation à « truster » tous les espaces éducatifs. Mais la colonie de vacances ne se réduit pas à l'éducation ; elle ne le fait que dans une période historiquement située. On retrouve cette même réduction dans l'appellation « éducation non formelle » qui, *in fine*, voit dans les espaces hors de l'école des prolongations de celle-ci. L'éducation non-formelle éduquerait là où l'école n'est pas parvenue à le faire. L'idée est ici de déplacer le barycentre : ces espaces, dont j'essaie de dessiner le contour, devraient se rattacher au politique et non à l'éducatif. Il ne s'agit pas d'éduquer des enfants mais de pratiquer les activités de ces lieux, sur des bases démocratiques. Finalement, partout où des gens se réunissent pour faire quelque chose, la possibilité de décider de manière démocratique pourrait être posée.

201 Touraine, Ibid., p. 105

La référence immédiate à la démocratie pour les acteurs est d'adopter le vote. Seulement cette pratique ne répond pas à l'un des critères que j'ai indiqués : la reconnaissance de l'autre. Le vote ne permet pas de mettre au travail la question de l'inclusion maximum des individus dans la décision prise. Si on évoque le consensus, alors certains diront que le consensus est un leurre car certains prennent le leadership et imposent leurs vues. Le modèle de la rhétorique est sous-jacent à cette vision des choses. Les capacités discursives de certains leur serviraient à faire pencher la décision vers leurs intérêts. Le consensus est pour moi d'une autre nature. Il s'agit de s'interroger sur les effets induits par le vote – constitution d'une majorité et d'une minorité –, sur les individus. Dans ce cas, les moins nombreux doivent accepter la décision des autres et de ce fait, si le vote permet de trancher, il produit aussi de l'exclusion. Comment croire par ailleurs que dans ce cas, la rhétorique ou le leadership ne fonctionneraient pas ? De plus, le vote réduit la possibilité de trouver le point qui fait accord entre les individus. Le consensus m'apparaît plus exigeant dans la recherche d'une reconnaissance de chacun. En partant de l'énoncé d'une personne qui pose dans la discussion une prétention à faire reconnaître un problème, le groupe en situation de décision, doit rechercher ce qui, dans l'énoncé, appartient en propre à la personne et ce qui la dépasse. Il s'agit de trouver en quoi cela est un problème commun. Ensuite, il est nécessaire de s'interroger sur les conditions qui font que la décision envisagée est acceptable pour l'ensemble des individus concernés. Le consensus ainsi posé est une décision qui se base sur un énoncé complexe fait de l'ensemble des conditions nécessaires pour les individus. Dans ce cas, la décision devient un moyen d'inclusion de tous les acteurs.

Autre aspect : qui peut décider de s'engager dans ces pratiques démocratiques ? Les acteurs sont souvent réticents à le faire. Pourtant, le droit nous y invite. Par exemple, la Convention Internationale des Droits de l'Enfant dit dans son article 12.2 : « les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (CIDE, 1989, 12.2). La formulation de cet article peut porter à confusion et différentes lectures pourraient en être fait. On peut s'arrêter sur la simple expression de l'enfant, les adultes décidant au final. On peut juger que l'enfant n'est pas capable de discernement et reprendre l'étymologie *infans* pour penser que l'enfant est celui qui ne parle pas. Mais on peut aussi, lire que l'enfant peut être partie prenante des décisions qui le concernent. Ainsi, pour ce qui est des loisirs de l'enfant, est-il impossible d'imaginer qu'il soit capable de décider ce qu'il en fera ? Il ne me semble pas

erroné de s'appuyer sur cet article pour ouvrir un espace de décision avec les enfants sur nombre de points de leur vie quotidienne. Par exemple, les enfants peuvent s'exprimer sur le choix des adultes d'interdire l'usage des WC dans les écoles servant pour les centres de loisirs au motif que les enfants joueraient avec le papier toilette ; les enfants ont des choses à dire sur le fait de ne pouvoir téléphoner à leurs parents en colonies de vacances au motif que les adultes pensent que c'est dommageable que l'enfant parle à ses parents... je pourrais multiplier les exemples de décisions d'adultes sur lesquelles ils décident que les enfants n'ont rien à dire. Si on se situe dans d'autres pratiques, les usagers du travail social ne sont pas des mineurs inconséquents qui ne chercheraient qu'à profiter des prestations ; ils restent quoiqu'il en soit des citoyens. L'enjeu est de se situer dans des rapports dont les fins sont partagées. Le travailleur social et l'usager, l'animateur et l'enfant, l'éducateur et le jeune, restent de fait, des citoyens. C'est donc dans cette perspective que l'analyse des pratiques devrait se faire.

Il existe donc une manière de concevoir des espaces possibles pour expérimenter la pratique démocratique selon les critères de la liberté, de l'égalité et de la reconnaissance. Il appartient à chacun de s'y engager. Il ne peut exister d'injonction à le faire.

J'ai indiqué, au cours de ce chapitre sur la démocratie, un certain nombre de points essentiels à mes yeux. La pratique démocratique pour pouvoir répondre aux trois critères de la liberté, de l'égalité et de la reconnaissance de l'autre, doit être perçue d'abord comme une pratique qui induit par l'usage même des règles de son fonctionnement, la possibilité d'atteindre ces critères. Il s'agit ici de mettre l'accent sur le rôle du langage comme médium des règles démocratiques. Les formes de la discussion sont donc primordiales. De ce fait, les pratiques doivent pouvoir permettre une liberté, une égalité et une reconnaissance de l'autre effectives. La liberté apparaît comme l'engagement individuel à entrer dans un rapport à l'autre comme citoyen, à poser une fin ultime qui soit commune. L'égalité est une visée qui vient interroger l'existence d'inégalités réelles. Par ce biais, l'inscription sociale de l'individu est mise en perspective ; ses différents statuts peuvent ne plus être autant de carcans mais différentes possibilités de se définir. L'égalité est alors articulée à la liberté. Il existe un deuxième niveau : les inégalités en devenant apparentes peuvent faire l'objet d'une mise en cause collective et être l'occasion de réfléchir aux conditions pouvant les faire disparaître. Pour cela, le troisième critère joue un rôle éminent. La reconnaissance de l'autre, comme travail collectif pour passer du problème de l'un au problème de tous est un moyen d'accéder à une égalité de fait et à l'intégration de chaque individu dans un collectif qui fait sens. Il s'agit

de prendre en compte les prétentions morales des individus. L'espace des pratiques démocratiques n'est pas périphérique mais au contraire central. Il se distingue de l'éducation qui a d'autres visées, même si celle-ci peut en faire partie. L'espace démocratique est un espace de partage entre individus de la fin démocratique. Il apparaît alors comme un espace gagné dans lequel les individus décident que certaines choses les concernant devront être décidées par eux. Sur ces bases, les pédagogies de la décision trouvent leur enracinement.

3. De l'individualisation

L'objet de ce chapitre est d'analyser les différentes définitions de l'individualisation afin de dégager une définition opératoire qui me servira ensuite dans l'analyse des données de terrain. Je partirai des définitions courantes pour distinguer les différentes acceptions du terme, avant de compléter mon propos par les analyses d'Ulrich Beck.

Si on prend la définition du dictionnaire²⁰², « individualiser » renvoie à trois processus : caractériser, distinguer et particulariser les caractères qui individualisent les êtres ; rendre individuel en adaptant ou en attribuant à l'individu ; acquérir des caractères distinctifs ou les accentuer, se particulariser, se singulariser. Dans le premier sens, nous sommes dans le cas d'un processus externe qui s'applique aux individus et les distinguent les uns des autres, nous serions là dans l'analyse des sociologues sur le passage dans la modernité. Il s'agit à la fois d'un processus décrivant la transformation de la société industrielle et d'une mise au jour de l'individualisme. Dans le deuxième cas, nous sommes dans un processus qui adapte les situations à chaque individu. Ce sont les théories qui portent sur l'individualisation des apprentissages et les pratiques individualisantes. Enfin, dans le dernier cas, la forme pronominales indique l'action de l'individu dans le processus. Il s'agirait ici du processus d'individualisation²⁰³ proposé par de Singly²⁰⁴ énoncé sous une forme plus étendue par Ulrich Beck.

3.1 L'individualisme

La modernité se caractérise par trois grandes révolutions pour Vendramin²⁰⁵ : dans la sphère de la production, le passage de l'artisanat à l'industrie ; dans la sphère politique, de la monarchie à la démocratie ; dans la sphère du religieux, la séparation du profane et du sacré. « Dans les sphères familiale, religieuse, politique, professionnelle, les anciennes formes d'identification sont mises en question. Les catégories autrefois légitimes et "allant de soi" (l'autorité paternelle, l'Église, l'État-Nation, le rapport au travail, les rapports entre hommes et

202 *Dictionnaire Le Robert*, 1993, Le nouveau Petit Robert, p. 1162

203 Le terme « individuation », « ce qui différencie un individu d'un autre de la même espèce » (Robert, p. 1162), apparaît plutôt comme un processus venant de l'extérieur de l'individu et s'appliquant sur lui afin de le distinguer d'un autre ; il s'agit de différencier chaque individu.

204 de Singly, *Les adonaissants*, Armand Colin, 2006

205 Vendramin P., *Le travail au singulier. Le lien social à l'épreuve de l'individualisation*, L'harmattan, Louvain-la-Neuve, Bruylant academia, 2004 (livre tiré de la thèse de l'auteur)

femmes...) deviennent problématiques, parfois invalidés »²⁰⁶. C'est sur la conscience de ce phénomène que va naître la sociologie et ses plus grands auteurs vont s'employer à le décrire.

Ainsi pour Weber, cette modernité se caractérise par le passage de la communauté (*Gemeinschaft*) à la société (*Gesellschaft*). « La communauté domine le monde vécu de ses membres et empêche leur subjectivation. L'individu n'existe que par son rattachement à une communauté. Il n'y a pas d'affirmation propre de l'individu. Les groupements sont des systèmes de places et de nom pré-assignés aux individus et se reproduisant à l'identique selon les générations. L'individu est intégré au groupe par la médiation de normes et de valeurs rigoureusement et exactement définies, qui s'imposent avec une évidence telle qu'il est impossible de les mettre en doute. La communauté assure aussi la protection rapprochée de l'individu »²⁰⁷. Dans le cadre des communautés, la socialisation est assimilation des règles et l'individu n'exerce pas de libre-arbitre.

L'entrée dans la société se caractérise par différentes transformations. « Le progrès de l'urbanisme fait évoluer la communauté vers la société » ; « le régime des statuts (droit naturel) est remplacé par celui des contrats (droit rationnel). Le droit immanent et inconscient de la communauté est remplacé par un droit voulu, contractuel. Aux croyances qui régnaient par la force de la tradition, succèdent les opinions librement réfléchies, la science. La propriété s'individualise elle aussi, se mobilise, l'argent apparaît »²⁰⁸. L'ensemble de la vie des individus se trouve modifié. C'est l'objet même des travaux produits par les pères de la sociologie : Durkheim fait apparaître l'extension de l'autonomie en matière normative et éthique, Tocqueville, le développement de l'espace privé, Simmel et Parsons le développement de relations universalistes et affectivement neutres, Marx, l'isolement de l'individu suite à la concurrence sur le marché des différents travailleurs...

Cette modernité porte en elle l'individualisme par « la dissolution des modes d'organisation des sociétés traditionnelles et des liens sociaux qui leurs étaient propres ». Ainsi pour Durkheim, la transformation de « la cohésion sociale interne résultant de la complémentarité des fonctions engendre un nouveau type de valeurs autour de la notion de "personne". La pathologie de cet individualisme est l'anomie, lorsque la conscience collective s'affaiblit et n'intègre plus les individus séparés »²⁰⁹.

C'est dans les plis de l'individualisme naissant qu'il faut chercher les bases de

206 Ibid. p. 35

207 Ibid. p. 247

208 Id.

209 Cité par Vendramin : Boudon R., *Dictionnaire de sociologie*, Larousse, 2000 (1982)

l'individualisation dans son deuxième sens. En effet, le passage d'un système de règles à un autre s'accompagne de deux mouvements. Le premier se rattache à la rationalité capitaliste qui produit l'individualisme caractérisé par l'égoïsme et la réification comme je l'ai montré ci-dessus. Mais, il faut voir aussi l'émergence, à l'état de trace, selon moi, d'une autre dynamique. En n'étant plus tenu par les règles communautaires l'individu voit s'ouvrir devant lui la possibilité de se définir autrement. Certains verront là la naissance des pathologies sociales de la modernité²¹⁰. On peut penser que la distance avec la communauté permet une certaine liberté qui trouve, si elle est associée à des collectifs, le moyen d'aborder autrement certains aspects sociaux ; je pense particulièrement là à une remise en cause de la rationalité telle que j'en ai produit la critique précédemment.

3.2 La formation individualisée

La question de l'individualisation de la formation pourrait être prise selon deux points de vue. L'un se situant à proximité de l'individualisme et de la modernité. Dans ce cas « Individualiser la formation, c'est mettre en place un processus qui prend en compte les individualités en tant qu'être originaux. C'est reconnaître que chacun se distingue des autres par son caractère intrinsèque en admettant les différences pour *permettre une meilleure intégration des individus dans la société et dans le monde du travail* »²¹¹ (c'est moi qui souligne). Nous retrouvons là l'individualisme par la séparation en autant d'individus des propositions de formation. L'éventualité d'une formation qui parte du problème de l'un pour chercher à y agglomérer d'autres individus, n'est pas l'option retenue. Il s'agit de la modernité au sens où la rationalité sous-jacente est la visée de l'intégration des individus « dans le monde du travail ». Face à ce « projet », je reprends à mon compte la proposition de Boltanski et Chiapello, cités par Vendramin : « passer de la notion d'exclusion à une théorie de l'exploitation "qui permettrait de soulager les "exclus" du poids d'une responsabilité individuelle unilatérale ou d'une fatalité inexorable, et d'établir ainsi un lien entre leur sort et celui des mieux lotis, particulièrement ceux qui occupent les positions sociales privilégiées" »²¹². L'individualisation est, dans ce cadre, un nouveau moyen d'exercice du pouvoir et de la discipline : « Each person can no longer just follow inherited values, but has also to choose her own values among available tradition. Inspired by Foucault (1975), one

210 Ehrenberg A., *La fatigue d'être soi – dépression et société*, Odile Jacob, Paris, 1998

211 Provost H., *L'individualisation de la formation*, Chroniques sociales, 1994 p. 21

212 Vendramin, op. cit., p. 256

might say that the present duty for everyone to "be oneself" is becoming the new guise of power and discipline »²¹³. Ainsi, différents professionnels (psychologues, psychiatres...), sont chargés d'« émanciper » l'individu de sa famille²¹⁴.

A l'autre extrémité, l'individualisation s'intéresse moins à faire des qualités individuelles une voie de fragmentation supplémentaire des liens sociaux, qu'au sujet présent dans l'individu : « Ce qui apparaît ainsi, c'est une dé-formation, une dé-construction visant à briser le mur des certitudes, des stéréotypes, des carapaces corporelles, mentales et sociales, et à favoriser la ré-appropriation de l'énergie libre, de nouvelles connexions, de nouvelles attitudes, autrement dit à permettre à chacun, chaque jour, d'accéder à ses désirs, d'entreprendre de les réaliser dans le contexte social et de jouer un rôle d'agent de changement des structures et des rapports sociaux »²¹⁵. L'individu se trouve ainsi pris entre deux horizons d'individualisation : être mieux associé aux buts de l'entreprise en étant responsable de sa marche en avant ; ou bien, accéder au monde de ses désirs... Choix cornélien ! Dans cette autre vision de l'individualisation, on peut, il me semble, parler d'émancipation, sinon de subjectivation.

3.3 L'individualisation, l'entrée en scène du sujet

Les travaux sur l'individualisation, telle que je la présente maintenant, prennent leur source dans l'analyse des fonctionnements familiaux. Plusieurs figures de l'individu se dégagent pour Giraud²¹⁶ : l'individu pré-réflexif que l'individualisation constitue comme sujet, c'est-à-dire doté d'une conscience, d'une réflexivité propre, capable de calcul, d'anticipation et d'une distance par rapport aux normes et aux déterminations (que l'auteur désigne par individuation) ; l'individu sujet doté d'une capacité à fixer ses propres comportements par rapport aux normes imposées par le collectif familial, et qui, à travers le processus d'individualisation, cherche à prendre des marges d'autonomie plus importantes par rapport au

213 « Chaque personne peut juste suivre des valeurs héritées, mais elle a aussi à choisir, dans la tradition disponible, ses propres valeurs. Inspiré par Foucault (1973), on peut dire que le devoir actuel pour tout le monde, "d'être soi-même", est devenu le nouveau masque du pouvoir et de la discipline », Gillestad M., « each person his family », in de Singly, Être soi parmi les autres. *Famille et individualisation. Tome1*, L'Harmattan, 2002, pp. 23-36

214 Ce que décrit parfaitement Donzelot J., *La police des familles*, Les éditions de minuit, Paris, 1977

215 Cité par Prévot p. 33 : Enriquez E., « La formation discipline ou antidiscipline ? », *Éducation ou aliénation permanente Repères mythiques et politiques*, Montréal, Éditions Sciences et culture, 1977, p. 236

216 Giraud C., « L'individualisation au sein de la famille », in de Singly, Être soi parmi les autres. *Famille et individualisation. Tome1*, L'Harmattan, 2002 pp. 39-40

groupe familial ou à l'institution ; enfin, la personne, c'est-à-dire l'individu, qui, avec le processus d'individualisation, doit se construire une identité, à ses yeux authentique et révéler ses capacités cachées. La famille est alors une instance ambiguë, car elle a pour fonction de valider l'identité de l'individu tout en pouvant l'enfermer dans une définition de soi trop restrictive. Elle peut tour à tour être facteur et obstacle à l'individualisation. Selon Buffet ²¹⁷ : « L'individualisation peut se définir comme le processus "de la prise de distance, objective et subjective de la personne vis-à-vis de ses inscriptions et déterminations sociales" »²¹⁸. Ce que reprend de Singly sous une forme ramassée : « Qu'est-ce que l'individualisation ? C'est le droit pour tout individu de ne pas être défini seulement par une place, par sa place dans l'ordre des générations, des sexes, ou encore dans telle ou telle institution. Un garçon ou une fille n'est pas seulement "fils de" ou "fille de" même avec ses parents, tout comme une femme n'est pas seulement "épouse" même lorsqu'elle est avec son mari. Chacun est défini auparavant par sa place, mais il peut également être considéré en tant qu'individu à part entière, en tant que personne. *Le processus d'individualisation exprime le refus devant la réduction identitaire* »²¹⁹(c'est moi qui souligne).

Dans l'analyse de l'individualisation au sein de la famille, il faut distinguer l'indépendance et l'autonomie. « En schématisant, l'indépendance désigne le refus de tout lien de dépendance et le travail d'émancipation vis-à-vis de ces liens, alors que l'autonomie est la construction personnelle de "son" monde »²²⁰. Or, « l'individualisation est un des supports de l'émancipation »²²¹. Si nous suivons de Singly, d'un côté, le jeune constitue un monde à lui, en référence avec le monde des autres jeunes, par exemple, en décorant sa chambre avec des posters propres à sa classe d'âge, et alors, il s'autonomise par rapport à sa famille ; par contre, il s'individualise lorsqu'il se déplace seul ou avec des copains pour un cheminement "sans but". Même si, dans ce second cas, il doit d'abord avoir obtenu une « autonomie de déplacement ». « Par exemple, l'enfant a souvent "une chambre à soi" afin de pouvoir construire son espace. Il aura le droit de fermer la porte, d'exiger que ses parents, ses frères et sœurs, frappent avant d'entrer mais il ne pourra pas fermer à clé, interdit qui rappelle le statut ambigu de la chambre, univers en grande partie autonome et cependant "dépendant", les

217 Buffet L., « Appréhender l'individualisation à travers les déplacements quotidiens des membres de la famille », in *de Singly, Être soi parmi les autres. Famille et individualisation. Tome 1*, L'Harmattan, 2002, pp. 89-93

218 Cité par Buffet : Marie, « Du sujet communautaire au sujet individuel ». Une lecture anthropologique de la réalité africaine contemporaine, in *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris, 1997, p. 73

219 de Singly, *Les adonaissants*, Armand colin, 2006, p. 12

220 Ibid. p. 40

221 Ibid. p. 12

"vrais" propriétaires étant toujours les parents »²²². L'autonomie s'associe au processus d'acculturation comme je l'ai indiqué. Elle est un certain rapport aux règles qui ont été assimilées au sein du groupe social d'appartenance et bien sûr dans la famille. L'indépendance apparaît comme un trait se rapportant directement à l'individualisation. Mais l'indépendance suppose un jeu de règles dont l'individu s'émancipe. En quelque sorte, l'acculturation, et donc l'autonomie, précèdent l'indépendance.

C'est par les trajets qu'on peut le mieux comprendre le passage entre autonomie et indépendance, et par là, le processus d'individualisation : « Tout se passe comme si la diversité des trajets en fonction de la nature des activités permettait aux jeunes collégiens de pouvoir endosser les différentes dimensions de leur identité : surtout en tant que "collégien" pour aller à l'école avec des collègues de classe ; surtout en tant que "fils de" ou "fille de" pour se rendre dans un atelier, une école de musique, un club, une salle de catéchisme ; surtout en tant que "copain" pour découvrir la ville et ses espaces publics ; surtout en tant qu'individu acquérant son indépendance pour rendre visite à ses copains ou copines »²²³. Nous retrouvons ici, sans que cela soit nommé, une « trajectoire » ou une « carrière » au sens de Strauss, Hugues ou Becker. Celles-ci se traduisent par une hétérogénéité des modes de socialisation (différents statuts et contextes) ; par des phases, il est bien entendu que le « collégien » ne va pas commencer par sortir en ville comme « individu ». Remarquons que l'individualisation peut être ici entendue selon deux points de vue : l'ensemble de la trajectoire allant de la sortie prévue pour l'école à celle qui se fait comme individu ; ou bien, l'individualisation se restreint à la dernière étape en portant attention aux effets multiples qui se produisent, au moment où l'individu se déplace, en tant que tel, hors des autres statuts qui le définissent. Si nous reprenons le concept de carrière, il apparaît opportun de garder l'ensemble des « phases » qui ne peuvent être réduites l'une à l'autre, et ainsi, désignent bien un ensemble qui forme un processus. Néanmoins, il me semble important de porter une attention particulière sur la dernière phase qui me paraît être, d'après mes observations de terrain, le point de clôture du processus.

La définition du processus d'individualisation par de Singly m'apparaît restrictive même si elle contient l'essentiel. Elle est, en outre, difficilement opérationnelle. Néanmoins, certains traits doivent être soulignés. En premier, l'individualisation contient l'idée d'une indépendance ou d'une émancipation de l'individu à l'égard des statuts qui le définissent. Il apparaît aussi que l'indépendance vient après une série de phases qui contiennent l'autonomie

222 Ibid. p. 41

223 de Singly, *La liberté de circulation de la jeunesse*, Institut pour la ville en mouvement, p. 10 (s.d.) ; <http://www.ville-en-mouvement.com/adolescent/adolescents.pdf>

progressive de l'individu vis-à-vis de différents jeux de règles. Ces quelques éléments restent en deçà de ce que j'ai évoqué lors de la présentation de la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas.

3.4 Définition de l'individualisation

L'individualisation se présente comme un processus différent des autres processus (personnalisation, acculturation) selon plusieurs axes. Le premier est historique. Je l'ai indiqué, ce processus est à rattacher à une « autre modernité ». En second, les autres processus s'articulent entre socialisation et subjectivation. De ce point de vue, l'individualisation se distingue, j'y reviendrai. En troisième, la question des contextes dans lesquels l'individualisation se déploie apparaît primordiale. Enfin, après avoir évoqué ces différents axes, il me faudra entrer dans le déroulement du processus d'individualisation pour dégager une définition opératoire.

Historiquement, il faut attendre la modernité pour que les modes de socialisation se transforment et passent de règles hétéronomes à l'autonomie face à ces règles, en passant par l'anomie. L'isonomie (égalité devant la règle) pourrait caractériser le rapport aux règles dans l'individualisation. Par ailleurs, nous sommes actuellement dans une phase durant laquelle la rationalité capitaliste est en train d'atteindre ses propres limites (Beck). C'est dans ce contexte particulier que vient prendre place l'individualisation. L'enjeu porte sur le rapport aux statuts dans ce qu'ils tiennent par la rationalité institutionnelle. Individualiser signifie ici à la fois mettre en suspens les logiques de l'institution, et s'autoriser au sens d'être auteur. Ces postures visent à ouvrir un espace dans lequel un individu va solliciter la reconnaissance de sa situation. Ceci va entraîner, de fait, la « suspension » de l'étiquette de cet individu. De ce point de vue historique, *l'individualisation est donc une posture qui a des effets sur les statuts des individus pris dans une situation d'intercompréhension, afin de permettre l'élaboration d'une règle qui reconnaisse celui qui est exclu par la rationalité capitaliste.*

Je vais reprendre ce point à partir de Beck²²⁴. Pour Beck, l'individualisation caractérise la modernité réflexive. Dans la première modernité, la société industrielle se constitue par l'organisation d'une rupture entre deux sphères de la vie : le travail et la famille (ou l'espace

224 Beck U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, 2008 (1986); Beck U., *Pouvoir et contre pouvoir, à l'heure de la mondialisation*, Flammarion, 2003 (2002)

privé). Dans l'espace public, les individus sont définis par des statuts et à ce titre, accèdent à différents droits. Le citoyen est cette personne présente dans l'espace public. A cet endroit, les citoyens sont considérés comme égaux en droit. Par contre, dans l'espace privé, les différences existent. L'égalité fonctionne donc comme une fiction car en réalité l'inégalité domine. Le monde du travail est constitué par la rationalité capitalistique et une logique dominante qui produit des situations individualisantes. Le but poursuivi est de produire un individu libre de toute attache, complètement mobile, qui répondra aux attentes du marché dont il est devenu une marchandise. Ici, le processus d'individualisation fractionne la société et vient percuter les instances qui fonctionnent sur d'autres logiques comme la famille. Ces individus ne sont pas des atomes éloignés les uns des autres, la standardisation produite par les moyens de communication amène tous ces individus à effectuer des choses identiques.

Le deuxième point qu'apporte Beck, est l'idée de risque. La modernité réflexive se caractérise par la production de nouveaux risques. L'ère pré-industrielle était marquée par les risques liés à la nature. La première modernité a été une réponse à ces risques. La période suivante voit monter de plus en plus de nouveaux risques liés cette fois aux productions humaines. Ces risques ont une telle ampleur qu'ils peuvent pour partie être comparés à ceux que connaissaient les individus du moyen-âge : destruction de la planète, problèmes environnementaux, danger nucléaire... Cette autre modernité est réflexive car elle impose de réfléchir à la modernité elle-même. L'individualisation prend alors une autre couleur : il s'agit de libérer les individus des productions même de la modernité, institutions et statuts. D'une certaine façon, l'idée est que dans notre monde actuel, nous vivons avec des structures qui devaient nous protéger du risque naturel mais qui produisent en fait un risque « moderne », un artéfact. Ce mouvement s'accompagne d'une mondialisation qui met en difficulté les États-nation. Nos idées sont de plus en plus transnationales (nous nous référons à la déclaration universelle des droits de l'homme ou bien à des règles européennes). Donc, les États-nation ont tendance à produire un replis sur les institutions tout en étant dépassés par le laminage de celles-ci par le capitalisme. Nous atteignons donc un paradoxe : la défense des institutions par les humanistes alors que ces institutions produisent à grande échelle la réification.

L'individualisation apparaît donc comme un processus double : il produit de la standardisation en arrachant les individus à leur statut pour en faire des objets du marché (principe de réification) ; il libère les individus des statuts produits par les institutions en leur redonnant accès au libre-arbitre (principe d'émancipation).

	Socialisation	Subjectivation
Personnalité	Personnalisation	<i>Individuation</i>
Identité	Acculturation	<i>Autonomisation</i>
Individualité	Individualisation	<i>Émancipation</i>

Fig. tableau de croisement des processus en fonction des trois figures de sujet de Mead, et des deux modes d'organisation du rapport aux règles : socialisation et subjectivation.

Si je reprends la distinction de Mead concernant les trois figures du sujet (Moi, Soi, Je), il faut tenir compte alors de la différence de nature de la constitution des deux premières figures par rapport à la troisième. Les deux premières prennent naissance au sein même des interactions alors que la troisième est à considérer comme une émergence à partir des deux premières. L'individualité comme libre-arbitre ne peut qu'apparaître comme un accident de la rencontre. Elle ne peut être l'objet d'un processus déterminé. De ce fait, l'individualisation s'enracine du côté de la posture au sein de dispositifs « ouverts » permettant l'émergence d'une parole singulière. Dis autrement, les autres modes d'apprentissage des règles peuvent être pensés comme des actions positives, ou bien, volontaires, sur les individus. *A contrario, l'individualisation est un pari, un pari qui se prépare, s'entoure de différentes attentions, mais néanmoins un pari.*

La question des contextes m'apparaît alors déterminante. Par contexte, j'entends, les situations qui peuvent être l'occasion du processus d'individualisation : quel segment de la société ? Dans quelle situation doivent être les individus qui vont être concernés ? Mais aussi l'organisation de la situation : qu'est-ce qui prépare le processus d'individualisation ? Que doit contenir le dispositif ? Comment y intervenir ? Et encore, peut-on parler d'une suite de situations : par quelles phases passe ce processus ? Comment peut-on reconnaître qu'il s'est déroulé ?

Le contexte de l'individualisation est, en première lecture, particulier. Des conditions spécifiques doivent être réunies. Les protagonistes sont généralement en position asymétrique. Chez de Singly, il s'agit des parents et des enfants ; chez Reynaud, de ceux qui détiennent la régulation de contrôle et de ceux qui sont en régulation autonome ; chez Le Goff, entre les acteurs publics et les citoyens.

Le moment où s'enclenche le processus est spécifique. Il paraît être une condition nécessaire : la nécessité d'entrer dans le processus d'individualisation. Il s'agit de l'obligation de modifier la nature habituelle des situations d'intercompréhension. Ce point n'est pas

toujours apparent. Reprenons les trois cas évoqués ci-dessus. Pour la famille, l'âge du jeune nécessite de remanier les modalités d'éducation jusqu'ici présentes. D'une certaine façon, il n'est plus possible pour les parents d'agir selon les mêmes critères à l'égard d'un jeune qui est déjà autonome. Ce changement de perspective, en quelque sorte, s'impose. Dans le cas de l'entreprise, ou de l'action publique, les modalités de régulation trouvent leurs limites et amènent les protagonistes à changer les règles de la concertation. La régulation conjointe que j'assimile à une situation d'individualisation, là encore, s'impose. Ceci suppose que les acteurs les moins pourvus en légitimité, se trouvent, du fait d'un changement affectant l'entreprise, en situation de plus grande légitimité à faire valoir leur système de règles autonomes. Mais il faut aussi que l'encadrement accepte d'entrer dans une négociation prenant en compte cette nouvelle légitimité. Enfin, dans le cas de l'action publique, la nécessité d'une modification des fonctionnements habituels des élus vis-à-vis des citoyens doit s'imposer pour entrer en processus d'individualisation. L'argument généralement évoqué est celui d'une crise de la démocratie qui entraînerait ce changement d'attitude. Il me semble que cela n'est pas suffisant. Je pense qu'il s'agit plutôt d'une prise de conscience du personnel politique, de l'existence d'une impasse à faire perdurer les mêmes modes d'action publique. En quelque sorte, il faut que « ça ne marche pas » selon les critères habituels d'organisation de cette action publique, pour qu'un changement de perspective soit envisagé.

Ceci m'amène à penser qu'il y a en amont de cette prise de conscience, des évolutions pas nécessairement flagrantes, plus sûrement à bas bruit, qui se produisent et préparent le changement de perspective. En effet, j'ai évoqué dans un premier temps, les modifications de l'attitude des acteurs qui sont en position haute dans la relation asymétrique. Il faut aussi observer les évolutions des acteurs en position basse. C'est dans la conjonction des changements des deux types d'acteurs que se trouve, à mon avis, la réunion des conditions à l'émergence de l'individualisation. Pour le jeune dans sa famille, si on considère la question des déplacements, l'adolescent va vivre un certain nombre d'expériences qui auront un effet sur l'image qu'il se fait de lui-même. Les parents ne passent pas directement d'un déplacement pour quelque chose à un déplacement « indépendant ». Une évolution inter-dépendante se produit et amène les parents à envisager, puis accepter que leur enfant se déplace sans but spécifique. De même dans l'entreprise, il me semble que l'acceptation d'entrer dans une négociation qui va modifier les règles adoptées par l'ensemble des acteurs, ne peut se faire qu'après avoir vérifié l'intérêt d'une telle démarche. Là aussi, on doit envisager une évolution de l'attitude des salariés, par exemple, qui favorise la démarrage d'une régulation conjointe.

Dans le cas de l'action publique, de nombreux exemples²²⁵, montrent que les citoyens décidant d'agir différemment, amènent les élus à entrer dans d'autres modalités de négociation.

Pour résumer ces premiers éléments : *l'individualisation se réalise entre acteurs en position asymétriques qui se reconnaissent comme ayant la capacité d'entrer en négociation conjointe.*

Qu'en est-il des phases de ce processus ? Différentes actions peuvent préparer l'entrée « en individualisation » (Habermas, Honneth, ou Simmel). Du côté des acteurs en position haute : des conditions qui favorisent la suspension de la rationalité institutionnelle ; l'acceptation de reconnaître les autres acteurs comme des partenaires de la coopération. Du côté des acteurs en position basse : des mécanismes multiples qui provoquent leur individualisation. C'est sur ce dernier point que je vais me concentrer.

Ces acteurs apparaissent soumis à une définition d'eux-mêmes objectivante et réifiante. Ils vivent des expériences qui les extraient du statut enfermant dans lequel ils se trouvent. Par exemple, ils vivent des situations de rencontre avec d'autres groupes sociaux qui augmentent leurs cercles sociaux. A ces occasions, ils découvrent que leur identité est multiple et donc, qu'ils possèdent une individualité. Ils font alors l'expérience d'une prise de parole comme « je » face aux autres. Il m'apparaît donc possible d'enclencher le processus d'individualisation en provoquant de telles expériences.

Que peut-on dire des signes qui accompagnent la réalisation complète du processus d'individualisation ? Selon ce que je viens d'évoquer, l'individualisation est un processus qui qualifie une certaine façon d'organiser les rapports entre deux groupes ayant des règles différentes et en position asymétrique. De ce fait, l'existence de règles nouvelles, issues de la négociation entre ces deux groupes, pourrait certifier la réalisation complète du processus d'individualisation. En effet, si les acteurs en position basse changent la perception qu'ils ont d'eux-mêmes, mais qu'ils ne se trouvent pas en situation de négocier positivement avec les acteurs en position haute, alors ils auront certes changé, mais la définition d'eux-mêmes restant assujettie au regard de l'autre groupe, de fait leur situation restera équivalente. On pourra dire alors qu'ils n'ont fait que modifier leurs règles autonomes. Dit autrement, nous serions encore dans le processus d'acculturation avec de nouvelles règles à transmettre. L'individualisation suppose, elle, que les règles dépassent le groupe et englobent un autre groupe.

225 Je pense aux exemples évoqués par Adil Jazouli, op. cit.

La définition de l'individualisation après ces quelques rappels et reprises des éléments évoqués, peut être maintenant mise en forme. *L'individualisation est un processus de production de règles conjointes entre deux groupes asymétriques qui sont entrés en coopération. Elle suppose de la part du groupe en position haute, la suspension de sa rationalité et la reconnaissance de l'autre groupe, ce dernier étant engagé dans des situations qui modifient la conscience de ses membres quant à leur identité.*

Cette définition est opératoire dans la mesure où elle permet de définir les conditions dans lesquelles se réalise l'individualisation à savoir : présence de deux groupes asymétriques, situation de coopération, production de règles conjointes, modification de la conscience de l'identité des membres du groupes en position basse. Je vais maintenant reprendre les quatre modes de socialisation entre groupes ayant des règles différentes (socialisation de vis-à-vis, mutuelle, restreignante et extensive) afin de les articuler avec cette définition.

3.5 Socialisation de vis-à-vis versus socialisation mutuelle

Je vais reprendre d'abord la définition des quatre modes de socialisation entre groupes ayant des règles différentes à partir de l'analyse des travaux de Strauss, Becker et Goffman qui m'ont permis de les élaborer.

La *socialisation de vis-à-vis* est une socialisation où les deux groupes construisent leurs règles de fonctionnement en fonction de l'autre groupe et réciproquement. Cette socialisation produit une *socialisation restreignante* pour le groupe en position basse. La *socialisation mutuelle* est une socialisation dans laquelle les règles constituées sont valables pour les deux groupes. Elle suppose de la part du groupe en position basse une *socialisation extensive*. La *socialisation restreignante* se caractérise par une centration du groupe en position basse sur ses membres définis de l'extérieur soit une diminution progressive de la participation de ces individus à d'autres systèmes de règles. Pour être plus précis, les règles de ce groupe empêchent ses membres de participer à d'autres groupes. La *socialisation extensive* concerne un groupe pris dans une *socialisation restreignante* dont les membres accèdent progressivement, de nouveau, à d'autres groupes sociaux.

SOCIALISATION de VIS-À-VIS	SOCIALISATION MUTUELLE
SOCIALISATION RESTREIGNANTE	SOCIALISATION EXTENSIVE

Fig. tableau montrant l'articulation logique entre les quatre modes de socialisation. Les flèches verticales indiquent les effets produits entre socialisation de « contrôle social » (à gauche) et de coopération (à droite). Les flèches horizontales concernent le passage entre ces deux modes de régulation du fait de la mise en œuvre du processus d'individualisation.

Si maintenant j'articule ces modes de socialisation avec la définition de l'individualisation, je peux dire qu'un moyen de sortir de la *socialisation de vis-à-vis* et de ses effets sur les groupes en position basse, consiste à produire, au moins, une *socialisation extensive* qui pourrait enclencher une *socialisation mutuelle*. Je reste au conditionnel car le passage ne me semble pas mécanique.

En fait, deux options apparaissent pour faire sortir un groupe de la *socialisation restreignante*. Soit on se focalise sur l'extension du réseau de socialisation, c'est-à-dire qu'on permet à ces individus d'aller au contact d'autres groupes sociaux afin de mettre en question leur mode de socialisation ; le risque existe alors que ces rencontres ne reproduisent, au final, que la frontière dans laquelle ils sont déjà enfermés. Soit, on agit sur la *socialisation mutuelle*, c'est-à-dire qu'on permet à ces individus d'être considérés d'abord comme partie prenante de la construction de règles conjointes. Nous touchons là à la question centrale de l'action en direction des publics disqualifiés. Faut-il favoriser plutôt le contact avec d'autres groupes sociaux ? faire participer les individus à des activités auxquels ils n'accèdent pas d'habitude ? ou bien, faut-il, en premier, orienter l'action vers des situations dans lesquels les individus sont d'abord considérés comme des acteurs légitimes pour construire des règles communes ?

Si nous partons du processus d'individualisation, la première option semble privilégiée. Néanmoins, il m'apparaît nécessaire de préciser que l'engagement d'un individu dans une démarche d'extension de son réseau et de ses pratiques ne pourrait se faire sans une modification de sa perception de son inscription sociale. En effet, la frontière qui le restreint risque, si elle n'est pas interrogée, de venir en permanence lui rappeler que sa place est désignée.

Compte tenu de l'importance que j'accorde à la question de la démocratie comme fin

commune entre citoyens, horizon qui m'apparaît fondamental dans les liens entre individus engagés dans l'action, qu'ils soient « usagers » ou « travailleurs sociaux », l'analyse des pratiques des pédagogies de la décision aura pour but de vérifier, en actes, de quelle manière ces deux options s'articulent, se rejettent ou se répondent.

J'aurai à comprendre comment le processus d'individualisation – comme résultat nécessaire de la démarche pédagogique, dans la mesure où l'individualisation signe l'émergence d'un sujet, acteur/auteur avec lequel d'autres individus ayant des statuts multiples entrent en *socialisation mutuelle* –, ressort, dans l'analyse, soit au niveau d'un préalable, il s'agirait alors de la prégnance du rôle de la *socialisation extensive*, soit comme le résultat pédagogique, c'est-à-dire que la *socialisation mutuelle* serait l'élément premier de la démarche.

Partie II

Animation socioculturelle

L'animation socioculturelle est une activité somme toute assez récente. Il n'existe pas à proprement parlé de problématiques énoncées qui permettrait d'en analyser le fonctionnement. Je vais en proposer deux qui n'oblitérent pas d'autres possibilités – je pense en particulier à la question de la dynamique des groupes, à des dimensions institutionnelle, économique... –. La dimension spatiale est probablement la première qui a été clairement énoncée. Elle sera envisagée au travers de l'exemple des colonies de vacances qui sont, de ce point de vue, fort riches. La deuxième est plus récente, elle concerne la question de la socialisation. Là encore, c'est par les colonies de vacances et les centres de loisirs que je présenterai cette approche, car ce sont les deux configurations qui ont donné lieu à des travaux sur la socialisation. Mais avant d'aborder ces deux points, je présenterai différents éléments d'analyse socio-historique qui permettent de saisir les difficultés de mise à jour de problématiques propre à l'animation socioculturelle.

1. Le champ de l'animation socioculturelle

L'analyse, d'un certain nombre d'écrits réalisés par des animateurs professionnels dans le cadre d'une étude que j'ai réalisé pour l'Injep, montre peu de références fondées par le concept de socialisation. Au regard des travaux scientifiques sur le champ de l'animation socioculturelle, la question d'une problématique spécifique reste posée. Les multiples définitions proposées depuis les années 1950 ne sont pas suffisantes en elles-mêmes sans prendre en compte les évolutions socio-historiques. J'utiliserai ici mes travaux sur l'histoire des bâtiments des colonies de vacances qui mettent en lumière l'importance des modifications socio-géographiques. En partant de cette piste, il est possible de montrer que le territoire occupe une place de choix dans la littérature sociologique sur l'animation socioculturelle. Dans ce cas, la présence de l'idée de la socialisation rattachée à celle de territoire devra être mise au travail.

1.1 Modèles de socialisation en animation socioculturelle

J'ai mené une recherche exploratoire sur la « littérature grise », produite par l'animation socioculturelle, sur la socialisation²²⁶, c'est-à-dire principalement les écrits des animateurs professionnels²²⁷. Néanmoins d'autres types d'écrits seraient à mobiliser comme les mémoires universitaires réalisés souvent par d'anciens animateurs mais mes premières recherches sur ce point n'ont pas donné de résultats probants. J'ai par ailleurs consulté la base des thèses à partir des items suivants : socialisation, acculturation, personnalisation, individualisation, intégration sociale. Très peu portent directement sur l'animation²²⁸. J'ai trouvé d'autres types d'écrits que je présente ci-après, issus de travaux d'étude ou de recherche-action effectués par des acteurs du champ. Du côté des écrits professionnels, les résultats furent décevants tant du côté des travaux que j'ai pu consulter²²⁹, que de l'étude que

226 Bataille J.-M., « *Socialisation et animation* ». *Pré-étude de la littérature grise*, Injep, Marly-le-Roi, décembre 2006

227 Voir en annexe la liste des écrits professionnels ainsi que des articles et des ouvrages portant sur la socialisation consultés à l'occasion de cette étude.

228 Voir en annexe les résumés des thèses que j'ai reproduit.

229 J'ai travaillé à partir du fichier des mémoires DEFA de l'Institut national de formation professionnelle (Infop) des Ceméa à Gennevilliers, du fichier du centre de documentation de l'Injep avec l'entrée « socialisation » qui m'a permis d'accéder à des mémoires du Diplôme d'État de Directeur de Projet d'Animation et de Développement (DE-DPAD), des mémoires de maîtrise, de DEA et une thèse ; ainsi que d'une analyse du résumé des thèses portant sur la socialisation (fichier central des thèses de Paris X Nanterre). Le corpus comprend en tout 14 mémoires et 41 résumés de thèse qui correspondent aux items : « socialisation », « personnalisation », « individualisation », « acculturation ». Les documents s'échelonnent de 1983 à 2000.

j'ai réalisée. J'ai mis du temps à dépasser ce qui s'est révélé être une difficulté à appréhender la question de la socialisation en animation socioculturelle, et c'est en changeant de posture, que j'ai réussi à le faire. Une évidence, propre au champ et posée dans celui-ci, me masquait la réalité de cette question : l'idée que l'« animation socialise » fonctionne comme un « allant-de-soi » et j'étais, finalement, pris à l'intérieur de cette conception.

Pour comprendre le contenu des écrits des animateurs professionnels, il faut partir du point de vue de la construction de ces écrits telle qu'elle est encadrée par un certain nombre de règles institutionnelles. Nous pouvons alors découvrir l'absence de référents théoriques spécifiques à l'animation socioculturelle (voir ci-après). Ceci amène à s'interroger sur les rapports de la sociologie à ce champ selon plusieurs angles : l'animation socioculturelle dans le champ des sciences de l'éducation ; la place des chercheurs du champ dans la recherche sur l'animation socioculturelle ; la question des approches disciplinaires de recherche sur l'animation. J'aborderai ces points dans un chapitre suivant.

Au final, les recherches sur la socialisation dans le champ de l'animation socioculturelle apparaissent principalement sur l'un de ses segments : les colonies de vacances. C'est probablement là que se trouve un levier qui m'a permis de dépasser l'allant-de-soi d'une socialisation en animation socioculturelle.

Un autre élément est à prendre en compte. J'ai la chance d'avoir eu accès aux trois modèles de socialisation présents dans les colonies de vacances. D'abord parce que j'ai été formé dans le cadre du modèle de l'acculturation. Ensuite, j'ai développé un modèle pédagogique, les Pédagogies de la décision, à la suite de Jean Houssaye, qui renvoie au processus d'individualisation. Enfin, j'ai réalisé une recherche-action dans le cadre du troisième modèle : la personnalisation²³⁰. Ainsi, j'ai probablement accédé à une place particulière qui me permet d'embrasser les différents processus possibles de socialisation. Et je formule l'hypothèse que beaucoup de chercheurs qui ont traités de la socialisation, restaient accrochés à un seul modèle, celui qui domine le champ, l'acculturation.

A l'analyse du corpus des mémoires professionnels pour l'étude de la « littérature grise » portant sur la socialisation dans l'animation, une première chose apparaît frappante : si la socialisation est un but poursuivi par l'animateur, jamais il ne fait référence à une définition particulière de cette socialisation. Nous pouvons associer ce fait à l'analyse des bibliographies

230 Bataille J.-M., *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007

des mémoires Defa réalisée par Robinet²³¹. Il remarque plusieurs aspects significatifs : l'absence d'un corpus commun aux mémoires ; la quasi absence de références à des ouvrages portant directement sur le champ de l'animation ; la seule présence commune d'ouvrages de sociologie.

Reprenant les résultats de l'ouvrage de Douard²³², il semble que l'animation cherche une place entre une entrée par le travail social et une autre par l'éducation populaire. Au final, si la question des effets produits, par l'animation socioculturelle, est bien une visée du mémoire de fin de formation professionnelle, le mémoire se réfère plutôt à une capacité à les situer dans leurs relations avec le travail effectué, directement par l'animateur et non avec une théorie. Cela peut s'entendre dans la mesure où les mémoires professionnels des animateurs n'ont pas une vocation scientifique. Néanmoins, la question pourrait se reporter sur l'absence, supposée en première lecture, d'écrits scientifiques qui prendraient en charge une telle visée. C'est en tout cas l'hypothèse que je formule à propos de la socialisation, à l'exception notable, des travaux menés dans le cadre des colonies de vacances et des centres de loisirs.

Cependant, il ne faudrait pas restreindre le champ à un segment, celui d'une pratique noble portée par les animateurs dans des fonctions d'encadrement. Le champ de l'animation est constitué principalement par les colonies de vacances, et plus encore, par les centres de loisirs comme le démontre Francis Lebon. « L'expansion du groupe professionnel s'opère en quelque sorte à la marge des diplômes professionnels (peu délivrés) et des recommandations des circulaires. Elle s'enracine dans les centres de loisirs et use du Bafa et du Bafd (brevet d'aptitude aux fonctions de directeur de centre de vacances et de loisirs) comme voie d'accès à l'animation. Les éléments de la reconnaissance du groupe professionnel habituellement invoqués (diplômes officiels et textes officiels) n'ont que peu d'effets sur sa morphologie car ils constituent un cadre très peu contraignant. Il faut plutôt évoquer les centres de loisirs et le Bafa (destiné en principe aux "non-professionnels") pour comprendre la réalité des métiers de l'animation et éviter ainsi de confondre les choses de la logique prophétique avec la logique des choses de l'emploi »²³³. En quelque sorte, on peut dire qu'une certaine mythologie de l'animation a masqué jusqu'ici, le fait que l'animation socioculturelle est constituée par deux activités majeures en nombre d'enfants et d'animateurs concernés : les centres de loisirs et les colonies de vacances.

Un autre élément peut permettre de comprendre la réalité des écrits (professionnels et

231 Robinet E., « Les références explicites des animateurs titulaires du Defa », in Douard O., *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, L'Harmattan, 2003, pp. 163-190

232 Douard O., *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, L'Harmattan, 2003

233 Lebon F., *Les animateurs socioculturels*, La découverte « Repères », 2009 pp. 14-15

volontaires). L'écriture est encadrée par des modalités propres à chaque diplôme mais faisant le plus souvent usage d'une approche par le projet. Cette approche organise l'écrit et la pensée qui l'accompagne. Cet aspect restreint les options de présentation. Ainsi, lors de l'écriture du livre sur la colonie de Courcelles, j'avais repéré comment la structuration de la pensée par la notion de « projet », empêchait de déployer une autre approche correspondant à un autre modèle pédagogique²³⁴.

Mais au fond, faut-il s'étonner de cette situation ? La constitution de l'animation socioculturelle comme champ, passe nécessairement par une acculturation des « entrants », *i.e.* les nouveaux animateurs, à des catégories propres au champ. Or, ceci implique l'existence d'une culture commune. La « pédagogie du projet » qui se décline à différents niveaux (projet éducatif, pédagogique, d'activité, de centre...), joue ce rôle. Mais cela n'explique pas pourquoi la culture transmise, n'est pas fondée par des études théoriques et scientifiques, à moins de voir là, un « reste » de l'idéologie propre au champ...

1.2 Le champ de l'animation et la recherche scientifique

Comment les sciences de l'éducation se sont-elles emparées de l'objet « animation socioculturelle » ? Répondre à cette question, c'est tenter de comprendre comment cet objet a été, au cours du temps, à la fois mineur et ambiguë quant à la manière dont il a été envisagé. Ce chapitre permettra d'analyser les différents courants scientifiques qui s'y sont intéressés. Il dressera aussi une analyse critique qui permettra d'explicitier le choix de mon approche personnelle.

1.2.1. Animation socioculturelle et sciences de l'éducation

L'animation socioculturelle est étudiée dans un premier ouvrage qui précède la naissance des sciences de l'éducation²³⁵. Cela pourrait être perçu comme un anachronisme dans la mesure où les années 1970 sont plutôt retenues pour situer l'apparition de l'animation socioculturelle. Néanmoins plusieurs chapitres concernent des activités qui sont aujourd'hui totalement identifiées au champ de l'animation socioculturelle comme les Maisons de Jeunes

²³⁴ Bataille (2007) op. cit.

²³⁵ *Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, publiée sous le patronage de l'Institut Pédagogique National, R. Laffont, 1960

et de la Culture, les colonies de vacances... L'approche, dans cet ouvrage, est principalement descriptive.

La question des frontières du champ, présente implicitement dans la remarque quant à la date de publication de ce premier ouvrage et, qui permettrait de commencer peut-être à organiser la recherche à son propos, se retrouve aussi dans la deuxième occurrence. Nous retrouvons l'animation socioculturelle dans les « Traités des sciences de l'éducation » en 1978²³⁶ associée à l'éducation permanente.

La question de l'inscription de l'animation socioculturelle dans le cadre des sciences de l'éducation posait problème dès le démarrage, pour Debesse et Mialaret. « Il nous a semblé que, dans ce domaine, encore plus que dans tout autre, à la richesse et à la variété des expériences concrètes, correspondait une approche théorique qui restait encore, par moments, un peu incertaine »²³⁷. Pierre Besnard, qui fait partie du comité de rédaction des *Cahiers de l'animation* publiés par l'Inep²³⁸, principal organisme qui développe des recherches sur le champ, en a conscience : « Si la réalité de l'animation socioculturelle s'impose à travers le champ de ses pratiques, les difficultés de sa conceptualisation révèlent l'écart existant entre le développement de cette pratique est celui, insuffisant, des recherches théoriques qui l'explorent (...). [L'animation socioculturelle] s'est dressée paradoxalement contre les investigations scientifiques et les analyses qui pouvaient contribuer à éclairer sa problématique, son champ et ses pratiques, s'enfermant par cette attitude même dans le territoire clos d'un discours sur elle-même, souvent mystifiant, car rebelle à l'analyse, et limité à une sorte de religion de l'action qui se suffirait à elle-même, sans qu'il soit nécessaire de l'étayer par des apports théoriques »²³⁹. Une première difficulté pour une recherche qui s'intéresse à l'animation socioculturelle, est la présence d'une idéologie forte qui rend ce champ rétif à des explorations scientifiques : les discours produits par les acteurs du champ suffiraient pour décrire ce qui s'y déroule. Je serai donc amené dans la suite de mon propos à proposer des analyses qui iront, pour certaines à contre-courant, de ces discours. Il s'agira, pour moi, de produire des analyses fondées à partir d'un corpus de données et d'un choix de grille d'analyse.

Un deuxième élément est intéressant à observer qui va dans le même sens que cette première remarque. Je note la présence quasi systématique, dans les ouvrages portant sur

236 Debesse M., Mialaret G., « Éducation permanente et animation socioculturelle », in *Traité des sciences de l'éducation*, tome 8, Paris, 1978, pp. 279-429

237 id. p. 7

238 Institut National de l'Éducation Populaire

239 Besnard P., 1978, « Problématique de l'animation socioculturelle », in *Traité des sciences de l'éducation*, tome 8, Paris, 1978, p. 283

l'animation, d'une sorte de préalable qui consiste d'abord à refaire l'histoire de l'animation socioculturelle. Cela peut être analysé comme une difficulté à cerner les frontières du champ, mais peut, tout aussi bien, être le besoin de jouer, par ce biais, sur les frontières réelles, supposées et revendiquées du champ. Cela a des effets non négligeables sur l'élaboration de problématiques qui servent un projet, ou bien, qui empêchent de situer les enjeux. Indirectement, cela évacue le temps de l'histoire pour situer dans les évolutions de la société, l'émergence de ce champ. Certains auteurs ont fait cette démarche et ils permettent, nous semble-t-il, de saisir d'autres éléments plus généraux qui permettent de faire des ponts avec d'autres phénomènes²⁴⁰.

Je fais le choix ici, comme je l'ai montré dans l'analyse du concept de socialisation, de situer mon propos dans un cadre qui dépasse le champ de l'animation socioculturelle. Si j'aborde la question de l'histoire de l'animation, ce ne sera donc pas pour produire une visée idéologique, mais pour montrer comment la construction de ce champ est un bon analyseur pour comprendre la manière dont la problématique de la socialisation/subjectivation, s'est construite dans ce cas.

1.2.2 Une Science de l'animation ?

Différentes approches ont été tentées pour appréhender le champ de l'animation socioculturelle²⁴¹. Besnard²⁴² cherche par exemple à construire le « système d'animation ». Nikos Précas²⁴³ s'appuie sur une approche anthropologique, Simonot²⁴⁴ sur la psychosociologie. Augustin sur la géographie sociale²⁴⁵. Gillet²⁴⁶ oriente ses travaux par la praxéologie... L'hétérogénéité des approches n'est pas en soi un problème. Il est intéressant,

240 Nous pensons ici pour l'histoire longue des colonies de vacances à : Vulbeau A., *Du gouvernement des enfants*, Desclée de Brouwer, 1993 ; Houssaye J., *Le livre des colos*, La Documentation française, 1989 ; pour l'histoire des centres de loisirs à : Lebon F., *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, 2005 ; pour l'histoire de la naissance des animateurs professionnels à : Gilbert C., Saez G., *L'État sans qualité*, Puf, Paris, 1982

241 Voir pour analyse des rapports entre sociologues et champ de l'animation, au point de vue du rôle joués par ceux-ci, pour construire les limites du champ de l'animation socioculturelle : Bataille J.-M., « Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski », in Agora, « Animateurs : formation, compétences et valeurs », n°36, 2ème trimestre 2004, pp. 76-87

242 Besnard P., « Éléments pour une théorie du système d'animation », *Les cahiers de l'animation*, n°1, mai 1972, pp. 29-35

243 Précas N., « Pour une approche anthropologique du métier de l'animateur », in *Les cahiers de l'animation*, n° 44/45, 1984, pp. 113-118

244 Simonot M., *Les animateurs socio-culturels. Étude d'une aspiration à une activité sociale*, PUF, Paris, 1974

245 Augustin J.-P., *Les jeunes dans la ville, institutions se socialisations et différenciation spatiale dans la communauté urbaine de bordeaux*, PUF, Paris, 1991

246 Gillet J.-C., *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, L'Harmattan, Paris, 1995

par ailleurs, de comprendre à quoi répondent ces différents points de vue.

Pour Besnard, il existe trois manières d'aborder l'animation : par l'expérience et le témoignage ; par une approche théorique appliquée à l'objet qu'il nomme « intellectualiste » (la sociologie par exemple) ; par un mélange de ces deux approches. Aucune ne semble trouver grâce à ses yeux. Il me semble étonnant de qualifier l'approche sociologique d'« intellectualiste ». S'il s'agit de dire que cette approche n'est pas en mesure d'atteindre pleinement son objet, alors la question se pose de savoir comment y arriver. Je montrerai qu'en apportant une analyse doublement située, comme acteur du champ et comme chercheur sur le champ, il est possible de dépasser cette difficulté. Cela nécessite de penser l'articulation de ces deux approches. J'y reviendrai. Pour Précas : « La "littérature sur l'animation" est inépuisable, livres, articles, documents de toutes origines, constituent le corps de cette impressionnante production. On pourrait penser que cette énorme source d'informations fournit des éclaircissements suffisants pour définir le concept de l'animation. Mais le constat que nous faisons est tout autre, nous sommes en présence d'une "littérature" produisant des discours idéologiques, favorisés par le flou qui entoure ce concept »²⁴⁷. Je souscris à cette remarque, pour dépasser ce point, je pense qu'il faut d'abord utiliser des concepts définis hors du champ, et néanmoins, pertinents pour celui-ci. C'est le choix que j'ai fait.

Les rapports entre le sociologue et l'animateur se révèlent complexes²⁴⁸. Si le sociologue et le psychosociologue ont apporté des connaissances à l'animateur pour prendre conscience des conditions techniques de son activité, ils ont aussi désenchanté son monde en faisant apparaître les ruptures entre les valeurs des animateurs et la réalité des fonctionnements des groupes sociaux cibles. De son côté, l'animateur pouvait reprocher aux scientifiques leur prudence alors qu'il devait, lui, s'engager malgré tout dans l'action. Ce point est essentiel. Certes le sociologue n'a pas pour objectif de valider la part d'idéologie du discours des animateurs qui se retrouvent dans leurs pratiques, il doit cependant permettre à l'animateur de comprendre en quoi ce qu'il vise se trouve réellement ou non dans ces pratiques. Je revendique la possibilité d'aider les praticiens dans ce sens. Je suis attentif à cela car je viens de ce champ et je comprends que les animateurs cherchent dans la théorie les moyens de qualifier leurs pratiques.

Gillet et Augustin abordent le champ sous un autre angle qui répond, en partie, à ces critiques. Ils désignent l'animation comme étant une « praxis » : « Elle est une manière d'agir et implique pour l'animateur une manière d'être dans cet agir. Elle est caractérisée par une

²⁴⁷ Précas (1984), p. 113

²⁴⁸ Chosson J.-F, « La collaboration de l'animateur et du sociologue dans une perspective de changement social », communication au congrès de sociologie rurale, Münster, août 1970, document dactylographié, 38 p.

compétence centrale, articulant toutes les autres, à savoir l'intelligence stratégique des situations sociales »²⁴⁹. Par ce biais, une théorie de l'animation serait possible. Autant « science de la conception (du projet à venir) que de l'analyse (du projet réalisé). Une science de l'animation est une science agissante : l'action et l'expérience accumulée et réfléchie permettent de parfaire, pour l'animateur professionnel, la scientificité de son savoir et sa capacité à en tirer bénéfice pour son action future »²⁵⁰. Néanmoins, l'approche praxéologique possède certaines limites pour notre visée : au regard du travail produit par Gillet, il n'apparaît pas de problématiques propres au champ permettant de le constituer. En partant, par contre des premiers travaux d'Augustin, comme nous le verrons ci-après, il semble que le concept de territoire ouvre une voie à une telle problématique.

C'est dans cette perspective, centrée sur l'action que je m'inscris. J'ajoute une raison plus profonde, la question du métier de l'animateur entendu comme la capacité pour celui-ci de pouvoir expliciter les effets qu'il cherche à produire dans une perspective de transparence sociale me paraît primordiale. Pour Dubet²⁵¹, il faut voir dans l'évolution des métiers du travail social la perte du « programme institutionnel » qui visait la subjectivation des publics par leur socialisation. Cette promesse a fait long feu et, aujourd'hui, l'acceptation des règles sociales ne garantit plus à l'individu de devenir un sujet politique. Cela suppose la possibilité pour l'animateur de rendre compte de sa pratique dans des espaces dédiés (commission enfance ou jeunesse, conseil d'administration d'association, réunions de rencontre avec les parents, etc.). Pour cela, l'animateur devrait être en mesure d'expliciter les effets qu'il produit, et donc, le sociologue peut, me semble-t-il, jouer dans ce cadre un rôle important. L'évolution des recherches sur l'animation tend progressivement à répondre à ce point.

1.3 Les définitions de l'animation socioculturelle

Dans un écrit récent, j'avais tenté d'analyser les différentes notions qui apparaissent dans les définitions produites sur l'animation socioculturelle²⁵². Quatre pôles étaient identifiables mettant à jour deux axes de répartition des notions. : intégration/émancipation ; participation/action auto-déterminée. Le premier axe se fonde sur une dichotomie entre des

249 Augustin J.-P., Gillet J.-C., *L'animation socioculturelle, Histoire, acteurs, enjeux*, L'Harmattan, Paris, 2000 p. 18

250 id.

251 Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, 2002

252 Bataille J.-M., *De l'animation de quartier au projet social de territoire*, mémoire de Dea, Université Paris X Nanterre, 2004 ; Bataille J.-M., « En colos, la citoyenneté par la socialisation », in Bier B. et Le Breton, Éducation et citoyenneté, *Les Cahiers de l'action*, n°16, Injep, Marly-le-Roi, 2007

problèmes pensés comme internes (c'est le groupe qui « pose » problème, l'animateur cherche à en modifier les comportements) ou externes au groupe (le groupe tente de sortir des problèmes qui ont des effets sur lui) ; le deuxième entre des solutions pensées comme externes (l'animateur invite le public à participer mais il détient la solution) ou, internes au groupe (le groupe recherche les solutions possibles avec l'aide ou non d'un animateur). Cette approche ne me satisfait pas car elle « écrase » les définitions en mettant de côté leur chronologie. Or, ces définitions ont une histoire²⁵³. On ne peut associer le terme de leader et sa traduction en animateur au moment de l'apparition des grands ensembles, avec ce qu'est devenue aujourd'hui l'animation socioculturelle, sans faire des raccourcis : il faut articuler ces deux moments.

Si la période où l'animation est définie par les sociologues²⁵⁴ marque la définition la plus contemporaine et la rend sujette à discussion, néanmoins il est possible de dresser une chronologie relativement stable²⁵⁵. Une première phase est caractérisée par l'idée d'animateurs qui donne la vie à une communauté. On retrouve là le sens premier d'*anima*. Cette communauté peut-être aussi bien rurale qu'urbaine. Nous sommes au sortir de la seconde guerre mondiale, encore dans le champ de l'éducation populaire qui renaît alors. On peut ajouter un deuxième sens celui d'encadrement. Dans ce cas, l'animateur représente une élite que les mouvements de jeunesse et les institutions, comme les MJC, participent à créer²⁵⁶. Il s'agit en quelque sorte de former des hommes et des femmes neufs différents d'une génération qui a failli pendant la guerre. A cette période succède le temps des équipements censés accueillir cette vie communautaire et la renforcer. Mais rapidement, la question de leur gestion par un personnel formé va modifier les caractéristiques de la situation et faire apparaître une nouvelle catégorie d'actions : les animateurs socioculturels. Ils se distinguent des premiers par le fait qu'ils ne sont plus des bénévoles. Des diplômes se créent ; la professionnalisation va devenir un thème récurrent qui traite, au fond, de l'articulation de l'éducation populaire avec cette réalité. La période des années 1970 est complexe quant au sens à donner à l'activité de ces animateurs socioculturels. Autant, il existait un consensus sur l'idée qu'ils devaient permettre à une communauté d'émerger au sein des grands ensembles, autant, il devient difficile de penser en même temps le rôle émancipateur qui leur était associé. Les critiques sociologiques ancrées dans le paradigme de la domination

253 Je m'appuie ici en grande partie sur Gilbert C. et Saez G., *L'État sans qualités*, Puf, Paris, 1982

254 On peut citer ici les principaux : Geneviève Poujol, Jean-Pierre Augustin, Guy Saez. On peut aussi simplement se référer aux articles produits dans les *Cahiers de l'animation*. Je cite, par ailleurs dans cette partie, le nom d'un certain nombre d'autres sociologues.

255 Voir en annexe les principales définitions de l'animation socioculturelle.

256 Poujol G., *Des élites de société pour demain ?*, Erès, Ramonville Saint-Agne, 1996

« démasquent » les faux semblants.

Dans la phase suivante, en quelque sorte, après avoir été le support d'un encadrement supposé des populations, les animateurs deviendraient véritablement les acteurs d'un contrôle social. Ceci apparaît, par exemple, dans le rapport Peyrefitte sur la violence qui reproche aux animateurs de ne pas jouer assez ce rôle. Mais déjà dans cette critique, on peut voir en filigrane que peut-être les animateurs ne font pas ce pour quoi on les attendrait : l'encadrement. Une sorte de partition d'ailleurs aura tendance à se constituer dans les discours, renvoyant la prise en charge des jeunes posant des difficultés à un corps professionnel qualifié à cette fin : les éducateurs de prévention. D'une certaine façon, cette critique des animateurs socioculturels serait pour partie exagérée. Néanmoins, dès les années 1980, l'apparition de dispositifs dans la prise en charge des publics va renouveler cette dynamique. D'une certaine façon, cette fois, c'est par l'instrumentalisation des animateurs socioculturels que la fonction de contrôle social sera reconstituée. Dans le cas des publics jeunes, la création d'une nouvelle catégorie d'acteurs, les « grands frères », participe de ce mouvement.

On pourrait voir dans l'histoire des animateurs socioculturels comme une sorte de malentendu : l'État les fait apparaître par des financements qui créent équipements et postes dans le but de constituer des communautés en lien avec des phénomènes sociaux qui inquiètent, comme les « blousons noirs » ; les fédérations d'éducation populaire proposent des solutions à partir de leurs conceptions humanistes ; les résultats sont décevants ; l'État chercherait alors à mobiliser des fédérations dans le sens d'un contrôle social, alors que celles-ci se déclarent incompétentes pour prendre en charge des publics qui relèveraient d'autres corps professionnels. Mais ce qui est intéressant, c'est que ces fédérations disent en même temps autre chose : ces problèmes trouveront leur solutions dans un cadre plus large celui de la communauté constituée.

Cette visée est, d'une certaine façon, actuellement reprise dans différents cadres. Du côté des centres sociaux, c'est la ré-affirmation de la nécessité d'une « animation globale » ; pour les MJC, la remise en avant de la matrice pédagogique d'origine : conseil de maison, conseil d'administration soit le passage de l'usager à l'adhérent ; pour les villes, le développement de projets d'articulation des différents modes d'action formalisé sur des territoires. Mais, c'est dans l'émergence d'une forme nouvelle d'action, à l'ombre de la politique de la ville qui l'a fortement suscitée que se trouve la forme la plus claire de ce mouvement : le développement de la participation des habitants.

Cette chronologie indicative et rapide montre un passage essentiel dans l'histoire de

l'animation socioculturelle (Asc), non pas celui de l'éducation populaire à l'Asc, qui nous paraît réducteur, mais celui d'une politique publique d'État à celle d'une action locale, territorialisée. Au moment de leur émergence, les animateurs sont liés à un État fort qui planifie l'espace et crée les grands ensembles. Au tournant des années 1980, l'État se fait moins présent et les collectivités locales deviennent des acteurs de premier plan. L'État continue d'agir via des dispositifs qui, dans ce champ, sont fondamentaux puisque les postes d'animateurs tiennent pour une grande part aux financements qui s'y rattachent. Mais, des politiques publiques locales vont apparaître et trouver leur cohérence à l'articulation de l'éducation, de la démocratie participative, et enfin, de celles qui soutiennent les actions dans les grands ensembles (urbanisme, économie...). On voit donc se forger un couple Asc-territoire qui évolue au cours du temps en fonction des politiques publiques et des pratiques développées, de leurs échecs et de leurs réussites.

2. L'animation socioculturelle et le concept de « territoire »

L'approche par le territoire sera effectuée pour les colonies de vacances. Je montrerai à cette occasion combien, le territoire, comme grille de lecture permet de rendre compte de l'évolution longue de cet objet. Le territoire a déjà été pris comme notion centrale pour expliquer les pratiques d'animation socioculturelle par Augustin. Pour Saez et Gilbert, il faudrait même dire que le territoire apparaît, dans certaines politiques publiques, par l'animation socioculturelle. A partir de cette base, je produirai, en lien avec l'animation socioculturelle, une problématique spécifique de la question du territoire.

2.1. L'animation socioculturelle dans la ville

Augustin est le premier auteur à avoir traité des liens entre animation socioculturelle et géographie sociale²⁵⁷. Son travail porte sur la répartition des équipements socioculturels dans la ville et son analyse. Il fait apparaître des fonctions différentes des équipements selon le territoire de la ville dans lequel ils sont construits. Cette articulation entre territoire et animation socioculturelle est reprise par Gilbert et Saez²⁵⁸ et systématisée.

Augustin distingue trois modes de socialisation pratiquée dans les équipements : l'inculcation des normes dominantes, la création de lieux de retrait ou de « marginalité tolérée », des fonctions de compensation et de consommation de loisirs. La répartition des équipements fait apparaître une différenciation des espaces selon ces trois modes.

- « La fonction de contrôle est dominante ; elle est particulièrement sensible dans les cités "ghetto", cités coupées de tout contexte urbain et recevant les catégories les plus défavorisées de la population, celles qui ont le sentiment prolétarien d'exclusion, elle se traduit par une problématique de l'inculcation culturelle : il s'agit d'introduire dans un

257 Augustin J.-P. Dubet F., « L'espace urbain et les fonctions sociales de l'animation », *Les Cahiers de l'animation*, n°7, Inep, Marly-le-Roi, 1975, p. 19-36 ; Augustin J.-P., *Espace social et loisirs organisés des jeunes. L'exemple de la commune de Bordeaux*, Paris Éditions Pédone, 1978 ; Augustin J.-P., *Les jeunes dans la ville. Institutions de socialisation et différenciation spatiale dans la Communauté urbaine de Bordeaux*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1991 ; Augustin J.-P., « Sport, loisirs et culture : un système d'animation toujours en construction », in *La galaxie jeunesse : mémo guide des structures publiques de jeunesse*, Injep, Marly-le-Roi, 2004 ; pour les colonies de vacances voir Bussi M. « Pour une géographie des centres de vacances », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 241-256

258 Gilbert C., Saez G., *L'État sans qualités*, Puf, Paris, 1982

milieu les normes, les valeurs, les modes de vie dominants, plus précisément ceux des classes moyennes dont sont issus les animateurs et les travailleurs sociaux.

- « Dans le cas des zones ouvrières anomiques où les adolescents sont nombreux et où nombre [des travailleurs sociaux] travaillent, la fonction de contrôle est moins directement apparente et l'équipement se constitue en un lieu de retrait et de déviance tolérée où peut se jouer une part de son rôle pédagogique.
- « Enfin, dans la résidence, la fonction pédagogique émerge avec plus de netteté et l'équipement peut aboutir à une forme d'autogestion. Il est le plus souvent centré sur de nombreuses activités pouvant tenir un rôle de compensation. »²⁵⁹

Le principe d'une organisation spatiale des modes de socialisation via les équipements socioculturels ne semble pas devoir être remise en cause. Par contre, ces trois modes pourraient être précisés et contextualisés pour la période contemporaine. S'il existe un lien entre territoire et mode de socialisation par l'animation socioculturelle, pour autant comment associer cette activité avec les grands ensembles ?²⁶⁰ Pour Saez et Gilbert, l'équipement fonde ce lien. Le métier d'animateurs s'est constitué à partir de la prise en charge de ces équipements. Or ceux-ci, sont des éléments intimement liés à la construction des grands ensembles. Leur fonction est de favoriser l'émergence d'une vie communautaire dont la notion de quartier témoigne. Cette vie donnée se trouve dans l'étymologie d'animateur (*anima*, donner la vie). Pour autant, les équipements des grands ensembles ne recouvrent pas l'ensemble de l'activité des animateurs. Une grande part d'entre eux exercent dans les centres de loisirs et les colonies de vacances²⁶¹. La question reste ouverte pour les centres de loisirs, il faudrait vérifier que les modes de socialisation développés auraient une spécificité selon le lieu d'implantation des centres de loisirs. Pour Bussi²⁶², la répartition des centres de loisirs n'est pas homogène sur le territoire et laisse supposer que leur rôle peut varier d'une ville à un village par exemple. Je prendrai l'exemple des colonies de vacances pour vérifier l'articulation de ce mode d'animation avec le territoire²⁶³.

259 Augustin, Dubet, op. cit., p. 32

260 Idée émise dans Bataille J.-M., « Origine de l'animation : l'hypothèse Boltanski », *Agora/débats jeunesse*, n°36, Injep, Marly-le-Roi, 2004, p. 76-87

261 En ne considérant ici que les animateurs professionnels.

262 Bussi M., « Pour une géographie des centres de vacances », in HOUSSAYE J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 241-256

263 Voir Bataille J.-M., « La colonie de vacances entre ville et campagne », in Houssaye, *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 53-70

2.2. Les colonies de vacances et la ville

Je définis les colonies de vacances en lien avec avec la dimension spatiale : *Une colonie de vacances est la prise en charge temporaire d'enfants ou d'adolescents à l'occasion de leurs vacances, en organisant leur déplacement d'un lieu vers un autre. Il est attribué certaines qualités aussi bien au lieu de départ que d'arrivée, et au déplacement effectué entre les deux.* En partant de cette définition, je vais présenter l'histoire longue des colonies de vacances dans leurs liens avec la ville²⁶⁴.

2.2.1. Sous le discours sanitaire, la plage...

De leur naissance au milieu du XIX^{ème} siècle à la première guerre mondiale, l'analyse des discours produits à propos des colonies de vacances montre l'apparition d'une rhétorique dominante : le sanitaire. Je me suis appuyé sur trois ouvrages : le congrès des colonies de vacances de 1910, une conférence de Delpy en 1903 et l'ouvrage de Plantet et Delpy de 1910²⁶⁵. Il est intéressant de saisir comment ces textes ont été utilisés au cours du temps pour comprendre l'histoire des colonies de vacances. L'ouvrage de Plantet et Delpy apporte une première vision globale des colonies et surtout la liste des colonies de vacances des origines à 1909 avec une notice détaillée pour chacune, pourtant, son exploitation est toujours restée parcellaire. Rey Herme est le premier qui présente un état des colonies de vacances. J'indiquerai l'usage qu'il fait du travail de Plantet et Delpy²⁶⁶.

Rey Herme reprend les chiffres annoncés par Plantet et Delpy même s'il précise : « Dans l'ignorance où nous nous trouvons de la méthode utilisée par Plantet pour établir ces statistiques, et donc des corrections qu'il conviendrait d'y apporter, sans doute faut-il accueillir

264 Cette partie s'appuie sur l'étude réalisée dans le cadre d'un projet Culture2000 portant sur les bâtiments des colonies de vacances. Le corpus de données est de deux ordres : une étude de terrain réalisée dans le département de la Haute-Savoie ; une analyse des archives portant sur les colonies de vacances jusqu'à 1977. Étude réalisé sous la direction de Jean Houssaye, laboratoire CIVIIC, Université de Rouen.

265 Ouvrages disponibles à la Bibliothèque Historique de la ville de Paris : Plantet E. et Delpy A., *Colonies de vacances et œuvres du grand air en France et à l'étranger*, Hachette, Paris, 1910 ; Delpy A., « Les œuvres de colonies de vacances », rapport présenté à la Société Internationale pour l'étude des questions d'assistance dans les séances des 22 avril et 27 mai 1903, Étude sur les œuvres municipales et les œuvres privées de colonies de vacances, extrait de la Revue Philanthropique, n° des 10 juin et 10 juillet 1903, Masson et Cie, Paris, 1903 ; Colonies de vacances, compte rendu du congrès national de Paris 1910, Illustrations et renseignements divers recueillis par le trésorier-adjoint F. Gibon rédacteur au Ministère de l'Instruction publique et des Beaux Arts.

266 Rey Herme, *Les colonies de vacances en France 1906-1936, tome 1 L'organisation des initiatives*, Fleurus, Paris, 1961

avec une certaine prudence des chiffres qui ne présentent par ailleurs rien d'invraisemblable »²⁶⁷. Pourtant, Plantet et Delpy ont une approche des colonies de vacances qui s'éloigne largement de la conception de celle des années 1960 au moment où Rey Herme écrit son livre. En partant des différentes notices présentes dans leur livre, il apparaît à la lecture qu'ils amalgament les colonies de vacances à placements collectifs et familiaux mais aussi les sanatoriums, les hôpitaux marins, les maisons de repos, les voyages scolaires... Comme le note M. André, inspecteur primaire de la Seine, lors du congrès de 1910 : « Je pense, avec MM. Plantet et Delpy, qu'il faut comprendre dans la statistique des colonies de vacances, les enfants qui vont, chaque jour, pendant plusieurs semaines, se promener et jouer hors des villes, dans les grands parcs ou jardins, dans la campagne ou dans les bois, dès lors qu'ils reçoivent au grand air, une distribution de pain et de lait, ou toute autre nourriture ». Même si dans la statistique de 1910, ces « demi-colonies » ne sont pas comprises, c'est là un trait essentiel de leur travail qu'il faut souligner : la colonie de vacances en 1910 n'est pas perçue comme différente de ce qu'elle a été par la suite.

Les notices de Plantet et Delpy se présentent sous la forme de courtes monographies comprenant le nom de l'œuvre, sa localisation d'origine, le nom des personnes référentes, le type de placement (collectif ou familial), le lieu d'implantation de la colonie, les effectifs connus et divers renseignements sur le fonctionnement. Du point de vue des lieux utilisés, j'ai identifié 751 occurrences. Cette base donne ainsi de multiples renseignements pour se faire une idée suffisamment précise de ce qu'est la colonie de vacances jusqu'en 1909²⁶⁸.

Partant des documents que j'ai indiqués ci-dessus, il est possible d'extraire les différents discours présents. J'en identifie deux principaux : le discours sanitaire est premier et massif, le discours éducatif est déjà là. D'autres approches sont à signaler : le tourisme, la colonie et la famille, la morale, le social, la nature, un lieu pour les réfugiés. Il faut ajouter un discours central : celui du déplacement.

Le discours sanitaire se présente comme le premier dans le temps. On attribue au Pasteur Bion la paternité des colonies de vacances et l'idée d'emmener les enfants hors de la ville pour les fortifier²⁶⁹. Je reviendrai sur les principes de Bion ultérieurement pour me consacrer en premier lieu à l'aspect sanitaire au travers des ouvrages que j'ai sélectionnés.

267 Rey Herme, op. cit., p. 117

268 Cette période pourrait être renseignée par les archives de l'Ufcv qui naît en 1907, d'un côté, et par l'analyse des bulletins produits par les paroisses déposés à la BNF (16 000 notices). Mais ce travail reste à faire.

269 Eggs Debidour C., « The birth of "Colonies de vacances" in Switzerland 1875-1900 », in Balducci V. & Bica S., *Architecture and Society of the Holidays Camps. History and perspectives*, Editura Orizonturi Universitare, Timisoara, Mirton, 2007, pp. 107-112

Remarquons d'abord que la lecture sanitaire qu'ils font des colonies de vacances est située historiquement. En effet, en 1910, c'est l'idée de préservation de la race après une prise de conscience des effets catastrophiques de la mortalité sur la croissance de la population qui favorise la mobilisation de nombreuses énergies. Il s'agit d'une projection du discours belliciste et de la concurrence qui s'établit avec l'Allemagne²⁷⁰. La démographie est perçue comme une donnée essentielle dans la lutte d'influence entre nations. Or il apparaît aux auteurs, Plantet et Delpy²⁷¹, que la France fait face à un déficit démographique dont il faut chercher les causes dans les « épidémies » rongant le pays : l'alcoolisme et la tuberculose.

<i>Entre 1850 et 1908, le pays considéré est passé de x millions d'habitants à...</i>		
La Russie	60	125
Les États-Unis	23	86
L'Allemagne	32	62
L'Autriche-Hongrie	30	48
L'Angleterre	27	44
La France	37,5	39,5
L'Italie	22	34
L'Espagne et le Portugal	19	25

Fig. Situation de l'évolution démographique de différents pays entre 1850 et 1908. Plantet et Delpy, Colonies de vacances et œuvres du grand air en France et à l'étranger, Hachette, Paris, 1910, p. 4

Chaque pays est présenté, en premier, par une analyse de la démographie faisant apparaître une corrélation entre la place de la France et des autres pays quant au développement des colonies de vacances, fonction des résultats d'accroissement de la population.

Le discours sanitaire s'appuie sur les indications du Docteur Landouzy lors du congrès de la lutte contre la tuberculose en 1905, où la colonie de vacances est présentée comme la première ligne de défense contre la tuberculose. Il est nécessaire de présenter l'histoire de la tuberculose qui prend ses racines dans différents pays, et en aval, une analyse des enjeux portés par cette lutte dans ses rapports à l'industrialisation et à l'urbanisation.

L'histoire de la tuberculose prend naissance dans la première moitié du XIXe siècle même si la maladie est déjà identifiée par Hippocrate au IVe siècle av. J.-C. : « Il faut attendre

²⁷⁰ http://www.revue.inventaire.culture.gouv.fr/insitu/insitu/article.xsp?numero=6&id_article=laget-1504

²⁷¹ Notons que Eugène Plantet est membre du Conseil de l'Office central des œuvres de bienfaisance et Arthur Delpy, Secrétaire de la Société Internationale pour l'étude des questions d'assistance.

le XIXe siècle pour que les bases de la pneumologie moderne soient établies, grâce en particulier à R.T.H Laennec, inventeur du stéthoscope. Comme l'indique M.D. Grmek, le terme de *tuberculosis* est adopté par J. L. Schönlien en 1832, tout d'abord dans la langue allemande, puis à partir de 1854 dans la littérature médicale française. J. A. Villemin démontre en 1865 le caractère d'inoculabilité de la maladie, et c'est R. Koch qui identifie le germe véritable en 1882 et établit le concept d'isolement du patient, qui justifie le concept même de sanatorium »²⁷².

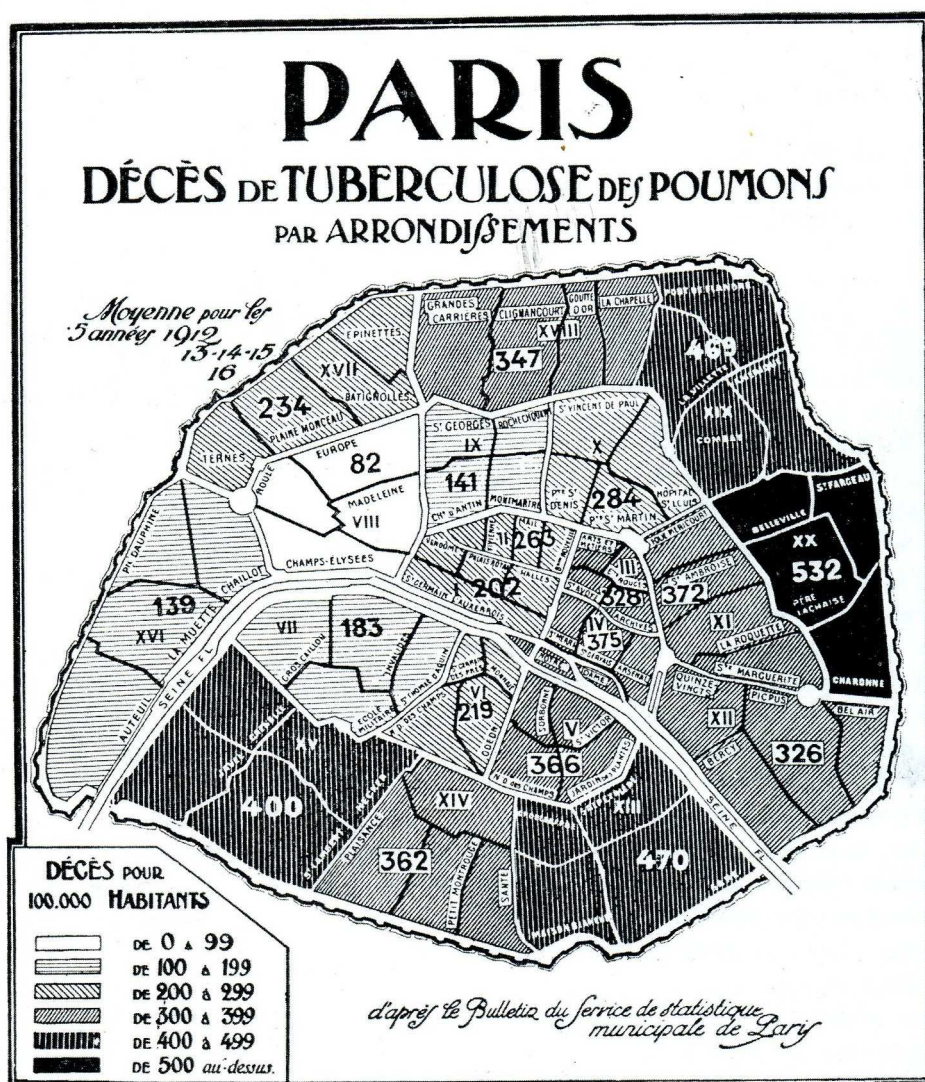


Fig. Carte de Paris indiquant le nombre de décès par tuberculose, par arrondissement de 1912 à 1916. *Contre la tuberculose, la mission américaine Rockfeller en France et l'Effort français*, Dr A. Brunot, thèse de médecine, Paris, 1925. Reproduite dans Cremnitzer J.-B., *Architecture et santé. Le temps du sanatorium en France et en Europe*, Picard, Paris, 2005, p. 16

272 Cremnitzer J.-B., *Architecture et santé. Le temps du sanatorium en France et en Europe*, Picard, 2005, p. 13

Selon le type de tuberculose, deux formes d'environnement sont propices. En Allemagne naît la cure d'air en montagne entre 1850 et 1870 ; favorable au soin de la tuberculose pulmonaire, elle s'appuie sur « La sécheresse, la pureté de l'air, un certain degré d'hydrométrie, des conditions favorables d'ensoleillement, de luminosité, et surtout le climat de montagne »²⁷³. D'autres formes pathologiques, osseuse, ganglionnaire, ou scrofalaire sont mieux traitées dans un environnement marin. Cremnitzer note le conflit latent qui court entre les français et les allemands après la guerre de 1870. Ceci explique peut-être le choix qui sera fait, en France, d'utiliser préférentiellement la mer à la montagne pour implanter les colonies de vacances²⁷⁴. Ajoutons qu'en 1884, le Dr Trudeau fait la promotion de la cure d'air sous le terme *Wilderness cure*.

« En 1892 est créée la Ligue Française contre la Tuberculose, qui deviendra le Comité national de Défense contre la Tuberculose. En 1896, l'Assistance Publique de Paris crée une Commission de la Tuberculose, présidée par Jules Siegfried, personnage éminent de la III^e République, ministre, député et maire du Havre, et promoteur de multiples projets en matière d'hygiène et de logements économiques »²⁷⁵. L'essentiel des œuvres citées par Plantet et Delpy font référence, dans leur titre, soit à la lutte contre la tuberculose soit à la montagne ou la mer (« œuvre marseillaise de préservation de l'enfance contre la tuberculose », « les vacances au grand air pour la jeune fille », « œuvre antialcoolique et antituberculeuse de l'université de Toulouse »...). La lutte²⁷⁶ s'accompagne d'un discours sur la ville et sur les populations y résidant.

Amiot reprenant la thèse de A. Cottureau²⁷⁷ montre comment se met en place, à propos de la tuberculose, un « glissement écologique ». La tuberculose pose une contradiction entre les moyens pour lutter contre elle et le public qui est concerné : les ouvriers. « L'unique thérapeutique imaginable est de type hygiénique. Mais si elle convient à la bourgeoisie, en ce qu'elle combine le repos prolongé et la suralimentation dans l'atmosphère pure des altitudes, elle entre en contradiction directe avec les exigences du marché du travail »²⁷⁸. Il faut « concilier l'inconciliable, à la fois pousser à l'intensification du travail (qui aggrave la

273 op. cit., p. 17

274 Hormis les colonies implantées autour de Lyon dans les montagnes auvergnates, cette localisation s'explique aussi par la proximité de ces implantations avec la ville d'origine des colons.

275 op. cit., p. 23

276 Vulbeau parle d'un véritable discours de guerre. A. Vulbeau, *Du gouvernement des enfants*, Desclée de Brouwer, 1993, pp. 94-103

277 Cottureau A., « La tuberculose à Paris, 1882-1914 : maladie urbaine ou maladie du travail ? Un exemple de production de connaissances et de méconnaissances sur les modes de vie », *Vie quotidienne en milieu urbain*, supplément aux *Annales de la Recherche urbaine*, 1978 et dans *Sociologie du travail*, 2, 1978

278 Amiot M., *Contre l'État, les sociologues*, édition de l'école des hautes études en sciences sociales, Paris, 1986, p. 207

maladie) et lutter contre une maladie qui prend une extension menaçante parmi les travailleurs en pleine force productive »²⁷⁹. Les informations produites sont perverties : « En France, des années 1890 jusqu'en 1950, le mécanisme d'interprétation dominant peut s'analyser comme un mécanisme de déplacement en termes d'environnement qu'on appellera glissement écologique : transposer en termes de rapport à l'environnement des problèmes qui relèvent des rapports sociaux »²⁸⁰. C'est par le silence donné à certaines informations contenues dans les enquêtes sur la mortalité par la tuberculose que cette méconnaissance va être produite. La Statistique générale de la France va réaliser une enquête, dont les résultats ne seront pas publiés, qui auraient pu montrer une corrélation entre catégorie socioprofessionnelle et mortalité par la tuberculose. Il existe une mortalité différentielle des hommes et des femmes : « si la tuberculose fut une maladie de l'habitat, demande A. Cottereau, comment se fait-il qu'elle pu frapper davantage les hommes que les femmes ? »²⁸¹. Il est à noter la présence de nombreuses maisons de repos, au sein des notices de Plantet et Delpy, chargées d'accueillir les jeunes hommes et femmes ouvriers et employés épuisés par le travail. Il faut supposer que les cartes et les statistiques établies sur la tuberculose ne permettent pas de « voir » quelque chose qui n'est pas perçu. Si les chiffres pouvaient renseigner sur la corrélation possible entre industrialisation et tuberculose, les auteurs produisant les données n'ont pas cette grille de lecture pour prendre conscience de ce lien. La carte de la mortalité par tuberculose est très « parlante » dans la mesure où se dessine un quartier de lune à l'est de Paris, orienté est-ouest, pour les taux les plus élevés qui correspond peu ou prou aux quartiers populaires de la capitale. A cette partie fait face, à l'ouest, une zone qui vient s'insérer dans la première, celle des beaux quartiers.

Au cours du congrès de 1910²⁸², le Dr. Calvet donna des indications sur le choix des enfants devant partir en colonies de vacances. Il donne en premier une définition de la colonie de vacances qui souligne, au passage, le caractère social de celle-ci : « Le but de la colonie, dit très exactement le Dr. Gourichon, est de faire profiter, à l'égal des enfants plus fortunés, *les enfants pauvres non malades* des écoles primaires d'un séjour à la campagne leur permettant de revivifier leur organisme flétri par une habitation malsaine, une nourriture insuffisante, à la veille de succomber à l'atteinte de la tuberculose. Ainsi comprise, la colonie devient *une arme précieuse dans la lutte sociale* contre ce terrible fléau, dans l'œuvre de la

279 *ibid.*

280 *ibid.* A. Cottereau cité par Amiot

281 *op. cit.* p. 208

282 *op. cit.*, p. 88-113

préservation de l'enfant, et l'hygiéniste doit en assurer la direction »²⁸³(je souligne). Fort de cette définition qui met la colonie de vacances sous le patronage de l'hygiéniste, j'en déduis que la santé sera un critère principal de sélection des enfants. Mais ce n'est pas si sûr car le Dr. Calvet, après avoir rejeté les idées politiques et religieuses comme critère de sélection, puis les recommandations de l'enfant par un tiers, ajoute : « Nous ne voulons pas non plus – selon la tendance belge – que l'envoi aux colonies de vacances soit : " Les raisons de santé seront les [seules qui] rentreront en ligne de compte dans l'examen et le classement des candidats" »²⁸⁴. Qui faut-il prendre ? Reprenant les propos de M. Labbé, Calvet poursuit : « Ce sont surtout les enfants débiles et prédisposés par les antécédents héréditaires à contracter la tuberculose ; les victimes de la misère, de la nourriture insuffisante, de l'habitation insalubre, de la vie malpropre, les enfants anémiés, amaigris, névrosés par le surmenage cérébral, les paresseux à qui la vie des champs convient mieux que l'immobilité de l'école, les rachitiques et ceux qui offrent des déviations du rachis aggravées par la position vicieuse prise en classe que l'on choisit pour les colonies de vacances »²⁸⁵. Ensuite, sans transition, le Dr. Calvet passe en revue les signes cliniques à prendre en compte. Nous avons là des critères sociaux et moraux autant que médicaux. Ces derniers d'ailleurs sont ici faiblement corrélés à la tuberculose. Aussi, mon interrogation porte sur les causes de l'existence d'un tel discours.

Une hypothèse serait que la colonie de vacances pourrait se comprendre comme un outil parmi d'autres inventés en réaction à La Commune²⁸⁶. Il est régulièrement fait référence à la nécessité de trouver la paix entre les classes sociales comme une des raisons des colonies de vacances : « Soyez utile aux enfants ; ils ne connaissent pas encore la méchanceté, laquelle est souvent développée par la lutte pour la vie ; rendez leur la vie plus facile, et ils resteront meilleurs »²⁸⁷ nous dit le Dr. Madeuf préconisant les colonies d'hivernage situées sur la Côte d'Azur. Derrière le propos sibyllin pointe l'idée que le milieu est propice (l'environnement) au développement d'idées néfastes : changez ce milieu et tout rentrera dans l'ordre. Détruire les îlots insalubres, c'est aussi supprimer des foyers de contestation. Le rôle des médecins est essentiel dans cette rhétorique et ils ne seront jamais aussi nombreux aux deux chambres que pendant cette période²⁸⁸.

283 Congrès 1910, p. 88

284 op. cit., p. 93-94

285 op. cit., p. 94

286 C'est en s'occupant des enfants et des familles suite à La Commune qu'Élise de Pressensé, fondatrice de l'œuvre de la Chaussée du Maine, en arrivera à créer des colonies de vacances

287 op. cit. p. 51

288 D'après Pierre Louis Laget

2.2.2. Le pavillonnaire, retour à la nature

De 1919 à 1929 on observe en France un phénomène massif de construction de pavillons. « *La vie à la campagne* (1906-1966), *La revue de l'habitation*, *Ma petite maison* (1905-1931), *La maison pour tous à la campagne* (1905), *Not'Cabane* (1911-1927), *La maison française* (1903) diffusent des thèmes hygiénistes, voire aéristes, qui font du bon air de la banlieue la solution à tous les maux de la ville et expliquent le goût des localisations champêtres en moyenne banlieue, près des forêts, des rivières ou sur les plateaux jugés plus sains »²⁸⁹. Ce sont les provinciaux nouvellement arrivés à Paris qui seront les plus enclins à suivre ce mouvement²⁹⁰.

Cette évolution ne peut se comprendre sans saisir qu'un mode nouveau de vente se met en place. Les terrains sont vendus sous forme de parcelles découpées, le plus souvent sans aménagement particulier. Une des conséquences de ce dernier point sera que les « bout-galeux », comme on les dénomme car ils doivent, le plus souvent, circuler sur des chemins boueux, auront mailles à partir avec les pavillonneurs. Sur les bases de ces difficultés, se fondera le travail des communistes qui seront à l'avant poste de la lutte pour le respect, par les pavillonneurs, de leurs obligations dont l'assainissement des chemins desservant ces maisons. Aux élections de 1925 et 1929, certaines communes seront acquises par les communistes mais c'est surtout en 1935 que « la véritable conquête municipale de la ceinture rouge s'effectue »²⁹¹.

Ce contexte permet de mieux comprendre le rôle du projet développé par Henri Sellier à Suresnes consistant en une volonté d'urbanisation de cette ville, supprimant les foyers insalubres, apportant les équipements qui manquent et construisant de la ville là où il n'y a qu'un développement anarchique. On retrouve ici la dynamique développée en Angleterre qui est basée sur l'idée que la ville doit se reconstruire à ses marges.

C'est sur la critique de cette forme d'extension de la ville que viendra se greffer l'« architecture moderne » et le discours de Le Corbusier. Les grands ensembles sont conçus comme une forme qui utilise différemment l'espace : au lieu de la prolifération, la construction en hauteur qui permet de dégager une surface de terrain autour des immeubles. Il s'agit aussi de faire entrer la lumière, en reprenant les visées de l'hygiénisme, à « tous les étages ». Cette architecture est nouvelle en ce qu'elle utilise une forme de construction qui dégage les façades et permet d'installer des ouvertures plus grandes.

289 Fourcaut A., *La banlieue en morceaux*, Creaphis, Grâne, 2000, p. 33

290 Ibid., p. 63

291 Ibid., p. 172

Nous trouvons ici les bases des changements qui vont influencer les constructions des colonies de vacances pour cette période. A une première époque qui sera basée sur le modèle pavillonnaire (jusqu'à la fin des années vingt) succédera une autre période de construction sur le modèle de l'architecture moderne privilégiant la hauteur et la luminosité (à partir des années trente). La campagne est une destination privilégiée.

2.2.3. Henri Sellier et l'hygiénisme social

La ville de Suresnes place déjà des enfants à la campagne chez les paysans quand Henri Sellier devient Maire de cette ville en 1919²⁹². Quelques mois après son arrivée à la tête de la ville, il crée une commission pour augmenter le nombre d'enfants qui peuvent partir en colonie de vacances. Si cette décision est l'une des premières prises par Henri Sellier, c'est que les colonies de vacances font partie d'un vaste projet dans lequel elles sont l'une des pièces maîtresse. Pour comprendre son projet, le Socialisme Municipal, et l'articulation qu'il permet entre les colonies de vacances, l'urbanisme et la création d'un véritable service d'actions sociales, il faut expliquer le parcours d'Henri Sellier avant et pendant cette expérience.

Henri Sellier est originaire de Bourges où il a rencontré Edouard Vaillant avec lequel il sera fortement lié. Vaillant introduira Sellier à la politique et lui servira de mentor. Vaillant propose de développer un projet politique pour les classes populaires dans lequel « la santé physique et le bien-être sont fondamentalement des droits pour tous les citoyens ». Prendre la direction de Suresnes offre une opportunité à Sellier pour mettre en œuvre cette visée dans une ville qui en serait le laboratoire expérimental. Henri Sellier va occuper de nombreuses fonctions à différents échelons qui lui permettront de surmonter les difficultés d'une telle initiative. Il sera ainsi responsable du département de l'Office Public des Habitations à Bon Marché (HBM) ; secrétaire général de l'Office Public d'Hygiène Social et de l'Association des Maires de la Seine ; membre du Conseil national des Familles des Pupilles de la Seine et de l'Union Internationale des Villes.

La ville de Suresnes en 1919 est en pleine expansion. La guerre a développé fortement les industries et il existe des bidonvilles habités par les familles venues travailler en leur sein. L'insalubrité et l'anarchisme de l'urbanisation sont des traits marquants de cette période. Le projet d'Henri Sellier prendra place dans un territoire où effectivement les questions d'hygiène sont fortes.

292 Downs L. L., *Childhood in The Promised Land. Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880-1960*, Duke university Press, Durham and London, 2002, p. 112-194

Comme Maire, il développera donc une organisation nouvelle de l'espace permettant de dégager des parcelles pour la création de parc, de cité jardins, mais aussi d'équipements : écoles, dispensaires... C'est par le biais d'un outil fiscal nouveau qu'il pourra trouver les moyens propres à ce développement. Les travaux de Maurice Halbwachs²⁹³ montrent, à cette époque, que des mécanismes spéculatifs tendent à polariser l'espace en créant des zones aux tarifs différenciés. Les classes populaires font alors les frais du marché immobilier non régulé. En introduisant une taxe sur les mutations Henri Sellier dégage des moyens économiques nouveaux et les conditions d'une régulation du marché foncier.

Pour les colonies de vacances, son choix se porte sur les placements familiaux. Il a été en charge de ceux-ci pour la ville de Puteaux. Ainsi, pendant la guerre, alors que l'armée allemande se rapproche de la capitale et qu'il devient urgent de mettre à l'abri les enfants, il arrivera à faire partir près de 75.000 enfants, en très peu de temps, avec cette forme de placement. Le choix de ce type de colonies de vacances répond à un souhait très clair pour Henri Sellier. Préoccupé de la santé et du bien-être des Suresnois, il pense que les enfants sont « stressés » par la vie urbaine, ils doivent trouver à la campagne du repos mais aussi, ils doivent sortir de l'oppression de la vie collective qui leur prescrit leurs mouvements, et donc, retrouver une certaine liberté. La vie collective en colonie ne sera donc pas retenue.

Sellier accorde une attention particulière à l'enfance car elle représente l'avenir. On peut déceler une forme d'« eugénisme social » très présent dans l'entre deux guerres. Il s'agit de reconstruire la société à partir des enfants placés dans des conditions meilleures que leurs parents afin de créer une société nouvelle. Aussi, les équipements proposés aux enfants sont entourés d'une attention particulière. Une école sera ainsi construite avec en son sein une piscine ; c'est à Suresnes que Beaudoin et Lods, qui vont construire un des premiers grands ensembles en béton à Bagneux²⁹⁴, vont ériger une école de plein air.

L'enfance est une visée mais aussi un moyen. En effet, des travailleuses familiales rattachées à la mairie vont entrer dans les familles par le biais des enfants. Jusqu'ici, elles ne pouvaient le faire que lors de la naissance d'un enfant ou en rapport avec l'obligation scolaire. Il s'agira là de trouver un prétexte, et l'inscription en colonie en est un, pour mener une enquête *in situ* et ainsi agir sur l'environnement de ces enfants soit le logement (insalubrité) soit les conditions de vie de ses parents (chômage, alcoolisme). Cette action est portée très loin pour l'époque. Les travailleuses familiales au cours des années 1930 deviennent des « assistantes sociales polyvalentes » rattachées à un territoire spécifique.

293 Amiot M., *Contre l'État les sociologues*, Éditions, EHESS, 1986, pp. 13-46

294 Avec la cité de la Muette à Drancy.

Avec Henri Sellier, les municipalités prennent pied dans l'histoire des colonies de vacances bien au delà de leur rôle périphérique de l'école (via les Caisses des écoles) : l'enfance est au cœur d'un projet plus vaste de transformation de la société. Les mairies communistes resteront attachées même après guerre à une politique de l'enfance forte²⁹⁵. Henri Sellier continuera à défendre son projet d'un droit des classes populaires au bien-être, à la santé et à l'éducation lorsqu'il sera ministre de la Santé du gouvernement Blum en 1936. Il sera à l'origine de la publication des instructions de 1937 portant sur les colonies de vacances. Celles-ci portent la marque du sanitaire bien que le mouvement général d'évolution des colonies de vacances soit à cette date de développer un discours éducatif et des placements collectifs.

2.2.4. Du placement familial au placement collectif

Le placement familial sera critiqué dès le début de la période sous la plume de Dequidt. La critique porte sur deux points : d'abord, des conditions d'hygiène douteuse ; ensuite, une critique des conditions d'encadrement. Pour autant, il ne sera pas abandonné, l'exemple de Henri Sellier le montre à loisir. Pourtant, c'est le placement collectif qui se développera surtout à partir des années trente. On repère ainsi la création de colonies à forts effectifs (le chiffre de 5 à 600 enfants semble assez fréquent).

Il faut voir dans cette évolution la montée des perspectives éducatives. La colonie de vacances sous la forme collective permet de créer une organisation qui est plus propice de ce point de vue (création d'équipe, de groupes). Les réflexions pédagogiques se font sur la base du collectif d'enfants (Cité des jeunes, Républiques d'enfants voir ci-après). La colonie, suivant en cela le camp scout, devient un espace de socialisation, c'est-à-dire d'un apprentissage collectif des mêmes règles. Pour Prost, il faut voir en cela l'émergence d'une classe d'âge (elle devient l'objet de politique publique : du Socialisme Municipal ou par la réglementation du ministère de la Santé).

Pour autant, il faut qu'autre chose fasse que les parents retiennent plutôt cette formule collective au détriment des placements familiaux. Pour Laura Lee Downs, ce serait le bénéfice attendu au niveau de la scolarité qui serait le moteur de ce changement : pour un enfant avoir vécu une première expérience collective. Remarquons au passage que les médecins parlaient déjà des bénéfices de la vie en plein air pour la scolarité et cet argument était repris par tous ceux qui voulaient défendre les colonies de vacances. Le bénéfice serait donc en train de

295 Lebon F., *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, 2005

changer de nature. Même si je n'ai pas trouvé d'écrits des acteurs allant dans ce sens, cette idée me paraît cohérente et susceptible d'expliquer le transfert vers l'éducatif des raisons d'envoyer un enfant en colonie de vacances.

2.2.5. La première initiative d'aménagement du territoire en lien avec les colonies de vacances

Le numéro de la revue *L'Architecture aujourd'hui* de 1939 évoque ce qui peut être considéré comme le premier projet d'aménagement du territoire en lien avec les colonies de vacances. C'est là un dispositif qui se retrouvera après guerre lorsque les colonies de vacances entreront dans le cadre de la planification des équipements socio-culturels.

« La fondation "Parc Landais pour la Jeunesse Française", reconnue d'utilité publique, se propose essentiellement d'aménager, avec le concours bienveillant du Département des Landes, avec celui des communes intéressées et des grandes administrations de l'État, un certain nombre de "parcs" sur des emplacements choisis de la Côte Landaise et dans la zone forestière avoisinant le littoral atlantique, en vue d'y favoriser l'installation des colonies de vacances ».

Ce projet ne sera pas totalement réalisé du fait de l'entrée dans la guerre. Trois sites verront le jour : Hossegor, Ondres, Tarnos. Cet aménagement du territoire comprend plusieurs dimensions hétéroclites : une viabilisation des terrains, une impulsion de l'État, des moyens généraux.

« Outre son rôle d'information et de propagande, [la Fondation] aura pour mission de créer et de gérer, en accord et avec le concours de l'État et du Département des Landes, ainsi qu'au moyen de ses disponibilités propres, les services centraux de chaque parc (infirmerie centrale, buanderie et douches publiques, salles de réunions et de spectacles, centre d'accueil pour hôtes ou parents des enfants hébergés dans les colonies de vacances, etc...) ».

Se dessine une ouverture vers le champ du tourisme pour lequel l'aménagement du territoire sera central. Il s'agit de l'équipement d'un espace large comprenant colonies de vacances et activités de loisirs. La colonie de vacances s'inscrit dans un projet de déplacement « touristique », c'est-à-dire un déplacement de plus en plus important de populations vers des sites privilégiés pour un but de loisir.

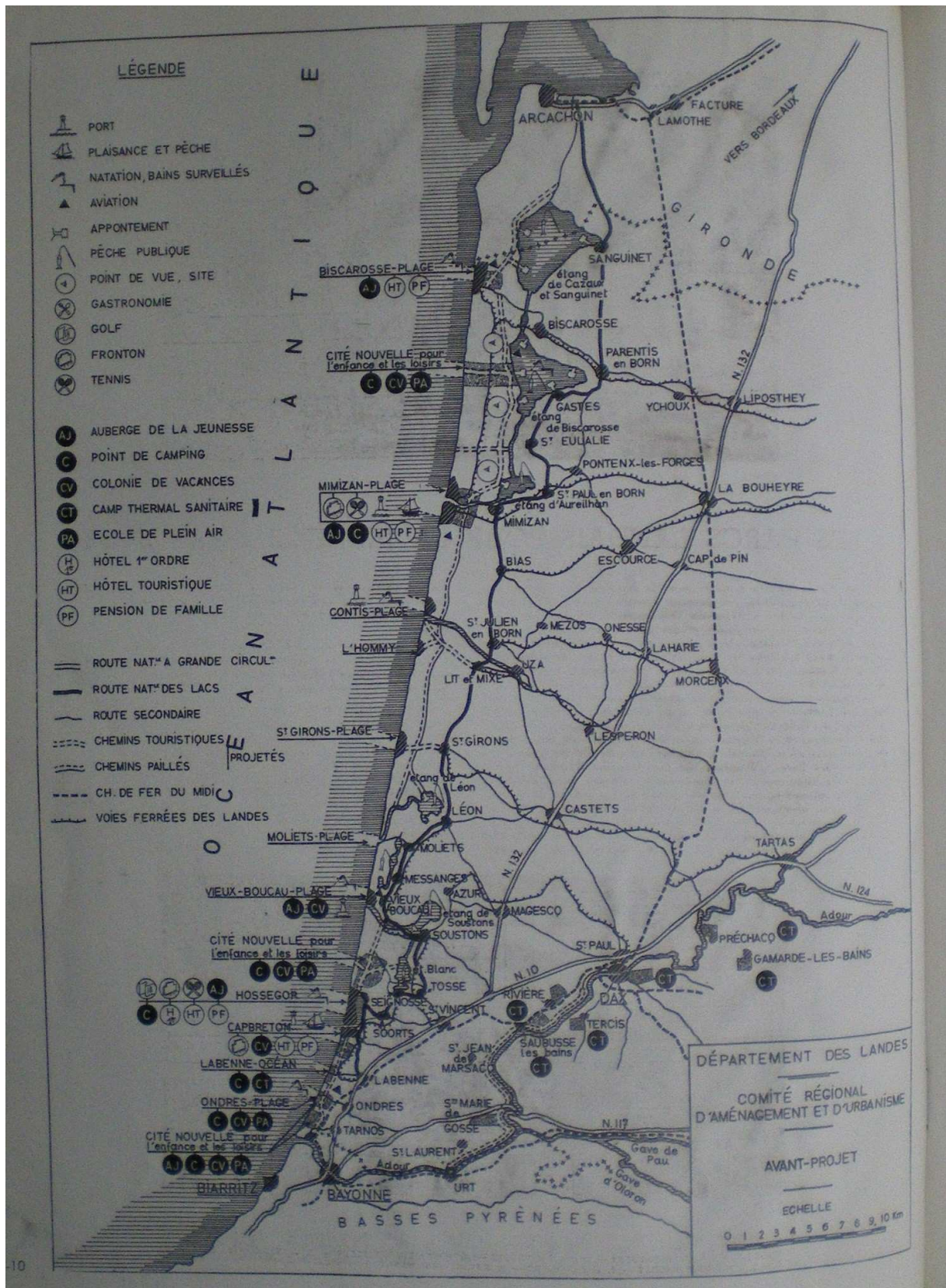


Fig. Projet d'aménagement de parcs dans les Landes par le Comité Régional d'Aménagement et d'Urbanisme (*L'architecture Aujourd'hui*, n°7, juillet 1939)

2.2.6. L'accélération brutale 1945-1949

En 1947, les colonies de vacances changent de ministère de tutelle. Une administration s'est mise en place avant ce passage, en 1945, des inspecteurs sont embauchés par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit des inspecteurs de la Culture Populaire et des Mouvements de Jeunesse. Leur travail portera sur la connaissance des colonies de vacances par le recueil de données. Ils ont aussi à reprendre le travail sur la réglementation puisqu'il n'y a pas eu de décrets d'application du décret-loi du 17 juin 1938. Cela sera fait en 1949. Cette année là, les Ceméa organisent une journée d'étude sur les colonies de vacances qui marque une évolution notable de la conception de cette institution. Enfin, en 1949 toujours, la revue *L'Architecture Aujourd'hui* publie un numéro consacré à « L'architecture et l'enfant »²⁹⁶.

Etienne Bécart²⁹⁷, Inspecteur Général des colonies de vacances, rédige en 1957 un document, sur lequel je vais m'appuyer, dans lequel il analyse l'évolution des colonies de vacances de 1945 à 1956²⁹⁸. Il indique que, depuis 1948, les services départementaux de Jeunesse et Sports fournissent des chiffres sur les colonies de vacances. Il distingue trois moments dans cette période : de 1945 à 1948 une augmentation continue, puis « une légère régression de 1949 à 1951, puis depuis 1952 une progression régulière ». Dans un document de 1953²⁹⁹, nous apprenons que l'idée qui prévaut au rattachement des colonies de vacances au ministère de l'Éducation nationale est de créer une continuité avec les visées de Léo Lagrange.

« A la Libération, l'idée qui préside à l'organisation de la Direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire (appelé ultérieurement Direction de l'Éducation populaire), ne s'écarte pas sensiblement de celle de Léo Lagrange, tout en s'efforçant de la préciser. Il ne s'agit pas de créer des loisirs – cependant indispensables à l'écolier comme au travailleur, – il faut à la fois favoriser toutes les initiatives qui permettent de faire de ces loisirs une occasion d'éducation et de culture supplémentaire, désintéressée et libre, et de lutter contre les influences, trop fréquentes à notre époque, qui précisément, à l'occasion de ces loisirs, minent sournoisement ou même ostensiblement l'éducation si péniblement édifiée par l'école, le métier ou la famille ».

Les colonies de vacances sont ici, d'abord, un espace d'éducation, et ensuite, une éducation en prolongement d'autres modalités d'éducation (école, métier, famille). L'organisation administrative s'appuie sur le découpage par académies. La première période (1945-1948) profite de l'envie qu'ont les parents d'envoyer leurs enfants changer d'air après la

296 Numéro que nous avons déjà évoqué à propos des Villages d'enfants

297 Étienne Bécart est aussi membre de la JPA

298 « Évolution des colonies de vacances 1945-1957, Étienne Bécart » Document dactylographié, ADVDM 525 J 213

299 « Les services de la Jeunesse », Archives départementales du Calvados, BH-BR-18106

guerre. Etienne Bécart note aussi que des fonds très importants sont disponibles, via les Comités d'entreprise et les Fonds d'Action Sanitaire et Sociale. Il se montre critique à l'égard des choix faits par les entreprises :

« Ce fut l'époque d'achat de châteaux plus ou moins délabrés, inadaptés aux besoins des enfants, sans eau potable, sans sanitaires, l'époque de certaines constructions qui scandalisèrent et portèrent un préjudice sensible au développement des colonies de vacances ».

Quelles ont pu être ces constructions « qui scandalisèrent » ? Nous ne savons pas ; du moins l'auteur nous informe que, depuis, les services des Caisses d'Allocations Familiales consultent les inspecteurs de la Jeunesse et des sports. Cela suggère surtout que, pendant cette période, les services de Jeunesse et Sports sont très présents et cherchent à être incontournables dans le développement des colonies de vacances.

Étienne Bécart nous apprend que les colonies de vacances « fréquentées par les milieux ouvriers » avant la guerre le sont par d'autres couches sociales entre 1945 et 1947. En fait, les colos bénéficient de bons supplémentaires, « les directeurs et intendants s'efforcent de trouver des ressources supplémentaires (lard, farine, œufs, lait, etc.) ». Mais ce ne sont pas là les seules raisons d'un séjour en colos :

« Les difficultés d'existence ne donnent plus la possibilité de passer plusieurs mois de vacances hors du domaine familial, les logements sont insuffisants pour permettre aux enfants, pendant les vacances scolaires, de prendre leurs ébats sans être une cause de gêne et le départ des enfants à la colonie représente pour les parents, surtout la mère, une réelle possibilité de détente. Avant ou après les vacances familiales, un séjour en colonie devient la règle » (Doc. De Bécart).

« [Les colonies de vacances] correspondent à un véritable besoin. Il s'agit, tout d'abord, de sortir les enfants des villes et de contribuer à leur santé et à leur épanouissement physique. Il s'agit aussi de permettre à beaucoup de parents de prendre, pendant la même période, un certain délassément qui leur est également nécessaire ». (Document « Service de la Jeunesse »).

Ces deux passages sont fort intéressants, dans la mesure où ils sont en totale rupture avec les raisons données dans les débuts des colonies jusqu'à la deuxième guerre mondiale. Une nouvelle société est en train de se profiler avec les grands ensembles, d'où il faut faire sortir les enfants pendant les vacances. Les parents travaillent et consacrent du temps à ce travail ; ils rentrent fatigués et souhaitent pouvoir se reposer. La vie devient trépidante, les lieux d'habitation changent et tout cela crée « le besoin » de la colonie de vacances. L'idée que les parents aient besoin, eux aussi, de délassément, met en avant une approche nouvelle, celle des loisirs parentaux.

Il manque alors des locaux mais aussi des fonds pour construire des colonies de vacances. En effet, « sur les crédits du Fonds d'Actions Sanitaires et Sociales, sur les crédits des Œuvres sociales des Comités d'Entreprise, des sommes importantes sont réservées à l'aide au logement »³⁰⁰. Autant de sommes qui vont manquer pour l'édification de colonies de vacances. Au final, des parents ne peuvent inscrire leurs enfants faute de places. Toutefois, des solutions seront trouvées pour augmenter le plus possible les capacités d'accueil. Par exemple, les normes imposent des salles de jeux pour les jours de pluie : ces espaces vont être utilisés pour y installer des lits, afin de répondre au maximum à la demande. Si bien que « l'augmentation de places en centre est due pour une faible part à l'installation de centres nouveaux et pour une part beaucoup plus importants au bourrage des locaux existants »³⁰¹.

2.2.7. Planification et aménagement du territoire

Le rapport sur la mise en œuvre du plan 1962-1965 indique qu'il est prévu d'apporter une subvention pour la rénovation ou la construction³⁰². L'analyse de leur implantation et de leur répartition sur le territoire national sont indiqués ci-après sur la carte. Remarquons l'absence de colonies situées à la campagne. L'ensemble des sites retenus se situent soit en bordure maritime, soit à la montagne. Je n'ai pas trouvé de doctrine associée à ce choix dans ce texte. Mais, deux entités signalent une évolution dans le travail sur les "équipements de zone" : les bases de plein air et les centres de montagne ou de mer. L'idée, qui commence à s'affirmer, est que la colonie est un espace d'activité qui entre dans une catégorie plus large, ici dénommée « équipements de zones ». Il s'agit d'équipements situés en raisons des « conditions géographiques, climatiques ou touristiques » à satisfaire. Les implantations qui répondent à cet objectif sont privilégiées au détriment des colonies à la campagne. Cette option apparaît dans l'analyse des colonies de vacances, et plus particulièrement, à propos des colonies pour adolescents³⁰³ :

« La nature du terrain, l'exposition, le régime des vents, le conditionnement naturel immédiat permettant en particulier une intégration au milieu d'accueil, la nature des propriétés avoisinantes constituent les vrais facteurs d'étude d'une implantation ».

« Les "zones" ne sont intéressantes que par rapport aux besoins particuliers du milieu

300 De plus, les crédits d'équipement en colonies de vacances ne sont pas inscrits au plan Le Gorgeu.

301 Bécart indique qu'entre 1946 et 1950 « un certain nombre de colonies de vacances sont devenues des écoles de plein Air ».

302 Rapport au parlement sur la mise en œuvre du Plan d'équipement sportif et socio-éducatif, Paris, imprimerie de l'Assemblée Nationale, 1962 (Archives du Calvados)

303 Ibid., « équipement de zone »

de recrutement.

« Elles doivent être aussi organisées sous l'angle du potentiel financier (prix d'achat) et de ses incidences sur le prix de journée (transports). [...] »

« Les organisateurs sérieux sont conscients du problème de rentabilité sociale, éducative et financière.

« Il n'est pas moins vrai que l'aspect "vacances" est très souvent divergent de l' "utilisation à plein temps".

« Une politique est difficilement concevable en cette matière, tant que l'Éducation Nationale n'a pas précisé concrètement sa politique de classes de neige, classes marines, classes oxygénées, etc... ».

Une première ligne de force consiste à dire que la colonie de vacances doit être rentable. Point de vue particulier en soi, la colonie pouvant être conçue comme une activité sociale d'utilité publique et recevoir des subventions, la faisant sortir de cette seule question de rentabilité. Cet aspect deviendra majeur lorsque les colonies commenceront à recevoir moins d'enfants. La deuxième ligne de force se constitue à propos des colonies pour adolescents.

« Implantation :

« Les jeunes sont attirés par les régions du Sud de la France, par le littoral atlantique et méditerranéen et par les zones de relief montagneux.

« Les organisateurs recherchent les régions à faible densité démographiques ou des régions rurales.

« Il en résulte un courant général de déplacement vers le Sud et une migration des régions urbaines et industrielles vers la campagne et la montagne.

« Il y aura donc lieu de rechercher des implantations qui tout en assurant des conditions climatiques répondant à ces divers besoins, apportent un dépaysement suffisant et offrent un milieu riche au point de vue éducatif.

« Certains de ces centres devraient se situer à proximité de villes ou bourgs intéressants sur le plan culturel, social et humain, tout en étant aménagés dans une zone verte et protégés d'un environnement "bruyant et frelaté" ».

C'est par ces séjours pour adolescents qu'une migration des colonies de vacances vers le littoral et les zones de montagne, s'effectue malgré l'intérêt des organisateurs pour les zones rurales.

Cette logique amène à envisager la construction d'équipements de montagne qui devront avoir une utilisation permanente, par exemple, centre de ski l'hiver, et l'été, centre d'initiation alpine ; ou bien, centre de ski l'hiver avec classes de neiges, et l'été, colonie de vacances ou encore « centre de vacances collectives d'adolescents »³⁰⁴. Les premiers privilégieront l'altitude pour garder leur enneigement ; les seconds se rapprocheront des zones

304 Le terme « centres de vacances » est présent dans une définition de ceux-ci adoptée par la Commission du Conseil de l'Éducation populaire lors de la préparation des textes d'application du décret du 29 janvier 1960. Le terme ne sera définitivement adopté que dans le cadre du texte portant sur le Bafa (Décret n° 73-131 du 8 février 1973 instituant des brevets d'aptitude aux fonctions d'animateur et de directeur de centres de vacances et de loisirs)

de provenance des enfants pour diminuer les temps et les coûts de transport.

Fig. Carte de répartition des colonies de vacances avec une subvention prévue dans le cadre du plan 1962-1965 (Archives du Calvados)

Ces centres auront une organisation des espaces intérieurs particulière. La montée en puissance des activités de pleine nature modifie ainsi le plan des bâtiments et singulièrement en montagne. Les activités de pleine nature jouent un rôle majeur privilégiant la façade maritime et la montagne au détriment de la campagne, jusqu'à l'organisation des espaces intérieurs.

« - Il est nécessaire d'y avoir des locaux à caractère technique permettant l'activité sportive qui doit s'y pratiquer : stockage pour le matériel encombrant (ski et chaussures – tentes, etc...), entrepôt du matériel en service (ski, bâtons, chaussures, piolets, cordes), local pour le séchage des vêtements (anorak principalement).

« La disposition de ces locaux doit permettre une circulation aisée entre tous. Un atelier de réparation est toujours nécessaire.

« - La longueur du temps des veillées en hiver nécessite des aménagements particuliers pour l'occupation des loisirs des participants. Outre la salle à manger, qui peut servir de salle d'activité, le centre devrait comprendre au moins une ou deux autres salles, de jeux, de lecture, de musique, etc...

« - Des locaux doivent permettre de résoudre les problèmes matériels, qui ont une acuité particulière en montagne, lavage du linge, buanderie aménagée, organisation du séchage.

« Il est nécessaire de prévoir l'aménagement de locaux pour le personnel spécialisé et d'encadrement. Il est très difficile de se loger dans une station au cours de l'hiver comme pendant la saison d'été (...).

« - D'autre part sur le plan sanitaire, les normes habituellement retenues pour les colonies de vacances doivent être augmentées. Le régime de vie des jeunes sportifs impose davantage de douches, un plus grand nombre de robinets, un plus grand nombre de W.C. Une douche pour 8 ou 10, un W.C. pour 8 ou 10, un robinet pour 2 sont souhaitables ».

Nous voyons combien l'émergence des adolescents dans le champ des colonies de vacances modifie les conceptions antérieures. Il s'agit d'implanter des équipements dans des lieux qui répondent d'abord à la volonté de pratiquer des activités sportives de pleine nature. Relevons un dernier aspect dans la question de l'aménagement du territoire. Il existera dans cette période deux Missions Interministérielle d'Aménagement du territoire. La première pour le Languedoc Roussillon (MIALR) créée le 18 juin 1963 et qui permettra l'édification de la Grande-Motte, de Port-Bacarès, Cap d'Agde, Gruissan, Port-Leucate et Port-Camargue. Dans ces projets, des colonies de vacances s'inséreront comme dans la deuxième, pour l'aménagement de l'Aquitaine – MIACA – (Carcans, Lacanau, Hourtin, Seignosse-le-Penon, Moliets)³⁰⁵. Dans le même ordre d'idée, il existera un « plan neige » en 1963, bien que dans ce cas, il ne prendra jamais la forme d'une structure clairement identifiable, d'autres mécanismes administratifs seront mobilisés³⁰⁶.

305 Baron-Yelles N., *Le tourisme en France. Territoires et stratégies*, Armand Colin, Paris, 1999

306 Le « plan neige » prévoyait la construction de 70.000 lits. Voir le recueil de témoignage de quelques personnages liés à l'histoire du ski : Révil P., Helle R., *Les pionniers de l'or blanc*, Glénat, 2003

2.2.8. Les années 1970-1980, une période ambivalente

Dans cette période, le territoire se charge d'une valeur. Pour le tourisme, le territoire apparaît comme une marchandise qu'on peut valoriser soit en tant que paysage, tradition, ou patrimoine. Ceci s'inscrit dans une vaste remise en cause de l'urbanisation outrancière ; avec la circulaire Guichard qui porte un coup d'arrêt à la construction de grands ensembles, le discours du président Giscard d'Estaing à Vallouise à l'origine de la création d'outils de réflexion et d'intervention pour la montagne ; la création du conservatoire du littoral. C'est le « tout béton » qui est ainsi mis en cause.

Dans le même temps, les quartiers populaires entrent dans une phase inquiétante avec l'apparition de la drogue et des difficultés dans la prise en charge des jeunes³⁰⁷. On prend conscience de la montée de la délinquance³⁰⁸ et on assiste aux prémices de la politique de la ville. Ainsi, le territoire apparaît polarisé entre des banlieues qui plongent dans les difficultés d'un côté, et de l'autre, la valorisation de certains espaces dédiés au tourisme.

Apparaît un mouvement massif d'entrée dans l'« activisme ». Ainsi les MJC, dont le public principal était jusqu'ici les jeunes, vont accueillir dorénavant des femmes et surtout des enfants qui viennent pratiquer des activités³⁰⁹. Il est possible que les difficultés de plus en plus importantes avec le public adolescent favorisent, pour une part, cette translation vers d'autres publics.

Au niveau local, se développe une offre de service de proximité : les centres de loisirs. Ils dépassent en nombre d'enfants accueillis les colonies de vacances à la fin des années 1970. Pour Lebon³¹⁰, cette évolution prend appui sur un changement de perception des espaces éducatifs. Ils apparaissent comme des lieux d'apprentissage de la vie en collectivité dont les bénéfices sont certains pour la scolarité des enfants. D'ailleurs, ce rapprochement avec l'école va être consacré par la création des CLAE (Centres de loisirs associés à l'école). Dans le même temps, les effectifs des colonies de vacances pour les départs des enfants l'été continue de diminuer. Si les chiffres globaux augmentent c'est pour partie car les effectifs adolescents croissent mais aussi, pour une autre part, car les petites vacances sont maintenant prises en compte (depuis 1972).

Enfin, quelque chose change dans la prise en compte de l'enfant et dans la perception

307 Besse L., *Les MJC. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, PUR, Rennes, 2008

308 Peyrefitte A., *Réponse à la violence*, La Documentation française et Presses Pocket, 1977

309 Besse, op. cit.

310 Op.cit.

de la ville. Les terrains d'aventure apparaissent au cours des années 1970, : « L'aménagement, les collines, le bassin ? Très bien, mais la seule chose nécessaire, c'est un lieu, quel qu'il soit, abandonné du monde adulte, où l'enfant puisse être. Peu importe son aménagement ; seul compte le fait qu'il soit préservé... »³¹¹. On réalise que le béton envahit tout et que la ville n'offre plus d'espaces aux enfants pour jouer (la rue devient dangereuse) et pour vivre des aventures au quotidien³¹². Pourtant, la colonie de vacances qui pourrait être ce lieu de liberté et d'espace pour vivre des aventures recueille moins d'effectifs que le centre de loisirs. La ville produirait ses propres antidotes ?

2.2.9. Les Opérations prévention été

En 1982 est créée l'opération prévention été (OPE) pour éviter de revivre les rodéos de voitures et les émeutes du quartier des Minguettes à Vénissieux. Elle consiste à faire partir en été les jeunes des quartiers où ils résident et n'ont pas grand chose à faire. En 2002, les OPE rebaptisées programme Ville-vie-vacances (VTV), ont concerné 800.000 jeunes et, à 40%, les « activités » ont consisté en des départs hors de la ville³¹³. Pourquoi s'intéresser à ces OPE ? Parce que ces séjours ont été déclarés, pour une forte proportion comme centres de vacances³¹⁴.

Ces séjours étaient organisés par de multiples acteurs traditionnels pour ce public (les MJC, les Centres sociaux, les associations travaillant dans ces quartiers), et aussi, par les camps Trigano, l'armée, la police...

Malheureusement, les séjours provoquent aussi de la violence intra- ou inter-quartiers sur les lieux de villégiature des jeunes. Une coordination va s'établir entre le préfet de la ville de départ et celle d'arrivée et des équipements spécifiques vont être créés. Les campings, structures le plus souvent utilisées pour la souplesse qu'ils permettent au niveau des réservations refusent ces groupes venant de quartiers à la renommée sulfureuse³¹⁵.

En Vendée à Saint-Hilaire-de-Riez, un dispositif Plan d'Accueil des Jeunes dans les

311 D'Allaines-Margot D., *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles. Aperçu d'une expérience*, ESF, Paris, 1975, p. 84

312 *La ville et l'enfant*, Centre Georges Pompidou, 1977 ; ouvrage publié à l'occasion de l'exposition « La ville et l'Enfant » organisée par le Centre de Création Industrielle au Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, du 26 octobre 1977 au 13 février 1978

313 Lapeyronnie D., *Quartiers en vacances. Des Opérations Prévention Été à Ville Vie Vacances 1982-2002*, Les éditions de la DIV, 2002

314 Certains ne pouvaient y entrer du fait de leur durée ou du nombre de jeunes concernés.

315 Des phénomènes de discriminations sont plus que probables.

Villes Touristiques (PAJECOT) prend le problème au niveau de l'organisation des réponses locales. En Basse-Normandie, des Points d'Accueil Jeunes sont créés. Ils visent l'accueil des jeunes inscrits dans ces opérations soit avec un encadrement, soit seuls. Un maillage est mis en place pouvant permettre un déplacement d'un lieu à un autre en suivant ces PAJ. Ces lieux sont conçus selon certaines règles : présence de magasins pour se ravitailler, activités organisées sur place facilitant le contact entre les groupes, gestionnaire du lieu à même de s'occuper de ces groupes. Cette formule permet de faire partir des jeunes pendant des périodes courtes.

Ces publics et séjours sont distincts des colonies de vacances. Pourtant, en entrant dans le même cadre juridique, même avec souplesse, ils font bien partie des colonies de vacances. Nous assistons à un renversement : la ville empreinte de modernité qui ne justifiait plus la fuite est remplacée par une figure plus ancienne de la ville néfaste.

Les années 1990 sont marquées par une montée de l'insécurité. De nombreuses initiatives sont prises pour se protéger : vidéosurveillance favorisant la sécurité situationnelle ; dispositifs de co-production de sécurité (Contrats Locaux de Sécurité) : émergence d'une conception plus répressive (tolérance zéro)...

L'idée centrale est que les grands ensembles ne sont pas « réformables », que toutes les initiatives prises jusqu'ici n'ont servi à rien. Il faut envisager de les détruire si nécessaire. Le quartier de « non-droit » remplace l'îlot insalubre. La thématique de la citoyenneté qui cache mal l'idée de civiliser des publics restés en marge des progrès sociaux, devient le viatique du politique et de l'éducateur.

Cette logique trouve son prolongement dans la création de séjours séparés pour ces publics honnis. Mais les colonies de vacances « classiques » ne vont pas rester indemnes de ces mouvements. Des Comités d'entreprise préfèrent acheter toutes les places que de voir des enfants de banlieue importer la violence dans les séjours ; des réunions de la Commission technique paritaire des colonies de vacances (CTP-CVL) seront consacrées à la question de la violence ; certains organisateurs imaginent des quotas de « jeunes à problèmes » quand des villes font « tricards »³¹⁶ certains enfants. La machine se crispe. De 1995 à 2002, les effectifs chutent brutalement.

Les Pédagogies de la décision apparaissent sous ce terme au cours des années 1990 (Houssaye, 1995). Jean Houssaye considère les colonies de vacances comme des lieux

³¹⁶ Cette expression signifie qu'un jeune ou un enfant ayant posé des problèmes lors d'un séjour, sera dorénavant inscrit sur une liste qui lui interdira de participer à un autre séjour.

favorables au « vivre ensemble ». Il pense et montre que les Pdld mélangent les enfants, favorisent les rencontres. La chronologie précédente fait apparaître une fragmentation de la société dans la période récente. Les Pdld semblent donc être une réponse à cette évolution. Ceci reste à démontrer.

2.3 La dimension spatiale de l'animation

La dimension sociale est constituée de différents éléments pour former un territoire. Pour Di Méo « la vertu essentielle du concept de territoire réside dans la globalité et dans la complexité de son contenu sémantique. Elle se retrouve dans le fait que son émergence en un lieu ou ensemble de lieux donnés mobilise tous les registres de la vie humaine et sociale. Elle combine les dimensions concrètes, matérielles, celle des objets et des espaces, celles des pratiques et des expériences sociales du quotidien, avec des dimensions idéelles des représentations (idées, images, symboles, souvenirs) et des pouvoirs. Ajoutons que ces différentes dimensions trouvent leur principe unificateur et leur cohérence dans l'expérience de l'espace que partagent les individus en cause »³¹⁷. Les éléments constitutifs du territoire prennent une coloration particulière dans l'animation socioculturelle dans la mesure où cette pratique développe un certain rapport à l'espace en vue de produire des effets spécifiques. Mais elle ne peut le faire que parce que le territoire structure notre monde vécu : « Expérience à la fois concrète et idéologique, individuelle et collective de l'espace social, soumise au feu croisé de la nécessité économique, des représentations culturelles et du contrôle politique, du pouvoir, le territoire bâtit notre identité, individuelle et collective. Il conditionne aussi notre rapport aux autres, notre altérité. Il la médiatise, la ménage ». Michel Marié³¹⁸ voit avec raison dans le territoire ce lieu « où s'élaborent les identités, mais aussi où se reproduisent les altérités. Le territoire est une expérience permanente où se fondent mémoire et action, action et perception, affect et réflexion »³¹⁹.

On peut faire l'analyse selon plusieurs critères comme les lieux, les déplacements, les relations établies entre territoires, les discours produits sur la qualité des espaces... et on peut aussi envisager les choses du point de vue de trois notions : les limites et leurs rapports aux lieux ; les frontières et leur franchissement ; les cadres de référence et le sens donné à la réalité.

317 Di Méo G., *L'espace social, lecture géographique des sociétés*, Broché, 2005, p. 79

318 Marié M., *Un territoire sans nom*, Librairie des Méridiens, Paris, 1982, 176 p.

319 Ibid. p. 86

2.3.1 *Espaces vécu, perçu et pratiques de l'espace*

Il faut distinguer l'espace géographique de l'espace social pour Di Méo. Le premier « [s'] appréhende comme une réalité déconnectée de toute conscience, une fiction d'autonomie spatiale que gouverneraient ses propres lois, dérivées de pseudo-lois naturelles. Il devient une accumulation d'éléments soumis aux aléas de forces, de phénomènes extérieurs à l'homme et à la société »³²⁰. Alors que « l'espace social, les lieux où l'on vit, par leur situation dans l'espace, par leur valeur marchande, du fait de leur coût d'accès et des commodités qu'ils offrent, en raison de leur agencement et des appréciations esthétiques qu'ils suscitent, par l'effet de distinction qui en découle fonctionnent comme des signes sociaux »³²¹. Au regard de l'analyse des colonies de vacances, il apparaît nécessaire d'introduire l'idée d'une pratique des espaces.

L'animation socioculturelle cherche à produire des transformations des individus par une certaine pratiques des espaces. La première forme est celle des déplacements que se soit en sortant des espaces de vie habituels comme le quartier pour se rendre au centre ville, ou bien que se soit dans une logique plus radicale en générant un déracinement provisoire par le biais de camps ou de voyages à l'étranger. Différents discours ont été tenus au cours du temps pour justifier ces déplacements : discours hygiéniste des origines, éducatif après guerre, à visée politique quand il s'agit de construire une conscience européenne en favorisant les rencontres internationales. Certaines associations se sont d'ailleurs spécialisées dans des pédagogies de la rencontre et une pédagogie de l'interculturel a même était fondée ³²².

A défaut de définir le territoire de l'animation socioculturelle (comment lier les différents éléments spatiaux qui désigneraient l'espace, les pratiques, les discours et les représentations présents dans l'animation socioculturelle ?), il paraît nécessaire de produire une analyse de la dimension spatiale comme une des composantes de l'animation socioculturelle.

2.3.2 *Limites, frontières et cadres*

Il me semble possible de distinguer trois dimensions présentes dans l'approche spatiale de l'animation socioculturelle. La première, la limite, s'articule aux lieux et désigne des seuils et des repères. La seconde, la frontière, indique des polarités de l'espace, leur franchissement

³²⁰ Ibid., p. 80

³²¹ id.

³²² Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, 2004 (1986)

ou l'impossibilité de les franchir fait vivre une expérience particulière. La troisième, le cadre, produit un surcodage de la réalité et donc du sens ; cet aspect se combine avec la modernité réflexive.

« Les lieux se caractérisent par la prégnance de leurs limites – et par les effets de seuil, de passage qui en résultent. Le lieu existe avant tout en tant que surface explicitement limitée, de micro-échelle. La limite doit être sensible au sens où elle constitue un des éléments clés de la pratique effective, physique, de ce lieu. Un acteur éprouve donc dans la pratique du lieu l'existence de limites explicitement perçues et qui s'inscrivent comme des composants effectifs du lieu en question. Les aires aussi sont limitées. Mais les limites des aires peuvent être appréhendées entièrement sans médiation d'instruments représentationnels (les cartes, les schémas, les images mentales) car elles excèdent presque toujours les capacités humaines d'appréhension immédiate, in situ. En revanche, les bornes du lieu sont perçues en situation, sans médiation autre que celle des sens engagés dans la pratique »³²³. Du point de vue de l'animation socioculturelle deux exemples différents de l'utilisation des limites dans l'architecture des bâtiments rendent compte de deux régimes utilisés. Dans les colonies de vacances, la limite entre l'intérieur et la nature est estompée. Il est facile de passer de l'un à l'autre par des seuils ouverts sur la nature, une inscription des bâtiments dans le terrain qui favorisent la rencontre entre les deux, de nombreuses ouvertures qui font « entrer » la nature comme paysage à voir et comme lumière³²⁴. *A contrario*, les centres de loisirs, dans l'usage fréquent des bâtiments scolaires, reprendraient une autre logique des limites, celle de la clôture.

« La limite topologique (...) manifeste une discontinuité (Gay, 1995) entre deux espaces : celui qui la franchit éprouve cette discontinuité et un changement de son monde d'action, un brouillage des références et des règles par rapport à l'espace de départ. La frontière en est un modèle »³²⁵. Si l'individu ressent un changement, c'est que la frontière qu'il franchit le fait changer de système de signification. « La frontière parce qu'elle est une limite topologique, est dotée d'une signification géopolitique et/ou sociétale. Traverser la frontière,

323 Lussault M., *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*, Broché, 2007, p. 100

324 Thèse développée par Lyon-Caen J.-F., « Installation for holiday colonies in the mountains », open-air architecture ?, Balducci V., Bica S. (dir.), *Architecture and society of the holiday camp, History and perspectives*, Timisoara : Orizonturi Universitare, Mirton, 2007, p. 169-179

325 Lussault (2007), p. 117

c'est éprouver un changement d'état de l'organisation sociale, que celui-ci manifeste l'arrivée dans un pays différent (signification géopolitique et sociétale) ou simplement dans un espace social différent, au sein d'un même pays (signification sociétale) »³²⁶. Ces frontières organisent des « différenciations, polarisations et ségrégations socio-spatiales »³²⁷. Elles sont constituées de pratiques volontaires et d'assignation, *i.e.* de non-choix. C'est à ce niveau que la notion de territorialité peut être mobilisée : « La territorialité obéit à trois séries de lois imbriquées et interdépendantes : celles de l'expérience existentielle de chacun, celle de la co-détermination dialectique du sujet et de son contexte social, celles de l'organisation de l'espace objectivé (phénomènes de polarisation, de gravitation, de diffusion, etc.) que les enjeux sociaux (re)signifient en permanence »³²⁸. On peut alors aborder l'analyse des grands ensembles, espaces de développement des activités d'animation socioculturelle, selon deux approches : réifier les frontières faisant des grands ensembles un ghetto³²⁹ ; interroger l'ordre qui construit ces frontières.

Dans la première catégorie, on peut ranger la démarche entreprise par la Délégation interministérielle à la ville (DIV) lorsqu'elle tente de constituer des critères de définition (et donc de différenciation) des « quartiers » qui sont l'objet de la politique de la ville. Une telle démarche est reprise dans un rapport du Conseil d'analyse économique rédigé par Fitoussi, Laurent et Maurice³³⁰. Alors que Baudin et Genestier interrogent les fondements d'un découpage en « banlieues à problèmes »³³¹.

La notion de cadre me paraît faire comprendre la sédimentation dans les limites, les lieux, les frontières et les espaces, d'une connotation, d'un pouvoir, et d'une représentation du monde. Le cadre vient dans l'ordre historique après la notion de nature dans le champ de l'animation socioculturelle – et celle plus précoce de milieu avec Le Play. En premier, la croyance en des effets de la nature fonde des pratiques spécifiques (celles de l'hygiénisme) mais surtout celle d'un usage pédagogique de cette nature (le scoutisme). Si dans la première

326 Id.

327 Di Méo, op. cit., p. 100 et suivantes

328 Ibid., p. 82

329 "Ghetto" est un terme fondé à Venise pour désigner un lieu dans lequel les juifs devaient se trouver au delà d'une certaine heure à laquelle ses portes étaient fermées. Le "ghetto" est donc d'abord lieu d'assignation. Par un étrange renversement, "ghetto" est entendu aujourd'hui comme un processus porté par une communauté qui se refermerait d'elle-même sur elle-même.

330 Fitoussi J.-P., Laurent E., Maurice J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale, Rapport au Conseil d'analyse économique*, La documentation française, Paris, 2004

331 Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, 2002

occurrence, il s'agit d'un bain réel – les colonies de vacances naissant avec les bains de mer –, dans la deuxième, on peut parler d'un bain métaphorique. Le cadre va prendre pied d'abord du côté de l'action (l'encadrement humain) avant de se déployer du côté de l'organisation de l'espace. Si on considère ce qui est créé par les pratiques humaines, les artéfacts, comme les éléments qui sont l'objet même de l'analyse contemporaine, ce que dit la modernité réflexive, alors nous avons à déconstruire ce « cadre de référence » mariant organisation des espaces et des pratiques.

Le livre *La colonie de vacances éducative* paraît en 1942³³². Bien que les textes qu'il contient soient des articles parus en juillet-août 1936 et juillet-août 1937 dans la revue *Éducation*, le titre utilisé nous paraît indiquer la construction, pour la première fois au sujet des colonies de vacances, d'une doctrine pédagogique. L'apparition au cours de la guerre de ce texte n'est pas anodine. Le gouvernement de Vichy, en effet, tente pendant cette période de réunir l'ensemble des œuvres sous un projet commun. Les auteurs sont, pour la plupart, des figures importantes de l'histoire des colonies de vacances : G. Bertier, Mlle Dumesnil, Dr. Eck, R. Garric, J. Guérin-Desjardins, J. Laborey, R. Lafitte, Mlle Le Bihan, P. Leclercq, A. Lefevre, P. Martet, M. Renault. Dernier élément contextuel, ce livre est lié au Centre de Formation des Moniteurs des Cadres de Loisirs Éducatifs ceci renforçant la prééminence de l'éducatif mais aussi apporte une note nouvelle en utilisant le terme « Loisirs Éducatifs ».

Dans son introduction « La formation des cadres de colonies de vacances », J.F. Paul Leclercq, compare les colonies aux bataillons qui sont là « solidement encadrés par les moniteurs et les monitrices » ce qui marque le contexte politique de la publication. De même, l'histoire de la création des formations de moniteur fait l'impasse sur les Ceméa (malgré la présence de A. Lefevre parmi les auteurs). Il est, par ailleurs, évoqué un diplôme de moniteur de colonie de vacances.

Le premier texte est dû à Guérin-Desjardins et porte le titre « Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? »³³³. Je n'aborderai pas chacun des textes présents mais préférentiellement celui de Guérin-Desjardins qui indique comment se met progressivement en place une doctrine éducative des colonies de vacances. Il commence par présenter un tableau de la colonie comme courant le risque du pire ; c'est-à-dire que l'enfant, au lieu de trouver des bénéfices à participer à une colonie de vacances, en vivrait les désavantages. Sans une bonne formation des « cadres »³³⁴, la colonie risque de « produire des résultats négatifs

332 Collectif, *La colonie de vacances éducatives*, ESF, Paris, 1942.

333 Guérin-Desjardins, « Les colonies de vacances sont-elles éducatives ? », in collectif, *La colonie de vacances éducative*, ESF, Paris, 1942 p. 13-23.

334 Le terme "moniteurs" est utilisé préférentiellement à celui de surveillant. Dans un passage du texte, l'auteur

sur la santé et le caractère des jeunes colons ».

« Une colonie de vacances, en effet, c'est une "communauté" enfantine (ou adolescente). Très vite les jeunes membres de cette communauté constituent une "société" (au sens sociologique du mot) et cette société juvénile présente, avec non moins de puissantes suggestions, tous les caractères d'une société adulte : états d'âmes collectifs, contagion d'un mode de vie prédominant, courants irrésistibles d'opinion publique, échelle de valeurs particulières, traditions "coutumières" du "permis" et du "défendu" (sans rapport avec le règlement officiel), élans et enthousiasmes générateurs d'actions.

Il est évident que tout ceci est d'une force très grande et très féconde, entre les mains d'un éducateur avisé et de réelle valeur morale, sachant ce qu'il veut obtenir et la manière de l'obtenir. Mais en revanche, on ne peut se défaire d'une certaine inquiétude, en pensant que des gens inexpérimentés, et pas même toujours inspirés par la recherche exclusive du bien de l'enfant, peuvent se trouver à l'improviste maîtres de ces forces et incapables d'en régler le cours. Le mythe de l'*Apprenti Sorcier* vient irrésistiblement à l'esprit... »³³⁵. (Souligné par l'auteur)

Les colonies de vacances accueillent de nombreux enfants et, pour l'essentiel, dans de bonnes conditions. Elles ne le font pas, du point de vue de l'auteur, si elles ne sont pas éducatives c'est-à-dire bien encadrées. La question des « cadres » qui prennent en charge les enfants est une nouvelle approche qui s'est instituée au cours de l'entre deux guerres. Il s'agit maintenant de penser le « cadre de référence » qui servira à ces « cadres ». Une capacité à interpréter les faits, selon le point de vue éducatif, est ce que vise Guérin-Desjardins³³⁶. La formation permettra d'acquérir cette capacité.

Quels sont les éléments qui sont l'objet d'une interprétation ? Le premier est le fait d'avoir prévu ce qui se passerait, soit la capacité à anticiper. Ensuite : produire un programme d'activités ; proposer des activités en fonction des possibilités de chaque âge ; élever le ton de la colonie pour qu'elle ne devienne pas « vulgaire, égoïste, hargneuse et anti-éducative » ; savoir faire des observations à chaque enfant sans le rebuter ; éviter les mélanges d'âge et de sexe « dans l'ignorance des psychologies infantile et adolescente ».

Un argument développé par l'auteur, à propos des colonies qui ne sont pas éducatives, peut nous étonner. Il reproche à certains organismes d'être des entreprises commerciales. Si tel est le cas, au cours des années trente, quand sont écrits ces textes, il nous paraît difficile de penser qu'ultérieurement de telles entreprises disparaîtront. A moins, bien sûr, que toutes les colonies deviennent éducatives... En attendant, ces colonies là, les commerciales, celles qui

utilise le terme animateur au sens moderne du terme : « Une colonie éducative n'est pas simplement surveillée, elle est menée et inspirée. Les cadres ne sont pas des surveillants, mais des *animateurs* ; ils ne disent pas aux enfants (et même aux jeunes gens et jeunes filles) : "Faites ce que vous voudrez", mais ils organisent eux-mêmes des distractions variées et intéressantes »; Ibid., p. 21 (c'est nous qui soulignons).

335 Ibid., p. 14.

336 Ajoutons que ces « cadres » feront partie d'une équipe qui chaque jour devra se reconstituer autour du projet commun soit la même interprétation des événements, ibid. p. 23.

prennent en charge des enfants sans être éducatives, ne rentrent pas dans la « tradition » des colonies de vacances.

« Je viens d'employer le mot "tradition"... il y a, en effet, un esprit une manière et des principes qui doivent inspirer et guider tous ceux qui veulent (ou qui osent) emmener des enfants en vacances et les diriger. Il y a, pour tout dire, un "standard professionnel", une "éthique de la corporation", à laquelle chacun se doit d'être fidèle. Il faudra, si nous voulons parer aux dangers signalés, que nous en dégagions, d'un commun accord, les règles essentielles, et que nous nous engagions à les suivre. Établir des *principes*, formuler les *objectifs*, préciser les *caractéristiques* de toute colonie de vacances digne de ce nom – comme cela a été déjà fait pour les "écoles nouvelles" – et obtenir que, par conscience professionnelle, chacun s'attache à les suivre... mais j'y songe, ce serait la tâche d'un véritable "conseil de l'ordre" ! Ce conseil, il faudra peut-être un jour le créer. En attendant, faisons chacun de notre mieux, en pensant que tous nos gestes et toutes nos attitudes de moniteurs ou de directeurs ont un retentissement dans l'âme de nos colons, et que tout ce que nous sommes ou ne sommes pas, ce sont, en fin de compte, nos colons qui en sont les bénéficiaires... ou les victimes »³³⁷. (Souligné par l'auteur)

Arrêtons-nous sur ce passage. Il évoque l'idée d'un « conseil de l'ordre ». Celui-ci ne sera jamais mis en place, par contre, un organisme de tutelle jouera ce rôle : les services de la Jeunesse et des Sports. J'ai parlé ci-dessus de la construction d'une doctrine. Nous voyons ici se dessiner cette volonté de la mettre en place. La formation, dont Guérin-Desjardins est l'un des premiers acteurs, jouera la fonction de standardisation des pratiques. Enfin l'auteur montre indirectement ce qui est le moteur principal de cette doctrine en cours de constitution, à savoir, l'idée que l'adulte est redevable de tous ses gestes et de toutes ses attitudes. Penser l'action éducative sous cet angle, c'est déjà poser les conditions d'une approche totale de l'enfant. Le « cadre de référence » qui s'énonce ici, permettra de prendre en charge tous les aspects de la colonie de vacances, de n'en laisser aucun hors de son emprise.

« La colonie éducative, c'est celle où *tout* est organisé et agencé de telle sorte que le caractère de *chaque* "colon" y *subit* une action formatrice et y accomplit de réels progrès dans son perfectionnement moral »³³⁸. (c'est moi qui souligne)

Cette institution totale, pour reprendre le terme de Goffman, pourra se distinguer de la « garderie d'enfants » et de l'« entreprise de vacances ». Discours d'une incroyable modernité, ou bien, discours qui irriguera le champ et donc en fonde la matrice ? J'aurais plutôt tendance à penser que la deuxième option est la bonne. Il s'agit pour moi de la mise en place d'une doctrine basée sur la notion de « cadre » qui permettra, via la formation de l'encadrement, de faire acquérir un « cadre de référence » commun et éducatif aux moniteurs et directeurs des

337 Ibid., p. 17.

338 id.

colonies de vacances. Remarquons que le terme « besoin », qui deviendra massif et omniprésent dans la période suivante, n'est pas utilisé. Il nous faudra donc en comprendre la généalogie.

Pour ce qui concerne la question des bâtiments, nous savons que les instructions de 1937 précisent certains aspects, il reste, néanmoins qu'aucune doctrine n'est, à ce moment là, mise en place. Guérin-Desjardins prend en charge ce problème dans ce texte, ce qui somme toute est cohérent avec le caractère totalisant de sa doctrine éducative.

« La vie collective, pour être harmonieuse, exige des règles, et une certaine stabilité du cadre dans lequel chaque individu inscrit journallement ses actes personnels.

Tout cela devra être fixé et maintenu, ce qui ne veut pas dire rigidement et sans modifications. Mais les changements seront voulus, prévus, annoncés, préparés et non pas imposés par le désordre ambiant ». Ibid. p. 20.

Ce court extrait me paraît très significatif de ce qui va apparaître concernant les locaux. Le propos est source d'ambiguïté dans ce qu'il désigne. Quoi doit être « fixé et maintenu » ? est-ce le « cadre », les « règles » ou bien, au final, les « objets » ? On voit que les bâtiments peuvent aussi être pensés pour leur fonction éducative.

A partir de 1948, une co-gestion des colonies de vacances se met en place réunissant les fédérations d'Éducation Populaire et le ministère de l'Éducation nationale au sein d'une « Commission de perfectionnement des cadres des colonies et de camps de vacances »³³⁹. Les protagonistes se rencontrent régulièrement et ils travaillent sur les décrets d'application du décret-loi du 17 juin 1938. Ce décret-loi, « pris hâtivement dans le dernier train de décret-loi »³⁴⁰, n'a donné lieu à aucun décret d'application avant la guerre.

En 1949, les décrets d'application du 14 avril et 11 mai sont publiés au Journal Officiel, ils « déterminent les conditions de fonctionnement et les prescriptions sanitaires applicables aux centres de vacances ». Au point de vue sanitaire, différentes dispositions apparaissent qui apportent de sensibles modifications à la réglementation existante. Le livret sanitaire individuel est obligatoire, tout comme la visite médicale à l'inscription et au départ et les vaccinations. D'autres aspects sanitaires se trouvent inclus dans les conditions matérielles de la colonie : alimentation en eau potable dont l'analyse chimique et bactériologique est obligatoire ; installation de douche à eau chaude (à prendre deux fois par semaine) ; la surface

³³⁹ Elle est dite « commission pédagogique » ; par la suite, tous les textes réglementaires sont élaborés par celle-ci de 1948 à 1952. Cette commission comportait : « des éducateurs, des médecins, des ingénieurs, des architectes, des administrateurs », préface de la brochure *Installation et aménagement des colonies de vacances*, de A. Morice, Secrétaire d'État à l'Enseignement Technique, à la Jeunesse et aux Sports.

³⁴⁰ Archives CAC.

et le volume du dortoir sont prescrits. Le concours d'un médecin est rendu obligatoire et les parents doivent fournir une autorisation pour permettre tout traitement médical ou chirurgical éventuels. Le personnel d'encadrement doit lui aussi subir une visite médicale. Enfin, les menus doivent être affichés. L'hygiène générale de la colonie se rapporte maintenant à des éléments précis, soit une définition positive de celle-ci, et l'obligation d'y souscrire est vérifiée par les inspecteurs de la Jeunesse et de la Santé.

Trois ans sont accordés pour l'application de ces mesures. « A l'expiration de ce délai, 90% des installations utilisées comme centre de vacances étaient dotées de douches, de sanitaires, d'escaliers de sécurité, etc... ». Bécart nous précise que les travaux des commissions furent édités dans deux brochures par la Direction Générale de la Jeunesse et des Sports : « installation et aménagement des colonies de vacances » et « la santé des enfants en colonie de vacances »³⁴¹.

« L'objet de cette brochure est limité. Elle se propose essentiellement d'exposer les conditions de toute nature auxquelles doit correspondre une construction nouvelle destinée à servir exclusivement pendant l'été de colonies de vacances. On a recherché par conséquent à simplifier chacun des problèmes au maximum : c'est ainsi que le chauffage d'habitation n'a pas été prévu ».

Une doctrine des colonies de vacances est élaborée, il devient nécessaire d'y faire correspondre un bâtiment. De nouveaux bâtiments sont construits « pour des raisons économiques », cette solution revenant moins chère que le ré-emploi. Mais aussi parce que le ré-emploi ne permet pas de développer pleinement la nouvelle visée éducative pour la colonie de vacances.

Une exception est faite pour les écoles et il est envisagé un aménagement provisoire pour accueillir des enfants l'été. Les auteurs pensent même à la construction d'écoles neuves qui pourraient être conçues pour recevoir des enfants l'été. La visée éducative dévoile sa proximité avec le monde scolaire que le changement de ministère de tutelle entérine.

Des hôtels, des châteaux pourraient-ils répondre aux besoins de la colonie de vacances, « c'est là une grande illusion » pour Bécart. Ce qui manque, c'est de la place pour une colonie qui doit accueillir maintenant de grands effectifs. De même, la colonie se distingue des institutions sanitaires. La définition du changement est très claire : « Les colonies de vacances sont des établissements destinés à recevoir pendant les intersessions scolaires des enfants *sains* » (souligné dans le texte). La colonie est liée à l'école, au du moins,

341 « Sous le double timbre du ministère de l'Éducation nationale et de du ministère de la Santé publique » les 10.000 exemplaires sont épuisés depuis 1955.

il y a de l'école avant et après. Elle accueille des enfants *sains* pour signifier la rupture avec le ministère de la Santé.

Une évolution cruciale se produit quant au choix d'implantation qui marque une autre rupture, déjà entamée dans l'entre deux guerre. Il faut se rappeler que la France privilégie la mer dans la lutte contre la tuberculose *a contrario* des Allemands qui préfèrent la montagne. Après la première guerre, sous l'impulsion américaine, le modèle du séjour à la montagne s'est développé (Voir les constructions de Henri Jacques Le Même au Plateau d'Assy). La brochure indique une nette préférence pour des séjours à la montagne.

« L'an dernier [1948 ndla], une étude³⁴² a cependant porté sur un groupe de "colons moyens" de la région parisienne. Sur 1.000 sujets, elle a conduit à recommander un climat maritime pour 80 d'entre eux, le climat méditerranéen pour 100, la montagne pour 620 (dont 300 en montagne de climat méditerranéen), le climat de plaine ou de plateau (régions de forêts) pour les 200 restants ».

Les recommandations de la Fondation Rockefeller concernant la tuberculose sont devenues partagées. Le souci de justification des implantations est présent. La rationalité est mise en avant : la période des grandes vacances qui se déroule du 10 juillet au 25 septembre, est jugée mal adaptée car les meilleures périodes d'ensoleillement se situent de début juin à début septembre. Il faut trouver les régions ayant le meilleur ensoleillement sur la période des vacances scolaires ; il s'agit du sud-est et du sud (Alpes, Provence, vallée du Rhône, Languedoc, Roussillon, Pyrénées centrales), la presqu'île de Quiberon, les Landes, la Gironde. Les régions sujettes à de fortes précipitations, au vent ou au brouillard sont écartées. Ces préoccupations rejoignent celles des architectes. Leur présence dans la Commission pédagogique se fait sentir. La tonalité du document s'en trouve déportée pour la première fois dans cette direction.

Un autre point de vue apparaît dont il faut signaler l'importance : le poids accordé aux aspects éducatifs du lieu d'implantation. C'est à notre connaissance la première fois que ceux-ci sont exprimés dans ces termes.

« L'enfant doit connaître un dépaysement (il faut trouver à ce sujet un compromis acceptable entre la distance pour y parvenir et les frais qu'occasionnent les longs trajets).

Le cadre doit être pittoresque (car la colonie fait œuvre d'éducation) et comporter des pôles d'attraction (*cours d'eau* ou *plan d'eau* à proximité pour la baignade infiniment désirable, forêt au voisinage, rochers, dénivellations, ravins, etc.) ».

342 Étude publiée dans : *Vers l'éducation nouvelle*, n° 29-30, Janvier-février-mars 1949 (Ceméa).

Le *cadre* dépasse l'encadrement et, le cadre de référence éducatif prend appui sur l'environnement. Le cadre « fait œuvre d'éducation ». Le bâtiment va pouvoir devenir un élément du projet éducatif. Si nous ne sommes pas maîtres de la nature « les constructions, elles, peuvent comme nous allons le voir se discipliner ». Quels sont les principes à suivre ?

« On traitera en unités séparées les locaux destinés à chaque équipe (10 à 15 enfants), en s'inspirant de l'idée essentielle qu'une œuvre éducative n'est concevable qu'au sein de groupes restreints et autonomes (dortoirs, petits ateliers) »

« On doit y trouver l'indispensable, le respect de l'hygiène et la salubrité, mais tout luxe est à proscrire, car il serait injustifiable dans les circonstances actuelles et, par ailleurs, immoral. Il ne faut pas perdre de vue qu'un certain ascétisme peut être éducatif, notamment en été, au contact de la nature »

« L'harmonie de l'ensemble devra découler du plan logique de composition, des justes proportions des divers éléments, parfaitement adaptés à leur destination, du *cadre* aussi, cette fois si facile à obtenir puisqu'il suffira le plus souvent de respecter les richesses naturelles et d'en tirer le meilleur parti » (je souligne)

« La colonie doit disposer d'un emplacement relativement vaste (...) Néanmoins, il ne faut pas tomber dans l'excès et un trop grand domaine, d'où l'on ne s'échappe pas, est à proscrire ; l'essentiel de la vie du groupe doit se situer hors de la colonie ».

L'articulation du bâtiment avec son environnement est comme je l'ai évoqué une des caractéristiques les plus fondamentales de l'architecture des colonies de vacances (Lyon-Caen, 2007). Il est recommandé de construire des bâtiments de plein pied, sans étages, qui favorisent ainsi les liaisons entre l'intérieur et la nature à l'extérieur. Il faudrait y ajouter la question des groupes restreints. La manière de concevoir l'organisation des espaces en fonction de l'accueil de groupe de 10 à 15 enfants avec un moniteur, est particulièrement relié aux colonies de vacances. Lorsqu'il s'agira d'imaginer d'autres publics et avec eux d'autres usages des colonies de vacances, cette organisation spécifique des lieux posera problème.

La visée éducative énoncée par Guérin-Desjardins, enseignée aux futurs moniteurs, est présentes dans la réglementation fixant la construction des bâtiments. La colonie de vacances est maintenant *totale*ment éducative. Nous voyons ici au travers d'une analyse socio-historique de la naissance des colonies de vacances se dessiner la triple articulation : cadre humain-cadre physique-cadre de référence. La dimension spatiale est donc présente mais d'une manière spécifique. D'autres objets pourraient aussi être analysés à partir de cette dimension spatiale : les loisirs de proximité, les dispositifs publics utilisés dans le secteur de l'animation socioculturelle...

3. Socialisation et animation socioculturelle, un nouvel objet

Au cours des années 2000, plusieurs publications évoquent les modes de socialisation dans les colonies de vacances et les centres de loisirs. Jean Houssaye³⁴³, reprenant la thèse de Hwang³⁴⁴ identifie la présence de trois processus de socialisation dans les colonies de vacances. Il s'intéresse à l'individualisation à partir de ses expériences en Pédagogies de la décision. J'ai travaillé sur le processus de personnalisation mis en œuvre par l'association « La Maison de Courcelles »³⁴⁵. Vari et Hermann ont étudié plus spécifiquement le troisième processus : l'acculturation. Kindelberger a réalisé deux études sur la socialisation : une sur les colonies de vacances, l'autre sur les centres de loisirs. Elle étudie la question de la socialisation en psychologue.

3.1. La personnalisation

J'ai réalisé avec l'association « La Maison de Courcelles » l'étude du processus de personnalisation à partir de deux entrées croisées : une étude ethnographique en deux campagnes distinctes ; une recherche-action menée avec des membres de l'association (parents, permanents, animateurs et directeurs volontaires, membres du Conseil d'Administration). J'ai privilégié l'ethnographie pour répondre à la question : « à quoi occupent leur temps des enfants dans une colonie de vacances basées sur des jeux libres et un modèle pédagogique inspiré de Maria Montessori ? ». Au cours de deux semaines d'observations, réparties sur deux années, j'ai noté, d'abord, ce que faisaient les enfants, ensuite, avec qui ils le faisaient et nous avons mis à jour un « effet Courcelles ».

De quoi s'agit-il ? Le projet porté par l'association consiste à rendre les enfants acteurs de leurs vacances. Je me demandais comment cela pouvait se traduire concrètement. Les adultes ont une perception positive ou négative des enfants, selon leur manière d'être dans la colonie. Ceci, nous donnait une première base d'analyse. L'enfant « qui ne rentre pas dans le

343 Houssaye, op. cit., 2005, p. 15-18.

344 Hwang Sung-Won, *Socialisation scolaire et éducation nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, Anrt, Lille, 1996.

345 Bataille (2007), op.cit. ; Bataille J.-M., « L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances », *Penser l'éducation*, Rouen, 2008 ; voir aussi pour une autre présentation de la colonie de Courcelles, Le Noa J.-P., « Courcelles-sur-Aujon "un cadre moyen de libertés" », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp. 105-136

projet », selon les termes indigènes des acteurs, est un enfant qui reste souvent seul et « erre » dans la colonie. Ce dernier terme ne doit pas laisser croire que cet enfant serait comme « abandonné » : il a du mal à « s'accrocher », soit à une activité particulière, soit à d'autres enfants. Au contraire, un enfant « entrant pleinement dans le projet », trouve rapidement des activités qui l'intéressent, joue avec d'autres enfants, est « porteur » de projet, *i.e.* il est force de propositions ou bien il entre dans celles que font les animateurs.

En quoi, peut-on parler d'un « effet Courcelles » ? Une expérience vécue au cours de ma première semaine d'observation, m'a mis sur la piste de cet effet. Nous verrons ici l'intérêt de la démarche ethnographique se confirmer. J'étais logé dans la colonie même. Ma chambre était dans le bâtiment principal³⁴⁶. Un matin, J'ai décidé de prendre en charge le nettoyage du couloir et de l'escalier donnant à cette chambre, que j'étais seul à utiliser. J'étais très intrigué, après coup, par cette initiative. Quel avait donc bien pu être ce qui m'avait poussé à agir ainsi ?

Pour mieux comprendre ce point, il faut connaître quelques éléments du fonctionnement de cette colonie de vacances. Le choix éducatif de l'association – faire que chacun soit impliqué dans la vie de la maison, que les enfants ne soit pas en situation d'être servis par des adultes – se traduit par un personnel de service réduit. Le service à table, la vaisselle, le ménage (du moins en grande partie, une personne est embauchée pour être garante que les locaux soient toujours correctement nettoyés), la préparation des repas dans une certaine mesure, sont pris en charge par l'ensemble des personnes présentes, adultes et enfants. Dans l'ensemble du bâtiment, se trouvent des consignes ou des objets qui permettent à chacun de savoir ce qu'il peut faire, à cet endroit, pour prendre en charge sa part du fonctionnement de la colonie. L'un des auteurs-acteurs du groupe de recherche-action parle à ce propos d'un « projet porté par une arène d'objets »³⁴⁷ :

« Des auteurs³⁴⁸ ont montré que, si un locuteur "intentionne" de communiquer une connaissance, il peut faire un énoncé susceptible de la permettre. Cela dit, "susceptible de la permettre" n'entraîne pas automatiquement la communication de cette connaissance. Le locuteur peut se satisfaire simplement de ne pas avoir "entendu", pour autant que son interlocuteur coopère à une construction conjointe. En reposant sur l'idée que le sens est coconstruit, de façon processuelle et radicalement dialogique, cette façon d'envisager l'histoire conversationnelle participe d'une perspective constructiviste. Les locuteurs font émerger un sens provisoire et toujours négociable. L'intercompréhension est cette co-opération subjective. Elle s'appuie en permanence sur le façonnage des formes langagières, gestuelles et

346 Lors de ma deuxième semaine d'observation, j'étais logé dans un bâtiment annexe.

347 Sirvaut A., « *Un projet porté par une arène d'objet* », in Bataille J.-M. (dir.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007, p. 58-61

348 Schneuwly B., Bronckart J.-P., *Vygotsky aujourd'hui*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985 ; Ogien A., Quéré L., *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Paris, Ellipses, 2005

artefactuelles. Elle s'étaye sur le corps des interactants (le non-verbal) et aussi sur les objets matériels qui forment une arène conversationnelle. Dans cette perspective, l'action est distribuée (c'est-à-dire tournée vers les autres) et située (c'est-à-dire ancrée dans la matérialité) »³⁴⁹.

L'organisation de la colonie est un « cadre diffracté ». Plusieurs éléments plaident pour cette appellation : les objets occupent une place importante dans l'environnement éducatif de cette colonie – nous retrouvons là la pensée de Maria Montessori – ; les adultes sont à des points « fixes » (telle salle d'activité par exemple) alors que les enfants circulent dans l'ensemble de la colonie. L'enfant découvre le cadre, au cours de ses pérégrinations, soit par les consignes et les objets « invitants », soit par les adultes.

Le processus de personnalisation est constitué de différentes dimensions. Au travers de leurs interactions, les enfants découvrent la part d'eux-mêmes qui se maintient d'une relation à l'autre comme le décrit Simmel (1999). Un enfant entre vraiment dans l'« effet Courcelles », s'il trouve une accroche avec un autre enfant. Par cette relation, c'est le « moi » de l'enfant qui se constitue, un « moi » qui n'existe que par un « soi », *i.e.* l'enfant est nécessairement en « société » (Mead, 2006). Les règles de fonctionnement, étant présentes « tout autour » de l'enfant, celui-ci les acquiert, au fur et à mesure, par la médiation des objets et des interactions avec les adultes. L'enfant contrôle son comportement en l'adaptant progressivement au cours de l'acquisition des règles. L'ensemble de la colonie est interprétée à partir de l'attente des adultes : voir l'enfant accepter les règles de fonctionnement (être partie prenante des différentes tâches de la vie quotidienne) et participer à des projets (en proposer, prendre part à ceux que proposent les adultes)³⁵⁰.

Le processus de personnalisation, pour les enfants, consiste donc en l'acquisition de règles, à partir du développement de leur personnalité, induisant chez eux la construction d'un contrôle de leurs attitudes dans les interactions qu'ils développent.

L'environnement dans lequel l'enfant est plongé, lui permet de se « réaliser ». D'où l'idée de faire pratiquer aux enfants des activités libres : « Comme Montessori, nous sommes convaincus que "le libre choix est l'activité la plus élevée : seul l'enfant qui connaît ce dont il a

349 Sirvaut, op. cit., 2007, p. 61

350 J'ai pris conscience de l'existence d'un cadre de référence spécifique au cours d'un stage de formation d'animateurs Bafa que j'ai dirigé à Courcelles avec deux formateurs travaillant habituellement ici (en juin 2008). Face aux comportements de certains stagiaires, mes collègues faisaient fonctionner une grille d'analyse qui renvoyait à un sens particulier, indiquant par là indirectement, la présence de ce cadre de référence.

besoin pour exercer et développer sa vie spirituelle peut en vérité choisir librement" »³⁵¹.

3.2. L'acculturation

Pour le processus d'acculturation, les pratiques sont très variées. Plusieurs processus d'acculturation pourraient exister.

Un élément produit une coupure assez nette avec les deux autres processus présentés ici. Il semble bien que la pratique d'activités planifiées³⁵² soit une dimension essentielle. Les deux autres modèles se caractérisent par la présence d'activités libres. Mais cela n'est pas la garantie absolue d'une différence de fond : des lieux fonctionnent sur la base de coins d'activités auxquels les enfants accèdent librement³⁵³. Le choix des activités, ou plutôt, l'organisation de ce choix selon les âges est déterminant. Les adultes ont des approches différentes : pour les maternels, les coins d'activités permettent de passer d'un lieu aménagé à un autre au gré de l'intérêt des enfants ; les adolescents participent à l'organisation du séjour et pas seulement au choix des activités ; les 6-12 ans choisissent parmi des activités proposées par les adultes.

La distinction doit donc se faire à un autre niveau que nous essayerons de dégager au fur et à mesure. Je regarderai comment le processus d'acculturation se déroule au niveau des règles, de leur apprentissage, et au niveau de la visée éducative. Judith Vari, me permettra d'aborder la question de l'apprentissage des règles³⁵⁴, Elisa Hermann, m'aidera à indiquer un des horizons possible de l'acculturation : l'autonomie³⁵⁵.

Vari distingue plusieurs « stratégies » mise en œuvre pour permettre la socialisation des enfants en colonie de vacances. La première passe par « le contrôle du corps ». Elle s'inscrit dans la visée de Norbert Elias :

« L'apprentissage de l'autocontrôle des individus est un universel humain, la condition commune de l'humanité. Sans cet autocontrôle, les gens en tant qu'individu ne deviendraient pas humains et les sociétés se désintégreraient rapidement. Ce qui peut changer et ce qui en

351 Cité dans Bataille, 2007, p. 24 : Montessori M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1992 (1959).

352 Bru M., Marcel J.-F., « Pratiques et développement professionnel des animateurs », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 p. 197-226

353 Rosset P., « Bussy, la colonie aux "mille fromage" », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 p. 83-104.

354 Vari J., « Négociations en centre de vacances », *Agora Débats/Jeunesse*, « Sociabilités juvéniles et construction de soi », n°35, Injep, Marly-le-Roi, 2004, p. 32-44. Il s'agit de l'analyse de deux séjours d'enfants de 7 à 13 ans.

355 Hermann E., « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n°49, janvier-février, 2007, p. 46-52

fait change au cours de la longue évolution qu'a connu l'humanité, ce sont les normes sociales de l'autocontrôle et la manière dont elles sont élaborées pour stimuler et façonner le potentiel naturel de l'individu à retarder, supprimer, transformer, bref, à contrôler de différentes façons ses pulsions élémentaires et d'autres impulsions et sentiments spontanés »³⁵⁶.

Dans les activités physiques et les jeux traditionnels, Vari observe cette maîtrise progressive.

« En autorisant les enfants à "se défouler" dans un cadre défini, les grands jeux permettent aux adultes de garder un certain contrôle sur eux. Le sport a l'avantage de proposer un cadre mieux défini : les règles de sécurité et le matériel étant plus précis et stricts, il permet un meilleur contrôle des pulsions. Il est plus facile pour les adultes de contraindre les enfants à respecter les règles car la pratique sportive est à la fois un privilège et un danger. Les adultes sont plus fermes pour faire respecter les règles sportives et les enfants (en particulier les garçons) se montrent moins audacieux. En revanche, grâce au jeu réglementé, les enfants peuvent davantage expérimenter les règles et les transgresser : pour ce faire, ils peuvent même être parfois influencés dans cette voie par les animateurs, qui eux aussi trichent »³⁵⁷.

Le jeu a donc un caractère éducatif, comme espace d'apprentissage de règles pour jouer. Les adultes utilisent ces règles « pour » vivre en société... Un autre point est à noter, il est possible de « jouer » avec les règles et, faire cette expérience, prépare à l'autonomie.

Le deuxième registre est celui de la parole. Vari l'aborde via les réunions d'enfants et les espaces informels, et dans l'articulation de ces deux éléments.

« En maîtrisant l'environnement de l'enfant, l'adulte exerce un pouvoir (et un devoir puisque c'est son rôle) dans le développement de l'enfant. Les espaces ne sont pas seulement définis par leur structure et les temps qu'ils instaurent mais aussi par les actes qui y sont effectués et les paroles qui y sont échangées. En affectant un ou plusieurs objectifs particuliers à chaque espace et à chaque temps du centre de vacances, les adultes instaurent des cadres où les formes de dialogue diffèrent. La manière de prendre la parole change selon que l'on est à table, à l'infirmerie, ou en réunion d'enfants »³⁵⁸.

Vari observe que dans les réunions d'enfants, la parole n'est pas distribuée de la même façon entre les filles et les garçons, au désavantage des filles. Certains enfants qui sont dépossédés pendant la réunion de la capacité à en influencer le cours, par manque de maîtrise des codes verbaux qui y sont en vigueur, trouvent ailleurs, l'occasion de reprendre une place par l'usage d'autres codes verbaux (le verlan...). La confiance apparaît comme un troisième vecteur de socialisation. Vari s'appuie sur la notion de « tenue » de Goffmann :

356 Cité par Vari p. 37 : Elias N., Dunning E., *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*, Fayard, Paris, 1994, p. 58.

357 Vari, op. cit., 2007, p. 37.

358 Ibid. p. 38-39.

« J'appelle tenue cet élément du comportement cérémoniel qui se révèle typiquement à travers le maintien, le vêtement et l'allure, et qui sert à montrer à l'entourage que l'on est une personne douée de certaines qualités favorables ou défavorables [...]. Plus essentiellement peut-être, la bonne tenue est ce que l'on exige d'une personne avant de lui faire confiance comme interactant constant, équilibré pour la communication et apte à agir de telle sorte que les autres puissent jouer sans danger leur rôle d'interactants à son égard »³⁵⁹.

Vari observe que certains enfants sont des « interactants » de confiance pour les autres enfants mais pas pour les adultes. On peut imaginer l'impact de ces relations de confiance, ou de leur absence, dans le processus d'acculturation.

La dernière dimension envisagée par Vari est le rôle des conflits et des négociations dans la socialisation des enfants. « En centre de vacances, ce sont les règles et les normes que les enfants et les adultes marchandent. La socialisation durant la période de l'enfance et de l'adolescence est marquée par une expérimentation incessante des limites à ne pas franchir et des transgressions admises »³⁶⁰. Ce « dispositif » d'assimilation des règles, de leur négociation et de leur assimilation se déploie. L'autonomie est le but de ces « apprentissages » comme nous le verrons avec Hermann. Vari remarque l'existence dans ces colonies de vacances de deux scènes dans lesquelles le rapport aux règles est différent. « Si le centre de vacances semble offrir des espaces de négociation, ce ne sont pas tant ceux formalisés par l'institution, comme la réunion d'enfants, que ceux qu'offrent tous les moments informels de la vie quotidienne, durant lesquels les animateurs et les enfants peuvent circuler avec un contrôle moins important. Les animateurs se montrent alors généralement plus souples sur les règles et les adaptent en fonction de chaque enfant, selon les relations d'affection et de confiance qu'ils entretiennent avec lui »³⁶¹. Il faudrait vérifier sur ce point le rôle des appartenances de classes, genres, etc. de chacun des protagonistes (enfant, adulte), pour savoir en quoi ces appartenances rendent compte des différences dans l'adaptation des règles. Ainsi, nous pourrions connaître la portée de ce processus d'acculturation dans les colonies de vacances, comme champ de reproduction sociale.

Hermann s'intéresse à l'autonomie de l'enfant à partir des définitions données par les animateurs et les directeurs de centres de loisirs³⁶² et, ensuite, des pratiques effectives.

« [les définitions] désignent deux faits principaux à distinguer. D'une part ce qu'on peut nommer "l'indépendance corporelle" (savoir "se débrouiller" avec son corps), ce qui

359 Cité par Vari p. 40 : Goffman E., *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 1974, p. 68-69.

360 Vari, op. cit., p. 43.

361 Ibid., p. 44.

362 Même s'il s'agit des centres de loisirs, le propos d'Hermann peut être adopté pour les colonies de vacances.

renvoie aux capacités psychomotrices pour réaliser les gestes de la vie quotidienne, que l'enfant acquiert au fur et à mesure (couper sa nourriture, se laver, etc.), aspect qui ne sera pas approfondi ici. D'autre part, être autonome désigne aussi la capacité à décider soi-même (pour des préférences culturelles par exemple) et à s'organiser sans aide extérieure (notamment pour le travail scolaire), c'est-à-dire rendre effective la constitution d'un "soi" personnel et singulier, qui se réalise dans des choix, et qui fait preuve de "responsabilité". Ce second aspect s'approche également de la capacité (chez les adultes) à assumer des responsabilités vis-à-vis de soi-même (avoir un revenu et des liens sociaux permettant de se loger et de s'alimenter, ce qui renvoie à la notion "d'insertion socioprofessionnelle") et vis-à-vis d'un tiers (par exemple son employeur dans le monde du travail, ou son enseignant dans le monde scolaire) »³⁶³.

Pour Hermann, il s'agit moins d'une capacité à décider que d'une capacité à choisir, qui serait mise en œuvre dans les centres de loisirs.

« Plusieurs situations habituelles en centres de loisirs sont évoquées par les animateurs pour décrire l'idée d'autonomie : il y a notamment le repas à la cantine organisés sous forme de "self", et le moment de "rassemblement" (le matin puis en début d'après-midi) où tous les enfants réunis choisissent une activité pour la demi-journée parmi celles proposées par l'équipe d'animation. Dans ces deux situations, l'enfant est invité à faire un choix "autonome" au sens où il révèle ses goûts et sa personnalité, en étant indépendant alors de ses parents, de ses pairs et des adultes présents, et en pouvant assumer la responsabilité de ce choix en le poursuivant jusqu'au bout. A table, une fois que les enfants s'installent avec leur plateau, ils sont censés accepter de manger l'entrée, le plat et le dessert choisis, et devront négocier si finalement ils ne souhaitent pas finir. Quant au "rassemblement", c'est un temps vu comme central par l'équipe d'animation et par la direction, qui l'explique dans son "projet pédagogique" (document validé par la mairie). Les enfants sont placés face aux animateurs, ou parfois en ronde, et après des sketches et des histoires (des "animations"), les adultes vont tenter de créer de l'enthousiasme dans leur public en présentant les jeux et les activités (manuelles, sportives, d'expression...) qu'ils ont conçues et préparées à l'avance. Chacun réfléchit à l'activité qu'il souhaite faire, et ce choix parmi une gamme définie par les adultes est considéré comme une forme d'autonomie, bien que l'enfant subisse l'arbitraire des activités proposées par les adultes, qui peuvent "cibler" une catégorie du public, par exemple les filles, en définissant l'activité d'une certaine manière et en s'adressant directement à elles. Lorsqu'un enfant ne veut s'inscrire ni au football, ni aux jeux de société, ni en peinture, et qu'il doit pourtant faire un choix, de longues négociations peuvent s'entamer avec les animateurs. Mais il est arrivé très rarement qu'on laisse les enfants proposer, imaginer, inventer les activités qu'ils voudraient réaliser. C'est arrivé en centre de loisirs sans hébergement (CLSH) maternel, visiblement par crainte des pleurs et des colères de l'enfant. Ainsi, un groupe de quatre garçons d'environ 10 ans tient tête à l'équipe d'animation et refuse de choisir. Une animatrice en vient à s'énerver et s'exclame : Je vous rappelle que vous n'avez pas à réclamer des activités, vous devez choisir parmi les activités que les animateurs proposent ! »³⁶⁴ (Souligné par l'auteure).

L'autonomie est perçue par les animateurs comme la capacité à faire des choix, de « jouer » avec les règles acquises. Hermann voit ici une combinaison éducative qui porte l'enfant à être un « consommateur », et à le préparer à ce rôle. Elle se demande :

« Qu'est-ce que serait une autonomie politique, enseignée comme telle dans l'enfance,

363 Hermann, op. cit., p. 46-47.

364 Ibid. p. 47-48.

par exemple au centre de loisirs ? Pour dépasser le statut de consommateur, dans la vie quotidienne, l'enfant pourrait passer de l'autre côté : proposer lui-même des activités, demander aux animateurs comment ils les préparent, etc. Pour dépasser le genre essayer également d'initier l'enfant à jouer leur rôle : l'amener à avoir des pratiques de *care*³⁶⁵ envers les plus jeunes pour faire de l'aide d'autrui une pratique non sexuée, plutôt que de l'amener à produire du "non *care*" en s'inscrivant dans la compétition, dans la logique marchande de consommation, dans la méritocratie scolaire. Au lieu donc de "masculiniser" la socialisation en valorisant la compétition et le choix individuel, essayer de rendre non sexuées les pratiques positives de solidarité »³⁶⁶.

Le processus d'acculturation, tel qu'il apparaît chez ces deux auteures, est constitué de différentes phases : l'apprentissage de règles, leur assimilation avec un rôle dévolu à certaines instances pour ce faire ; le « jeu » sur les règles et l'« autonomie » qui serait le « but » du processus.

Une remarque s'impose à la lecture de ces deux auteures. Deux moments peuvent être différenciés quant à leurs qualités spécifiques dans leur rapport aux règles. Le premier est celui d'un apprentissage formel des règles, qu'on pourrait qualifier d'éducatif puisque pris en charge par les animateurs. Le deuxième est de l'ordre de l'informel. Il semble que dans celui-ci, un espace de négociations sur les règles, existe. Ceci est un trait caractéristique très intéressant de ces colonies de vacances et centres de loisirs fonctionnant selon de modèle de l'acculturation. L'informel déborde sur le reste. Pour la socialisation des enfants, les moments qui ne sont pas du registre éducatif semblent jouer un rôle important que ce soient les jeux libres se déroulant à certaines occasions, les interactions entre enfants en dehors des activités, la possibilité de négociation sur les règles entre enfants et adultes.

Doit-on penser que l'acculturation ne tient que par l'existence d'autres modes de relations, moins asymétriques (relations entre pairs d'un côté, espace de négociation adultes-enfants de l'autre côté) ? L'enjeu qui apparaît central dans la mise en œuvre de ce modèle, est celui du passage entre transmission des règles et autonomie à l'égard de ces règles.

Une première logique consiste à jouer sur la responsabilité de l'enfant quant aux choix qu'il effectue. L'enfant doit assumer ses choix (autant de ce qu'il va manger que de l'activité qu'il choisit). Mais l'enfant se trouve piégé dans ses choix qui se limitent à ce que lui proposent les adultes. S'il n'aime pas ce qu'il a choisi, il ne lui reste que peu de possibilités, sinon, celle de résister et de refuser de choisir.

Une deuxième logique est basée sur l'interaction adultes-enfants. L'autonomie passe par une négociation des règles. L'espace de négociation n'est pas très matérialisé ; les méta-

365 « Le terme de "*care*" renvoie à une disposition morale et pratique d'attention envers autrui, de soin, de responsabilité, voir d'affectivité », *ibid.*, note 16, p. 51.

366 *Ibid.* p. 52.

règles, *i.e.* les règles pour produire de nouvelles règles, ne sont pas indiquées. Le risque d'une relation ambivalente entre adultes et enfants est donc multiplié. La porte de la séduction mutuelle est grande ouverte. Dans cette logique, l'autonomie est un jeu avec les règles, jeu qui signifierait la capacité acquise par l'enfant. La manière de faire est ambivalente. L'enfant doit respecter les règles tout en montrant sa capacité à jouer avec elles. Les adultes apprennent aux enfants les règles pour jouer et, montrent qu'on peut tricher avec les règles...

Les deux exemples montrent un modèle d'acculturation spécifique et articulé de manière particulière avec l'autonomisation. La structure de la relation entre ces deux processus procède d'un déni de la violence de la règle³⁶⁷ et amène à faire exister des espaces informels, dont le rôle pour l'autonomisation, est négligé. L'importance de l'articulation formel/informel pour analyser le rapport aux règles est fondamental si on s'intéresse à ce modèle.

Kindelberger a étudié la socialisation d'enfants et d'adolescents à partir de douze centres de vacances (soit 539 individus), à l'aide de questionnaires et de grilles d'observations. Elle cherche à vérifier deux hypothèses : « 1) les caractéristiques personnelles vont déterminer en partie les expériences sociales. C'est parce que l'enfant présente certaines caractéristiques de personnalité qu'il développe certaines relations sociales ; 2) les expériences sociales vont jouer un rôle dans le développement des caractéristiques personnelles. Les relations avec l'entourage ont une incidence sur l'enfant, il va être "modélé" par ce qu'il vit avec les autres »³⁶⁸. La définition qu'elle utilise pour la personnalité nous semble discutable : « Les enfants arrivent [en colonie de vacances] avec certaines caractéristiques de personnalité (comportements sociaux mais aussi leurs attitudes, croyances et représentations mentales...) l'ensemble formant la notion de personnalité »³⁶⁹. Il semble que soit confondues caractéristiques personnelles et sociales. Les premières peuvent renvoyer à la personnalité, alors que les deuxièmes sont de l'ordre de l'identité. L'identité est ce qui caractérise les comportements sociaux, c'est-à-dire, pour reprendre Mead, le « soi ». Nous trouvons une différenciation effectuée par l'auteure, qui distingue « popularité » et « expériences sociales » : « on parle de popularité pour exprimer la plus ou moins bonne intégration dans le groupe de pairs. Cet indice reflète dans quelle mesure chaque membre du

367 Guist-Desprairies F., *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*, Paris, Colin, 1989

368 Kindelberger C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome 1 : les centres de vacances*, JPA, 2004, p. 13

369 Ibid. p. 14

groupe est plus ou moins accepté par les autres » ; « Par ailleurs, si la popularité est un indicateur associé à chaque enfant, il n'en reste pas moins que *deux facteurs distincts l'influencent* : la manière dont l'enfant se présente aux autres dans la relation. Ce sont ses caractéristiques intrinsèques, *sa personnalité*, qui vont faire réagir ses pairs et les amener à avoir une opinion plus ou moins positive ; *les normes et les valeurs* véhiculées dans le groupe à propos de ces caractéristiques personnelles. Les opinions des pairs sont aussi influencées par leurs jugements quant à ce qui est approprié ou non dans les interactions sociales, [*i.e. l'identité*] »³⁷⁰ (souligné par moi).

Pour tester ces hypothèses, Kindelberger va mesurer un certain nombre de variables. Je les ai classées selon deux items, personnalité et identité :

- Personnalité : représentations de soi et d'autrui (estime de soi, hostilité, estime portée aux les autres) ;
- Identité : les caractéristiques individuelles (sexe, âge, origine socioculturelle), comportements sociaux (agression, isolement, altruisme), buts sociaux (objectifs poursuivis dans la relation)³⁷¹.

Ces éléments se distinguent entre les cognitions sociales (les représentations de soi et des autres) et les comportements sociaux (les comportements « visibles »). Les représentations de soi et d'autrui ont été mesurées par un sociogramme³⁷² et un questionnaire ; les comportements sociaux par des observations effectuées par les animateurs.

La différence de niveau de popularité entre les enfants est liée aux comportements sociaux et moins aux cognitions sociales. « Le lien entre les cognitions et les comportements explique pourquoi l'importance des premières est moindre dans la formation de la popularité. Leurs poids "s'effacent" devant ceux accordés aux comportements, dus à leur saillance »³⁷³. Que se soit en centre de loisirs ou en centre de vacances, les représentations sociocognitives sont peu influencées par l'expérience vécue avec les pairs³⁷⁴. « Certains chercheurs américains³⁷⁵ ont démontré dans une recherche conduite aux États-Unis que ce sont tout d'abord les comportements d'agression qui étaient renforcés, puis ensuite ce renforcement intervenait au niveau des représentations sociocognitives. Ces dernières changeaient ensuite

370 Ibid. p. 22-23

371 Ibid.

372 Voir supra pour une présentation détaillée de la démarche du sociogramme.

373 Ibid. p. 30.

374 Kindelberger C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs*, tome 2 : les centres de loisirs, JPA, 2004, p. 13.

375 Zelli A., Dodge K. A., Lochman J. E., Laid R. D. & The Conduct Problems Prevention Research Group, *The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues : testing measurement validity and the hypothesis tha*, 1999.

pour venir justifier et rationaliser l'utilisation accrue des comportements d'agression »³⁷⁶.

Kindelberger pointe à la fois des confirmations et des différences significatives entre centre de loisirs et de vacances. « Les résultats confirment que les comportements d'agression et d'isolement conduisent plutôt au rejet tandis que la manifestation d'altruisme amène à connaître une popularité élevée. Cependant, on peut constater que les comportements d'isolement ne sont pas aussi néfastes pour l'acceptation par les pairs que ne le sont les comportements d'agression. Ce résultat est totalement inverse à ce que nous avons trouvé dans la recherche effectuée dans les centres de vacances »³⁷⁷. Les centres de loisirs se distinguent par la possibilité, pour les enfants, de se connaître par ailleurs, *i.e.* l'école. Ceci serait favorable aux enfants « timides ». « L'impopularité – ou le rejet – tend à renforcer la manifestation d'agression tandis que la popularité – ou l'acceptation – vient renforcer la manifestation d'altruisme »³⁷⁸. Reste que ces résultats, et ce dernier point est révélateur, ne sont pas corrélés à des pratiques pédagogiques spécifiques. Il me paraît difficile de les utiliser dans l'absolu sans connaître la manière dont les adultes s'y prennent pour agir sur les modes de relations. Elle note le rôle important des moments informels dans la colonie de vacances pour la socialisation des enfants. Ceci indique en filigrane qu'on se trouve certainement dans des colonies avec un projet pédagogique classique soit le modèle de l'acculturation. Pour les deux autres modèles, s'ils sont centrés sur des activités libres, la notion de moments informels n'a pas de sens.

3.3. L'individualisation

Houssaye est le seul auteur qui aborde le processus d'individualisation en colonies de vacances. Il interroge les conceptions traditionnelles de la socialisation en sciences de l'éducation.

« A première vue la socialisation désigne l'articulation de la société et de l'individu, et plus directement l'emprise de la première sur le second. En effet, si la socialisation désigne le processus d'intégration d'un être biologique à la vie sociale, elle présuppose un sociocentrisme qui prime sur l'existence de l'individu. La finalité de la socialisation serait d'éduquer l'individu à assumer des rôles sociaux teintés de normes et de valeurs morales et sociales, afin que la société se perpétue avec son identité particulière. Une telle conception est restrictive et située. Elle "oublie" d'autres dimensions constitutives de la socialisation »³⁷⁹.

376 Kindelberger, tome 2, 2004, p. 32.

377 Ibid. p. 24.

378 Ibid. p. 25.

379 Houssaye J., *C'est beau comme une colo. Socialisation en centres de vacances*, 2005, p. 14.

Il dessine les contours de l'individualisation en ouvrant la définition de la socialisation :

« La socialisation est une dynamique qui se caractérise par trois aspects dominants : elle ne se limite pas à intégrer l'individu à la vie sociale ; *elle consiste aussi à le rendre non-conforme aux idées établies, libre dans ses pensées et dans ses actes, critique et actif dans la position qu'il occupe socialement ; enfin elle lui permet de se produire lui-même* au lieu de s'engager uniquement dans la reproduction sociale »³⁸⁰ (c'est nous qui soulignons).

Ceci entraîne des conséquences pédagogiques : « L'individu doit donc être valorisé par ses pensées créatrices et par ses actes autonomes et moraux, dans la mesure où il sait s'imposer les contraintes à lui-même. Mais cela suppose que l'éducation soit une expérimentation en commun d'un véritable pouvoir de décision à exercer par les enfants »³⁸¹.

Les colonies de vacances développées dans cette dynamique vont produire des effets sur les individus qui appartiennent les uns et les autres à des archipels séparés. D'abord en permettant à ceux qui vivent dans des territoires d'assignation, de sortir du statut qui les discrédite (« jeunes de banlieue », « racaille », « banlieusards »...). Ensuite, en leur permettant d'accéder à une certaine reconnaissance par la participation à des espaces de décision dans lesquels leurs paroles sont prises en compte.

« Si le départ et le voyage représentent très souvent ce qui donne sens à la notion contemporaine de vacances, c'est parce qu'ils offrent la possibilité d'un lieu non domestique, non quotidien, condition première pour s'inventer Autre à travers les sociabilités vacancières et le statut de vacancier. Celui-ci produit l'égalisation formelle par laquelle chacun peut redéfinir, adopter un nouveau rôle, voire un personnage de vacances, et s'affranchir des hiérarchies sociales ordinaires pour devenir un vacancier, c'est-à-dire un partant comme les autres »³⁸².

Mais tout le monde ne part pas. La fragmentation sociale transformée en cohabitation dans les lieux de villégiatures ne produit pas du « vivre ensemble » via le statut de vacancier. Dans les colonies de vacances où des groupes d'enfants issus de territoires différents se croisent, on peut tenter de mettre en œuvre des conditions d'une reconnaissance effective de chacun, propice au renforcement de l'estime de soi, la prise en compte de la parole est un élément certainement déterminant pour faciliter les rencontres, plutôt que le repli identitaire.

Dans une partie suivante, je présenterai plus précisément, cette pédagogie, son

380 Ibid. p. 15.

381 Ibid. p. 16.

382 Périer P., « De l'exclusion à la réappropriation du temps des vacances », *Informations sociales*, n° 100, Les vacances et le temps libre : quelle actualité ?, (dossier sous la direction de Alain Vulbeau), 2002, p. 116.

émergence et les développements qui ont été produits par différents pédagogues dont moi-même.

3.4. La socialisation comme dimension pédagogique

La présentation des trois modèles de socialisation montre qu'il existe des différences certaines entre les différentes fins pédagogiques poursuivies. Cette dimension, la socialisation, suppose donc de différencier dans l'analyse le modèle pédagogique présent en fonction du processus qui le détermine.

J'ai évoqué à propos des travaux de Kindelberger la difficulté à porter un regard critique sur ses résultats car elle n'introduit pas la dimension pédagogique, et n'évoque pas en quoi il est possible de neutraliser cette dimension.

Aujourd'hui, peu de travaux sont réalisés sur les processus de personnalisation et d'individualisation. L'analyse est par contre plus développée sur le troisième aspect, l'acculturation. Cela tient à la diffusion des modèles pédagogiques pour ce qui est des centres de vacances. L'UFCV se présente comme une fédération d'organismes de centres de vacances (entre autre) ; cette association ne souhaite pas mettre en avant un modèle pédagogique spécifique et la colonie de Courcelles, tout en étant, en quelque sorte une « vitrine » pédagogique, ne joue pas ce rôle de modèle. Quant au modèle de l'individualisation, il est très peu développé en apparence car il semble que des colonies de vacances se réclament du modèle de la pédagogie institutionnelle ou de la pédagogie Freinet et d'autres cherchent à pratiquer une pédagogie proche de celle de Korczak. Néanmoins, au regard du nombre d'enfants partant en colonie de vacances, il faut convenir que le modèle de l'acculturation domine.

Reste que le processus d'individualisation se développe dans d'autres cadres du travail social. Il existe des filiations certaines avec le Développement social local et certaines démarches de participation des habitants. Il est donc nécessaire de distinguer dans l'analyse des pratiques de l'animation socioculturelle le type de processus développé.

Après cette présentation du champ de l'animation socioculturelle d'où mes pratiques et données de terrain sont issues, je vais consacrer la prochaine partie à la question de la méthodologie.

Partie III

Ethnographie des pratiques pédagogiques

1. L'ethnographie

Le choix de l'ethnographie comme méthode de recueil des données doit être pensé selon trois axes. En premier, la manière de mobiliser l'ethnographie dans cette thèse ne peut se comprendre qu'en faisant un retour sur la naissance de cette approche sociologique, comme productrice de connaissances et comme méthode spécifique de recueil de données. Par ce biais, je souhaite montrer comment la naissance de l'ethnographie s'inscrit dans une situation vive qui a traversé la société américaine à la fin du XIX^{ème} siècle et amène la naissance d'un autre regard. J'articulerai ce point avec la question soulevée par des enjeux sociaux actuels nécessitant, là-aussi, de fonder un autre regard. La construction de l'ethnographie me servira comme modèle et comme approche. Dans ce cadre, je présenterai la méthodologie ethnographique et son intérêt pour notre objet. Ce sera mon deuxième axe. Le troisième consistera à montrer l'articulation entre données pédagogiques et données sur les contextes. Si les premières permettent de rendre compte de la construction continue d'une nouvelle manière de faire les Pédagogies de la décision, les secondes donnent accès à des informations révélées par cette pratique pédagogique à propos des terrains, des dynamiques qui les traversent, des modalités d'action des professionnels et des modèles politiques dans lesquels ces pratiques prennent place. Je finirai par une présentation de mes différents terrains de recueil de données. Avant tout cela, je ferai un détour pour expliquer pourquoi je ne retiens pas la démarche méthodologique d'analyse des données utilisée par Jean Houssaye concernant le processus d'individualisation.

1.1. Limites de la sociométrie

La sociométrie, méthode d'observation mobilisée par Jean Houssaye pour montrer le processus d'individualisation, me paraît devoir, pour l'instant, être écartée. Houssaye est le seul auteur qui aborde le processus d'individualisation en colonies de vacances. Il interroge les conceptions traditionnelles de la socialisation en sciences de l'éducation. « A première vue la socialisation désigne l'articulation de la société et de l'individu, et plus directement l'emprise de la première sur le second. En effet, si la socialisation désigne le processus d'intégration d'un être biologique à la vie sociale, elle présuppose un sociocentrisme qui prime sur l'existence de l'individu. La finalité de la socialisation serait d'éduquer l'individu à assumer

des rôles sociaux teintés de normes et de valeurs morales et sociales, afin que la société se perpétue avec son identité particulière. Une telle conception est restrictive et située. Elle "oublie" d'autres dimensions constitutives de la socialisation »³⁸³. L'auteur dessine les contours de l'individualisation en ouvrant la définition de la socialisation : « La socialisation est une dynamique qui se caractérise par trois aspects dominants : elle ne se limite pas à intégrer l'individu à la vie sociale ; *elle consiste aussi à le rendre non-conforme aux idées établies, libre dans ses pensées et dans ses actes, critique et actif dans la position qu'il occupe socialement ; enfin elle lui permet de se produire lui-même* au lieu de s'engager uniquement dans la reproduction sociale »³⁸⁴ (c'est moi qui souligne). Ceci entraîne des conséquences pédagogiques : « L'individu doit donc être valorisé par ses pensées créatrices et par ses actes autonomes et moraux, dans la mesure où il sait s'imposer les contraintes à lui-même. Mais cela suppose que l'éducation soit une expérimentation en commun d'un véritable pouvoir de décision à exercer par les enfants »³⁸⁵. Pour rendre compte de ce processus, Houssaye utilise les sociogrammes de Moreno. Je m'intéresserai plus particulièrement à cet aspect afin d'en discuter l'intérêt pour analyser particulièrement ce processus.

C'est à partir du choix de se centrer sur les relations interpersonnelles que Houssaye justifie une approche méthodologique centrée sur la psychologie sociale³⁸⁶. « Historiquement, la première approche systématique pour évaluer les compétences sociales vient de la sociométrie de Moreno »³⁸⁷. Si les sociogrammes permettent de connaître les « représentations » que se font les enfants de leurs liens avec les autres enfants, ils ne permettent pas, néanmoins, de saisir les relations réelles entre enfants. Jean Houssaye observe une différence significative entre le réseau des enfants tel qu'il est donné par le sociogramme, d'un côté, et d'un autre côté, les observations effectuées *in situ* des relations entre enfants³⁸⁸. Je vais donc reprendre l'approche de Moreno³⁸⁹ afin de mieux saisir en quoi les sociogrammes basés sur les tests sociométriques³⁹⁰, pourraient ou non être utiles pour rendre compte du

383 Houssaye J., *C'est beau comme une colo. Socialisation en centres de vacances*, 2005, p. 14

384 Ibid. p. 15

385 Ibid. p. 16

386 Ibid. p. 19

387 Ibid. p. 23

388 Houssaye J., « Jeux libres et socialisation », in Houssaye (dir.), *Colos et centres de loisirs recherches*, 2007, pp. 173-196

389 Moreno publie en 1934 *Who shall survive ?* qui sera traduit en France en 1954 sous le titre *Les fondements de la sociométrie*

390 « Le test sociométrique est donc un instrument qui étudie les structures sociales à la lumière des attractions et des répulsions qui se sont manifestées au sein d'un groupe. Pour faciliter la compréhension et l'analyse des tests sociométriques, Moreno mit au point une méthode de présentation de leurs résultats, laissant apparaître la position qu'occupe chaque individu dans le groupe, et les relations de choix ou de rejet établies entre les individus. Cette méthode de présentation est appelée "sociogramme" et consiste à présenter dans un plan les

processus d'individualisation. Mon interrogation est la suivante : si le sociogramme permet de rendre compte d'évolutions dans la structure du groupe d'enfants³⁹¹, peut-il nous aider à expliciter les processus de socialisation ?

A un premier niveau, nous pouvons essayer de comprendre la différence entre sociogramme et observation *in situ*. Il semble que la question posée aux enfants soit une piste. Pour Maisonneuve, la question est essentielle dans la mesure où elle va induire des réponses qui peuvent se révéler fort différentes³⁹². Ainsi, Houssaye demande aux enfants « qui sont tes copains et copines ? ». S'il était demandé « avec qui tu souhaites jouer (ou faire une activité) ? », il est possible que la différence s'en trouve atténuée. Ceci dit, Houssaye montre très bien que la colonie de vacances, telle qu'il y développe son modèle pédagogique, fait varier les réseaux sociaux des enfants dans le sens d'un élargissement de ceux-ci³⁹³. Pour autant, il faudrait faire une étude comparative entre colonies basées sur les trois processus de socialisation pour mesurer ce qui est dû au processus choisis et ce qui est dû à la structure colonie de vacances.

Pour Maisonneuve : « Il importe toutefois de préciser que si la sociométrie contribue puissamment à l'étude des structures spontanées des groupements, elle ne saurait suffire à elle seule à éclairer le problème fondamental de la cohésion groupale qui demeure la croix des psycho-sociologues. Cette cohésion relève certes en grande partie de facteurs internes, tant affectifs que fonctionnels, mais elle dépend également : a) du rôle et des relations intergroupales assumés par le groupe dans son propre environnement ; b) des cadres et des structures de la société globale dans laquelle s'insère et fonctionne le groupe considéré. Ce dernier point se réfère à une dimension sociologique dont beaucoup de travaux et mêmes de théories centrées sur les groupes restreints n'ont pas toujours une assez claire conscience »³⁹⁴.

L'étude des réseaux sociaux a permis à Moreno, dans l'institut de rééducation situé près de Hudson (là où il a développé la sociométrie), de modifier le comportement de certaines pensionnaires en les intégrant à certains pavillons à partir des données qu'il a recueillies à l'aide des tests sociométriques³⁹⁵. Il semble exister une structure propre aux groupes

individus par des points et les relations de choix ou de rejet par des flèches dirigées de celui qui choisit vers celui qui est choisi ou rejeté » Cusset P.-Y., *Le lien social*, Armand Colin, p. 36

391 Que l'observation directe permet aussi, ce que j'ai pu mettre en lumière dans l'étude de la colonie de Courcelles. Notons, néanmoins que je ne cherchais pas, au préalable à montrer l'évolution du réseau des enfants. Cet axe d'observation s'est imposé dans mon approche ethnographique. Bataille (2007)

392 Maisonneuve J., *La psychologie sociale*, PUF, Que sais-je, Paris, 1991 (1950), pp. 89-90

393 Houssaye 1995 et 2005

394 Maisonneuve, op. cit. pp. 98-99

395 Anzieu, op. cit., pp. 79-80 ; Fiche de lecture réalisée par Lise Bernard (ENS-LSH) de Moreno Jacob Lévy, *Who shall Survive*, trad., *Fondements de la sociométrie*, Paris PUF, 1954 :

sur laquelle nous pouvons nous appuyer en dehors du mode d'intervention éducatif. Une limite rend la sociométrie de Moreno inadéquate pour ma thèse : la socialisation ne peut être analysée indépendamment des modèles éducatifs qui sont utilisés, parce qu'on est dans le compréhensif et non dans l'explicatif.

1.2. Historique de la naissance de l'ethnographie

La construction de mes pratiques en pédagogies de la décision tient, pour partie, aux situations sociales auxquelles j'ai été confrontées dans ma carrière. Acteur de l'animation socio-culturelle depuis le début des années 1990, j'arrive sur ces terrains dans un contexte double : perte de légitimité des grandes fédérations d'éducation populaire, prises de plus en plus dans des questions économiques, montée des violences surtout du côté des jeunes. Le terme crise est un bon « dénominateur commun » pour qualifier cette période. Certes les violences ne sont pas celles, extrêmes, que j'évoquerai à propos de Chicago, néanmoins, elles sont récurrentes, centrales dans le discours politique et donc préoccupantes. Pour un acteur du champ comme moi, agissant comme animateur jeunesse dans des quartiers dénommés « sensibles », la question quotidienne est de savoir comment faire face à cette violence. Dans ce contexte naissent mes recherches pédagogiques et l'usage des pédagogies de la décision. Mon questionnement va s'étendre à des questions de « réformisme social » et progressivement ouvrir au problème du décalage entre république et démocratie. Ce parcours est alimenté par une série d'écrits qui viennent interroger, mettre en perspectives, mes pratiques. L'ethnographie fera irruption au cœur même de mon contexte de pratique. C'est à partir de Becker, et de son livre *Outsiders* (alors que je m'occupe d'un local pour jeunes que j'ouvre cinq soirs par semaine jusqu'à minuit), que je commence à m'interroger sur les phénomènes auxquels je suis confronté. Pour cette raison, il ne me semble pas possible de présenter l'ethnographie au travers des seuls concepts opératoires : une contextualisation s'impose.

L'approche ethnographique se définit par deux aspects : une manière de recueillir les données et une série de concepts. Mais, il serait erroné de s'arrêter sur le terme « École de Chicago », en partant de ces concepts et de ces outils, et ainsi, de mettre de côté ce que fut réellement la démarche qui a fondé une nouvelle manière d'aborder la sociologie. Revenir sur l'histoire³⁹⁶ peut permettre de comprendre combien les questions qui me préoccupent

http://socio.ens-lsh.fr/agregation/reseaux/reseaux_fiches_moreno_1934.pdf

396 On doit à Jean-Michel Chapoulie les principaux éléments que je présenterai ici : Chapoulie J.-M., *La*

s'inscrivent, pour partie, dans les mêmes questions de départ.

Le fondement de l'université de Chicago ne doit rien au hasard. Elle est le fruit d'un certain nombre d'acteurs pris dans des considérations sociales, en lien avec une ville qui subit un développement rapide générant toute une série de difficultés décrites par Marianne Weber en 1904 : « L'une des villes les plus ahurissantes est Chicago » (...) « L'enfer s'est déchaîné sur les abattoirs : une grève a échoué, avec des quantités d'Italiens et de Noirs briseurs de grève ; des coups de feu quotidiens avec des douzaines de morts de part et d'autre ; un autobus a été renversé et une douzaine de femmes sont mortes écrasées parce qu'un non-syndiqué y avait pris place ; il y eu des attentats à la dynamite contre le métro aérien, et un wagon a déraillé avant de plonger dans la rivière. Tout près de notre hôtel, un débitant de tabac a été assassiné en plein jour ; quelques rues plus loin, trois noirs ont attaqué et dévalisé un autobus à la tombée de la nuit, etc. : à tout prendre, c'est un étrange foisonnement de culture »³⁹⁷.

Pour trouver une solution à ces « problèmes urbains », un mouvement réformateur fut constitué : *The Progressive Era*. Celui-ci fonda des *Settlements* « qui offraient à la fois une résidence à des hommes et femmes des classes moyennes et des services variés aux habitants du quartier. Sur le modèle des jeunes intellectuels britanniques qui s'étaient installés en 1884 dans un immeuble d'un quartier populaire de l'est de Londres pour faire de leur établissement, Toynbee Hall, un " avant poste de l'éducation et de l'art des classes populaires " [...], de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, bientôt suivis par leurs homologues féminins, s'établirent dans un quartier populaire de New York »³⁹⁸. Pourquoi retracer cet épisode en apparence fort éloigné de l'ethnographie ? Il montre le lien entre les intellectuels, qui seront à l'origine de l'université de Chicago et des questions sociales vives. Ainsi, nous pourrions mieux comprendre, dans un deuxième temps, comment, pour des raisons similaires, mon approche s'inscrit aussi dans une telle problématique. Dit autrement, l'ethnographie naît d'une question sociale cruciale et les fondateurs de ce mouvement sont impliqués, par les actions qu'ils mènent sur le terrain d'un côté, par leurs recherches de l'autre, dans sa résolution. L'émergence d'une problématique scientifique doit, me semble-t-il, être analysée dans son articulation avec les questions posées au sein de la communauté scientifique mais aussi à partir d'un contexte social. Un élément important est à considérer : les financements des études et des recherches sont nécessairement attachés aux problèmes que des institutions cherchent à résoudre³⁹⁹.

tradition sociologique de Chicago, Seuil, Paris, 2001, pp. 298-300

397 Cité par Chapoulie, Ibid. pp. 23-24 : Weber Marianne, *Max Weber, ein Lebensbild*, Tübingen, J.C.B. Mohr, 1926

398 Chapoulie, op. cit. p. 28

399 Voir pour la France : Amiot M., *Contre l'État, les sociologues. Éléments pour une histoire de la sociologie*

Nous pouvons, dans un premier temps, observer les ponts nombreux qui existèrent entre le domaine des sciences sociales et celui des travailleurs sociaux. A Hull House, le lieu investi, « vécurent de nombreuses jeunes femmes poursuivant leurs études à l'Université de Chicago »⁴⁰⁰, qui fût ouverte en 1889. « Une partie des résidents de Hull House entreprirent de réaliser des enquêtes sur les populations de leur quartier, sur les conditions de logement, les salaires, l'hygiène, etc. »⁴⁰¹. On retrouve là, une démarche similaire à celle, qui en France, sera développée par Le Play⁴⁰². Ces travaux vont alimenter une réforme qui aboutit en 1900, et « une partie des réformateurs trouvent alors des emplois dans des organisations et des postes dans les centres de formations des travailleurs sociaux »⁴⁰³. Les mêmes analyses pourraient certainement être produites en France. On connaît à cette époque le rôle des études de terrain dans le travail social et leur utilisation, par exemple, par les membres du Sillon de Marc Sangnier.

La sociologie met du temps à s'imposer comme discipline scientifique aux États-Unis : « Jesse Steiner rapporte ainsi qu'en 1915, au moment de l'obtention de son doctorat, Small lui " exprima de si grands doutes sur le développement à venir du domaine de la science sociale qu'il considéra sérieusement la possibilité d'étudier l'économie qui bénéficiait alors d'une plus grande popularité ". Finalement, ajoute-t-il, incapable de trouver un emploi stable dans ma discipline, je me tournai à grand regret vers le travail social comme moyen de subsistance temporaire »⁴⁰⁴. Le travail social n'est plus, après la première guerre mondiale, un domaine lié à la sociologie mais un moyen de subsistance pour certains sociologues, ce qui marque la distance qui commence alors à s'opérer.

La deuxième approche consiste à regarder les liens qui ont existé entre les questionnements sociologiques et les questions posées par les évolutions sociales. La sociologie, telle qu'elle se pratique avant la première guerre mondiale aux États-Unis, est liée à la question des réformes sociales. La jonction entre ces réformes et la sociologie est complète. « Il n'y a pas de coupure entre les études de sociologie et certaines études à finalités "pratiques", et la sociologie ne peut être caractérisée par son détachement de ce genre de

urbaine en France (1900-1980), Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1986

400 Ibid. p. 29

401 Ibid. p. 29.

402 Vulbeau A., « En terrain de connaissance », *Informations sociales*, n°72, 1998

403 Chapoulie, op. cit. p. 32

404 Ibid. p. 50

finalités »⁴⁰⁵.

La première étude qui produit une rupture, sur ce point, est celle de Thomas⁴⁰⁶ et Znaniecki sur le paysan polonais en Europe et en Amérique⁴⁰⁷. Je reprends l'analyse de cette étude pour indiquer au passage un certain nombre de concepts qui ont été produits par ces auteurs. Cette étude introduit deux dimensions essentielles : « la construction de schèmes généraux d'analyse de la société » ; « le recueil de données de première main ». Ces auteurs s'intéressent à la signification que les paysans attribuent à leur normes de comportement. Il s'agit de construire « la biographie d'un individu qui, vivant au milieu d'un processus de changement, ne trouve dans son environnement aucune place acceptable parce que ses attitudes correspondent encore à l'ancien type d'organisation sociale, alors que, par son statut, il ne relève plus de cette organisation et qu'il se trouve confronté à de nouvelles conditions auxquelles il ne peut s'adapter que partiellement et imparfaitement »⁴⁰⁸. Les auteurs introduisent la notion de « désorganisation sociale » : « Sous l'effet d'attitudes hédonistes ou d'un désir de reconnaissance sociale fondé sur les comportements ou les possessions de l'individu, et non de la famille, la solidarité familiale tend à se rompre : des conflits entre générations éclatent à l'intérieur des familles, lorsque certains de leurs membres, par exemple ceux qui ont émigré, ne remplissent plus leurs obligations sociales. La désorganisation de la communauté se marque, notamment pour les jeunes générations, par le déclin de la soumission à une "opinion commune" : cessant d'être absolument soumis à l'impératif de la reconnaissance par la communauté dans son ensemble, les individus se mettent à distinguer – et à poursuivre – des intérêts économiques, religieux, intellectuels, à caractère hédoniste, ce qui entraîne un déclin de la solidarité à l'intérieur de la communauté »⁴⁰⁹. Nous retrouvons là les interrogations sur le passage entre communauté et société, portées notamment par Durkheim, Weber et Tönnies.

Cette étude introduit deux dimensions dans la recherche : la question des données de première main, il ne s'agit pas de reprendre des données produites par d'autres personnes que les auteurs de l'étude ; l'usage de documents écrits par les protagonistes du phénomène (par exemple des courriers échangés entre les polonais arrivés aux États-Unis et ceux qui sont restés au pays). Mais ces deux auteurs, s'ils s'intéressent à un problème social qui interroge

405 Ibid. p. 55

406 Notons, au passage l'influence probable de deux auteurs qui enseignèrent à l'Université de Chicago et que connut Thomas : John Dewey et George Mead.

407 Thomas J. & Znaniecki F., *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un Migrant*, Paris Nathan, 1998, trad. (1927)

408 Chapoulie, op. cit. p. 72

409 Ibid. p. 77

leurs contemporains, ne sont pas impliqués dans des actions avec et sur le terrain de leur étude. Je vais montrer comment progressivement s'est instituée l'idée de créer une telle coupure dans la suite de l'histoire de l'École de Chicago, tout en indiquant différents concepts fondés par les sociologues qui appartiennent à ce courant.

Pour Chapoulie, l'appellation « École de Chicago » commence avec Park, et finit, avec le départ de Burgess de l'Université de Chicago. Pendant cette période, des éléments essentiels, tant en terme de méthodes, que de concepts seront posés. Deux points sont à souligner dans les difficultés de la réception de la sociologie de Park qui tiennent à la forme : « l'essai dont les développements s'enchaînent par libre association »⁴¹⁰ ; sa conception de la forme, « le produit d'une analyse sociologique n'est pas tant un corpus de propositions générales vérifiées que l'élaboration d'un ensemble de catégories qui définissent un point de vue sur le domaine considéré »⁴¹¹. Il s'agit donc de produire un savoir crédible. On se situe là dans une approche différente de l'autre paradigme pour vérifier la pertinence des conceptions. En effet, on peut distinguer deux courants : un basé sur la validité comme système de falsification ; l'autre sur la crédibilité des assertions. La validité nécessite de multiplier les études pour vérifier que les concepts restent valides à chaque fois. Avec l'approche par la crédibilité, c'est l'absence de nouvelles hypothèses lors de l'analyse de nouvelles données portant sur les mêmes phénomènes qui fonde la pertinence des concepts établis.

C'est à Park qu'on doit le terme d'« écologie urbaine » pour désigner un ordre de la ville qui est irréductible aux volontés individuelles : « Les convenances et les goûts personnels, les intérêts professionnels et économiques tendent infailliblement à la ségrégation, donc à la répartition des populations à l'intérieur des grandes villes. De sorte que les populations dans les grandes villes s'organisent et se distribuent selon un processus qui n'est pas voulu, ni maîtrisé »⁴¹². On doit aussi à Park, le concept de « processus social » qui « désigne les changements qui peuvent être considérés comme des changements dans la vie d'un groupe » et d'« interaction ». Park utilise des cartes pour montrer les processus qui se déroulent à l'échelle de la ville, et qui sans cela, ne serait pas perceptibles.

Cette deuxième période de l'École de Chicago se distingue par une distance

410 Ibid. p. 103

411 Ibid. p. 104

412 Park R. E., « La ville. Propositions de recherche sur le comportement en milieu urbain », in Grafmeyer Y. & Joseph I., *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, 1984, (1979) p. 87

progressive avec l'implication des sociologues comme acteur sur leur terrain d'étude et par l'utilisation de nouvelles approches quant à l'utilisation des données (usage des traces laissées par les interactions, utilisation de cartes). Enfin, la troisième période pose la coupure avec le terrain comme un préalable. Le sociologue ne doit pas y intervenir. Nous verrons avec Becker que néanmoins l'implication n'est pas absente pour autant.

L'« interactionnisme symbolique » est une appellation qui n'apparaît que dans les années 1960, et signale, *a posteriori*, l'existence d'un groupe qui utilise la même approche. Les objets travaillés ont évolués : ils sont moins centrés sur la ville et plus sur les métiers. Un certain nombre de méthodes vont être appliquées pour entrer dans ce terrain, par exemple, par Hugues : « Selon lui, les chercheurs considèrent à tort que les limites du système d'interactions dans lequel se trouve l'objet qu'ils étudient, sont immédiatement évidentes. Il faut au contraire déterminer par des investigations ces limites, c'est-à-dire l'ensemble des contextes sociaux pertinents »⁴¹³. A propos du travail Hugues utilise le terme "matrice institutionnelle" pour désigner le contexte dans lequel est exercé un métier ou prend place une situation de travail. Il inclut ainsi dans l'analyse les métiers voisins, ceux qui contribuent directement ou indirectement à la définition des conditions de l'activité du métier étudié.

Dans un article qui conserve un caractère programmatique, il montre par exemple la nécessité d'une étude de la conquête, de la transformation et de l'abandon des tâches exercées par les infirmières au cours d'un processus d'évolution dont il récuse que les déterminations soient principalement techniques. Le modèle général qui guide l'étude des métiers – y compris les professions établies – est celui d'un mouvement social dont les limites sont en partie définies par les actions collectives de ses membres, qui apportent une contribution essentielle à la définition des besoins qu'ils satisfont : « *les membres des professions ne se bornent pas à offrir un service, mais ils définissent les besoins qu'ils servent* »⁴¹⁴.

L'histoire de l'ethnographie apparaît donc plutôt comme un détachement progressif des sociologues à l'égard des questions et des pratiques de réforme sociale. D'une certaine façon, même si l'ethnographe doit s'immerger, pour une longue période, dans le terrain qu'il étudie, il doit rester à une place qui ne modifierait pas ou peu les interactions qui s'y déroulent. Si on prend le cas d'Howard Becker, il faut nuancer cette approche. Cet auteur produit, par exemple, une étude sur les joueurs de jazz. Or, il a été lui même joueur de jazz professionnel. La

413 Chapoulie, 2001, p. 238

414 id.

question de la relation avec le terrain doit donc être posée autrement. J'y reviendrai ci-après.

L'évolution de la société, l'émergence de nouvelles pratiques sociales supposent soit l'utilisation des modes d'observation habituels soit la création d'autres regards. Les pratiques de démocratie participative ou délibérative sont un objet d'étude pour lesquelles ce choix est posé. Cet aspect sera mis au travail dans les chapitres suivants.

1.2. Méthode ethnographique

S'il existe des travaux ethnographiques portant sur le champ de l'éducation⁴¹⁵, ou bien sur les enfants et les jeunes dans les grands ensembles⁴¹⁶, ou encore sur l'animation socioculturelle⁴¹⁷, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux qui articulent pratiques pédagogiques et ethnographiques chez le même auteur. Ce chapitre aura pour fonction de mettre au jour les problèmes rencontrés et les solutions apportées pour l'exercice de l'ethnographie dans ce cadre. Deux directions seront privilégiées : la question des outils ethnographiques (carnet de bord, recueil de traces, etc...) et la construction d'une démarche itérative. « L'enquête de terrain procède par itération, c'est-à-dire par allers et retours, va-et-vient. On pourrait parler d'itération concrète (l'enquête progresse de façon non linéaire entre les informateurs et les informations), ou d'itération abstraite (la production de données modifie la problématique qui modifie la production de données qui modifie la problématique) »⁴¹⁸.

Prendre des notes en animation socioculturelle est souvent difficile. Différentes solutions existent néanmoins. Dans les stages, j'utilise un cahier pour garder en mémoire le déroulé des prises de paroles. Ce moyen m'est utile pour être à l'écoute. En notant, je suis obligé d'être attentif à ce que disent réellement les stagiaires sous peine de ne pas pouvoir mettre par écrit leurs paroles. Je suspends alors mes réactions et interprétations. Si j'en ai,

415 Payet J.-P., « Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie », *Éducation et sociétés*, De Boeck-Inrp, n°16, 2005, p. 167-175 ; Vienne P., « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? Des mystères du terrain au bricolage sociologique », *Éducation et sociétés*, De Boeck-Inrp, n°16, 2005, p. 177-192

416 Lepoutre D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 2001 (1997)

417 Kakpo N., « L'islam, un recours pour les acteurs faibles ? Usage du référent religieux par les animateurs de centres sociaux », in Payet J.-P., Giuliani F., Laforgue D., *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008, p. 137-151 ; Bordes V., *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, L'Harmattan, 2007

418 Olivier de Sardan J.-P., « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquêtes*, 1, Les terrains de l'enquête, p. 71-112. <http://enquete.revues.org/document263.html?format=print>

alors je les indique sous une forme différente dans le texte même. Dans les fonctions de directeur de colonie de vacances, la prise de note est plus aisée. Dans ce cas, je me réserve des plages de temps que je consacre à des observations.

Le recueil de données apparaît au fil du temps comme une nécessité pour analyser ultérieurement le déroulement des animations. Si on intègre l'importance de cette tâche, il devient possible de s'organiser pour la réaliser. La prise de note « dans l'après coup » est un moyen que j'utilise souvent. Une fois, une scène passée, j'essaie dans l'écriture d'indiquer tous les éléments qui l'ont constituée : le lieu, les protagonistes, la description de l'interaction...

Un autre mode d'écriture consiste à reprendre le carnet de bord pour rédiger un texte à partir des scènes déjà enregistrées. Je construis à cette occasion une première interprétation à l'aide de catégorie. Par exemple, choisir un titre pour un texte oblige à mettre au jour un schéma interprétatif. Dans cette modalité d'écriture, je commence souvent à saisir la présence d'un registre d'énonciation. Ce registre est concomitant au type d'interactions en présence. Il peut s'agir d'un type de vocabulaire spécifique, d'un type de relations... Dit autrement : « dans ce lieu, on parle d'une certaine façon des choses qui se déroulent ». Ce point ouvre différentes pistes de compréhension : comment cette manière de dire (les mots choisis) s'est-elle mise en place ? Qui utilise ce parlé et dans quelles occasions ? De quel autre parlé présent aussi dans la scène, celui-ci se distingue-t-il ?

Nommer les phénomènes présents ouvre une autre voie pour entrer dans la compréhension de la scène. A Courcelles, nous avons, avec les membres du groupe de recherche-action, utilisé le terme « effet Courcelles » pour désigner en commun quelque chose se déroulant dans cette colonie de vacances. Ce terme n'avait pas de contours bien définis au départ mais il nous a permis de faire un bond dans l'analyse en modifiant notre regard. S'il y avait un effet, nous devions pouvoir le voir. Or, il nous apparut très rapidement que certains enfants ne semblaient pas entrer dans cet effet. En observant ces enfants en particulier, il devenait possible de montrer le processus mis en place par l'équipe d'animateurs pour produire cet effet et parfois ne pas y arriver.

L'évolution des pédagogies de la décision s'est effectuée avec l'élaboration d'un discours spécifique et commun. La construction d'un vocabulaire spécifique aux pédagogies de la décision vise la compréhension commune – on parle de la même chose – et l'élaboration d'une description de l'objet nommé. Ceci permet de mettre au jour différents éléments qui constituent la configuration particulière présente dans les Pdld. Ceci a demandé du temps et des allers-retours entre des pratiques et des écrits.

L'itération présente dans l'ensemble de ma démarche n'était pas au départ une démarche voulue. En réalisant le bénéfice qu'il y a à penser les situations par l'écrit pour leur organisation, l'articulation de l'écrit et de la pratique est devenue une approche fondamentale. Différents types d'écrits ont joué un rôle. Une première catégorie est celle des écrits à visée diplômante. Les diplômes d'animateur sont construits depuis leur origine sur la base d'écrit. Par exemple, le diplôme de moniteur de colonie de vacances consistait en un devoir sur table avec un sujet proposé par le jury d'examen. Par la suite, cet écrit a été supprimé au profit d'une évaluation tentant de se rapprocher de l'observation de la pratique ou des comportements des impétrants en situation. Au niveau des diplômes professionnels, chaque étape est validée par une série d'écrits⁴¹⁹. Ceux-ci sont organisés par un cadre très particulier indiquant précisément au candidat ce qu'il doit écrire mais il reste que l'exercice permet de prendre du recul sur sa pratique. D'autres écrits ont scandé mon parcours. Dès l'expérience d'Asnelles, première situation où j'ai découvert les pédagogies de la décision, j'ai réalisé un compte-rendu d'expérience. Cet écrit m'a permis de commencer à comprendre la logique de déroulement d'un stage en Pdld. A cette occasion, j'ai compris combien mon analyse s'enrichissait par l'organisation de ma pensée dans un texte.

1.3. Ethnographie et pédagogies de la décision

L'enjeu de cette thèse réside dans la production de connaissances sur et à partir des pédagogies de la décision. Cet enjeu peut ensuite se décliner en plusieurs aspects : je suis acteur de la mise en œuvre des pédagogies de la décision, construire une connaissance de celles-ci suppose de travailler l'articulation entre recueil de données et pratique pédagogique, il s'agit là de penser la constitution d'un savoir pédagogique. Cette pédagogie produit des effets dont je cherche à rendre compte. Pour ce faire, il est nécessaire de penser les liens entre théories et pratiques où la théorie fonde une certaine lecture du réel (quelles données sont pertinentes pour cette théorie ? quel appareillage méthodologique permet de saisir les données pour la démonstration de cette théorie ?). On pourrait résumer ainsi : qu'est-ce qu'un « fait » pour cette théorie ? Avant de saisir ces faits, il est nécessaire de constituer différentes hypothèses à partir des terrains c'est-à-dire de regarder les éléments qui sont associés à la pratique des Pdld. J'ai à résoudre la question de la place de l'observateur, les données qu'il recueille et des hypothèses qu'il formule.

419 Par exemple pour le Diplôme d'État aux Fonctions d'Animateur (DEFA), des écrits sont demandés pour : technique d'animation, unité de formation approfondissement, mémoire de fin de formation.

La pédagogie est une manière particulière d'articuler pratique et théorie comme l'indique Jean Houssaye. Néanmoins, il existe des écrits pédagogiques qui n'ont pas cette nature et qui sont pourtant de précieux supports pour celui qui cherche à orienter sa pratique. La question du mode d'écriture en pédagogie reste donc ouverte.

« Qu'est-ce que la pédagogie ? C'est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique par la même personne, sur la même personne. Le pédagogue est un praticien-théoricien de l'action éducative. Il cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action, à obtenir une conjonction parfaite de l'une à l'autre, tâche indispensable et impossible en totalité (sinon, il y aurait extinction de la pédagogie). Il y a, en effet, un écart entre la théorie et la pratique : la pratique échappe toujours un tant soi peu à la théorie (elle ne peut se réduire aux seules compréhensions théoriques que j'en ai), la théorie dépasse aussi toujours quelque peu la pratique (il serait encore possible de produire d'autres discours théoriques sur telle ou telle action). En pédagogie, il y donc un écart fondamental entre la théorie et la pratique. C'est dans cette "béance" (qui tout à la fois sépare et unit) que se "fabrique" la pédagogie. Cette impossible et nécessaire conjonction entre théorie et pratique est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble »⁴²⁰.

Comment doit-on comprendre cette articulation entre la théorie et la pratique ? Est-ce par exemple, la mise en pratique d'une théorie qui serait première ? Ou bien, au contraire, la mise en théorie d'une pratique ? Ni l'une, ni l'autre, de ces possibilités ne sont retenues par Houssaye. Il faut faire une autre hypothèse : la conjonction n'apparaît que dans l'écriture de la pédagogie. L'art pédagogique est l'articulation de ces deux domaines. Mais observé de l'extérieur, on ne verra que la pratique même si la théorie est là, présente et sous-jacente dans ce qui se déroule et que le pédagogue peut expliciter si on le lui demande. L'espace où cette conjonction pourra le plus pleinement se révéler est l'écriture. L'écriture permet de déconstruire l'articulation entre théorie et pratique et oblige à la penser.

Pour autant, des pédagogues ont produit des écrits sur leur pratique qui ne sont pas la conjonction d'une théorie et d'une pratique. Je pense à Korczack⁴²¹, ou bien à Makarenko⁴²², même si ce dernier tente dans un ouvrage final de construire une théorie sur sa pratique. Ces

420 Houssaye J., « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in Houssaye J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, p.13

421 Korczack J., *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, Paris, trad., 1978 (1958)

422 Makarenko A. S., *Poème pédagogique I, II, III*, Éditions en langue étrangère, Moscou, 1935

auteurs sont considérés à juste raison comme pédagogues. La question se trouve de nouveau ouverte. La pédagogie ne serait pas nécessairement la conjonction théorie/pratique dont parle Houssaye. Il me semble qu'il faut aborder le problème par un autre angle. Ce qui est déterminant dans les écrits de ces pédagogues, c'est qu'ils sont crédibles⁴²³. Ils nous apparaissent comme des écrits qui témoignent bien d'une pratique. Ceci est un élément, pour moi, déterminant. Produire cette crédibilité nécessite une forme d'écriture particulière, écriture qui permet à la fois, de comprendre ce qui se fait et de relater les faits de telle façon que leur enchaînement soit pertinent (chronologique certes, mais aussi en associant différents types de faits entres eux). On pourrait dire que la théorie est dans le mode d'exposition.

Le problème du recueil des données se pose dans ce registre : quelles données vont permettre de présenter de manière *crédible* la pratique pédagogique ? Comme, je l'ai expérimenté dans le cas de Courcelles la crédibilité est sous-tendue par la théorie. Deux crédibilités doivent s'associer : crédible du point de vue des acteurs ; crédible du point de vue de la théorie. Il s'agit donc de mettre au travail les éventuelles tensions existantes entre ces deux registres. La théorisation pédagogique est le processus de résolution de la tension entre les données produites par les acteurs et celles recueillies par un observateur extérieur. Ce dernier fait référence : à un corpus de savoirs produits dans d'autres situations ; à des théories constituées sur la problématique observée. Il intègre aussi les praticiens dans son analyse, leurs pratiques et leurs discours. Les praticiens fondent la crédibilité de leur récit sur le travail d'élaboration collective de ce récit et sur l'articulation du discours avec le référentiel de la pratique (lié au statut, à un diplôme, à l'institution, à des textes de référence comme les projet pédagogiques, etc...). Il s'agit donc à chaque fois d'être centré et décentré de la situation pédagogique. Soit ces deux aspects sont présents dans le même acteur et correspondent à deux moments, soit il s'agit de deux acteurs différents. La première possibilité est celle que j'ai choisie en y ajoutant la mise au travail, avec les autres praticiens des Pédagogies de la décision, des pratiques développées dans cette pédagogie. En passant de la position d'observateur à celle d'acteur pédagogique et vice versa, en observant des situations différentes mais liées par un aspect à la pratique pédagogique, en pratiquant dans d'autres modèles pédagogiques, en faisant lire mes écrits, en débattant avec les autres praticiens des Pdld, une multiplication de points de vue sur les Pdld s'est constituée.

Je reprends à mon compte la notion de triangulation d'Olivier de Sardan en l'étendant à cette situation : « Par la triangulation simple le chercheur croise les informateurs, afin de ne

423 Bien avant d'être valide, soit conforme à une théorie.

pas être prisonnier d'une seule source. Mais on pourrait parler de triangulation complexe, dès lors qu'on tente de raisonner le choix de ces informateurs multiples. La triangulation complexe entend faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. Elle veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens. Il ne s'agit donc plus de "recouper" ou de "vérifier" des informations pour arriver à une "version véridique", mais bien de chercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir, en un mot de bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives »⁴²⁴.

Les écrits présents dans cette thèse sont tous inédits⁴²⁵ car modifiés par le long travail de crédibilisation. Leur chronologie fait sens dans l'exposé des situations. Elle met en lumière au travers de la constitution des Pdld des éléments qui se révèlent essentiels. L'organisation des textes est fondée par la théorisation à laquelle j'ai procédé. Autant, la position d'extériorité permet de renforcer la crédibilité du récit pédagogique autant la pratique pédagogique, en modifiant des situations sociales, ouvre à des informations nouvelles. C'est ce deuxième aspect que je vais maintenant présenter.

La constitution de la « matrice institutionnelle », soit les différents éléments qui constituent la configuration dans laquelle le phénomène se déroule, s'est fait au fur et à mesure des expériences en intégrant progressivement certains aspects qui semblaient périphériques au départ. Pour construire une théorie fondée⁴²⁶, il faut élaborer des hypothèses qui recouvrent l'ensemble des données recueillies. Cette saturation des données – aucune autre hypothèse ne peut être produite à partir de ces données et un retour au terrain ne produit pas d'autres hypothèses – m'a amené à ouvrir plusieurs chantiers de recherche.

Pour prendre un exemple, les Pdld n'ont pas reçu un écho considérable au sein des Ceméa dans lesquels je les développais. La recherche-action à Courcelles m'a fait comprendre qu'il existait plusieurs paradigmes pédagogiques dans les colonies de vacances⁴²⁷. Il me devenait alors possible de rendre compte des difficultés à implanter cette pédagogie inscrite dans un autre paradigme pédagogique, dans le cadre des Ceméa. Les difficultés rencontrées permettent de produire de nouvelles hypothèses et sont donc des sources scientifiques.

424 Olivier de Sardan J.-P., op. cit.

425 Au sens où ils n'ont pas été publiés ailleurs ou bien ils ont été modifiés pour cette thèse lorsqu'ils ont donné lieu à une première rédaction peu après la réalisation de la pratique présentée.

426 Glaser G. B., Strauss A. L., « La production de la théorie à partir des données » », *Enquête*, 1-1995, pp. 186-195

427 Ce que Jean Houssaye présente sous la forme de trois processus de socialisation, reprenant Hwang.

Cette thèse permet donc de définir un contexte général dans lequel prend place le processus développé par les Pdld. Elle rend compte aussi des effets produits par ce processus. Le travail théorique m'a permis de construire une base conceptuelle pour expliquer ces effets. Mais du point de vue du recueil des données, la théorie de la reconnaissance a mis au jour de nombreuses difficultés méthodologiques.

1.4. Sociologie de la reconnaissance et données

La sociologie de la reconnaissance est à peine constituée. Le changement de paradigme sociologique n'a pas donné lieu encore à des réponses méthodologique arrêtées. Le chantier est ouvert⁴²⁸. Le problème est multiple : passer d'un énoncé philosophique à un autre, sociologique ; déterminer pour ce faire la pratique sociologique associée. Une manière d'aborder ces points serait de constituer le passage d'une sociologie de la domination qui peut s'emparer des pratiques humaines et en faire des objets d'études, à une sociologie de la reconnaissance dans laquelle la possibilité de l'émergence d'un être humain-sujet puisse être pris en compte dans le recueil des données comme je l'ai indiqué dans le chapitre théorique. Deux voies s'offrent alors à l'investigation : partir de pratiques d'acteurs et observer comment dans le quotidien des pratiques et des discours, des actes peuvent être analysés dans le cadre du paradigme de la reconnaissance ; partir de pratiques délibérément orientées vers la reconnaissance et observer quels effets sont produits. C'est cette deuxième voie qui m'intéresse particulièrement.

Je prends l'invitation de Jean-Paul Payet à mon compte : « Si l'espace institutionnel n'est pas le lieu d'une réflexion et d'un renouvellement de l'action, alors c'est bien sur la manière dont le débat public reconfigure l'action institutionnelle, sur la capacité politique à opérer, à transformer le bruit des acteurs faibles en parole, qu'il s'agit de se pencher »⁴²⁹. Dans ce cadre, il est possible de circonscrire un objet de recherche.

428 Journées d'études « Rencontrer, traduire, reconnaître. L'enquête dans les mondes sociaux disqualifiés », 15 et 16 janvier 2009, par le SATIE Sociologie de l'action transformations des institutions d'éducation), Genève, Suisse.

429 Payet J.-P., « Le "caractère" du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », in Payet J.-P., Battagay A. (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologique*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2008, p. 110

S'il est difficile de rendre opérationnelle la théorie de la reconnaissance, il est néanmoins possible de porter un certain regard sur les situations qui cadrent avec cette théorie. Il me semble qu'on peut identifier des actes, des interactions qui relèvent d'« actes de reconnaissance ». A l'inverse d'Honneth qui place les manifestations émotionnelles du mépris à la source d'une demande de reconnaissance, je partirai d'actes qui s'inscrivent dans l'un des trois domaines de reconnaissance pour vérifier s'ils produisent les effets attendus de développement d'une confiance, d'un respect ou de l'estime de soi.

Néanmoins, mes données ne sont pas organisées par ces descripteurs car les actions considérées se sont déroulées bien avant de faire référence à la théorie d'Honneth. Il faudrait maintenant mettre en place des actions et tenir compte de la situation de départ des acteurs dans ces trois registres de l'estime pour vérifier ensuite si des modifications se sont opérées. Ceci soulève différents problèmes dont celui du rapport du sociologue aux acteurs. La simple mesure de ces trois aspects relève en partie d'une traduction des bruits dont parle Payet. Je prendrai donc un point de vue modeste, j'analyserai les Pdld du point de vue de la théorie de la reconnaissance et montrerai en quoi l'organisation du dispositif pédagogique peut se lire comme une structure de reconnaissance.

2. Terrains des pratiques, pratiques de terrains

Le terme terrain est la figure centrale de l'ethnographie. Échelle d'observation entre le microscopique⁴³⁰ et le macroscopique qui demandent un appareillage spécifique, il se situe « à vue d'œil »⁴³¹. Cela ne veut pas dire qu'il ne regarde que la scène immédiate ; il faut aussi relier des scènes entre elles pour en comprendre la logique. Par exemple, dans l'analyse du paysan polonais⁴³², Thomas et Znaniecki s'intéressent à ce qu'ils voient des manières différentes de se comporter entre des migrants polonais mais en introduisant des éléments témoignant des changements différenciés entre anciens et nouveaux migrants ; ainsi, ils ont découvert l'existence du phénomène de désorganisation sociale. Park en collectionnant de nombreuses informations sur des scènes diverses va mettre au jour les changements qui

430 Voir pour une approche historique de la naissance du microscope : Jacob F., *La logique du vivant, une histoire de l'hérédité*, Gallimard, Paris, 1970

431 Vulbeau A., En terrain de connaissance, *Informations sociales*, « Hommes et femmes de terrain », n°72, 1998, p. 4-13

432 Thomas J. & Znaniecki F., op. cit.

affectent la ville de Chicago, qui se traduisent par un développement radio-concentrique de celle-ci et poussent les populations nouvellement arrivées à s'installer sur un anneau particulier de l'ère urbaine. Je pourrais continuer ainsi avec d'autres auteurs, Becker qui associe *outsiders* qu'il voit et « entrepreneurs de morales » qui ne sont pas « sur scène », ou bien Goffman qui, bien qu'étudiant un espace fermé, l'asile, va relier les différentes scènes intérieures, ou encore, Joseph qui s'intéresse au lieu de passage comme la gare du Nord⁴³³... Il faut constituer la « matrice institutionnelle » pour reprendre le terme de Hugues cité plus haut⁴³⁴. Pour élaborer celle qui correspondrait à l'animation socioculturelle, je partirai dans un premier temps, d'une observation de mes observations de terrain en me demandant à quelle endroit les choses changent en animation socioculturelle. Et corrélativement, ça change par rapport à quoi ? Dans un deuxième temps, je tenterai d'identifier une série de critères pertinents pour l'observation de l'animation socioculturelle ce qui m'amènera à proposer quelques recommandations méthodologiques.

2.1. Les terrains de l'animation socioculturelle

Au début de mes pratiques, j'ai été centré sur des activités d'animation dans des situations temporaires et fermées, qu'il s'agisse des formations d'animateur-trices ou de directeurs-trices ou encore de l'encadrement de colonies de vacances. Dans ces configurations, le public se trouve éloigné de son monde habituel pour une durée limitée. A l'intérieur de ce cadre, j'ai observé trois types de scènes : les moments de décision collectifs des activités ; les activités elles-mêmes ; le travail d'équipe (des formateur-trices ou des animateur-trices). Mes supports de recueil de données étaient soit mon carnet de bord, soit les traces laissées par l'activité menée (décider, faire, réfléchir...).

Pour les stages de formation, j'ai construit l'idée de « groupe de décision » pour signifier une manière d'organiser les activités de formation et effectuer l'acte de former. L'idée est la suivante : le groupe décide de ce qu'il veut discuter avec les formateurs et chaque jour, il se retrouve pour organiser le planning de la journée à partir des thèmes qu'il a préalablement

433 Joseph I., *Tarde avec Park. A quoi servent les foules ?*, décembre 2001, 5 p. http://multitudes.samizdat.net/Tarde_avec_Park ; Joseph I., Les compétences de rassemblement. Une ethnographie des lieux publics, *Enquête*, « La ville des sciences sociales » n°4, 1996, 12 p. ; Joseph I., Quéré L. *L'organisation sociale de l'expérience*, octobre 2003, 9 p., http://multitudes.samizdat.net/L'organisation_sociale_de_l'experience

434 Chapoulie, op. cit.

retenus. Ces « groupes de décision » constituaient ma scène principale. Ils se révélaient comme une surface de projection sur laquelle venaient différents éléments constituant le matériaux de réflexion du groupe.

Plusieurs situations ont ouvert mes questionnements et corrélativement le repérage d'autres terrains possibles. En 1990, bien avant que je commence la pratique des pédagogies de la décision⁴³⁵, j'ai été interpellé par une remarque du responsable d'un stage de formation Beatep⁴³⁶ qui dans sa bouche relevait de l'évidence et dont je ne comprenais pas le sens littéral. Il s'exprimait à propos de l'absence régulière d'un stagiaire : « il n'entre pas dans le cadre ». La différence dans la perception du sens de cette phrase m'a amené à réfléchir à l'usage du terme « cadre »⁴³⁷. Il y avait une évidence pour le responsable du stage qui signalait la présence d'un « allant de soi ». J'ai retrouvé cette « allant de soi » dans l'étude que j'ai réalisée sur la socialisation (voir *infra*). Ces deux cas signalent la présence dans les scènes habituelles de l'animation socioculturelle d'une sorte d'*habitus* localisé : des mots font signe et permettent aux protagonistes (les encadrants) de s'entendre à mi-mot. Mais ces manières de faire sont spécifiques à des groupes donnés. L'expérience de Courcelles m'a montré combien les attendus des uns à l'égard des autres, amenaient les animateurs ici à fonctionner sur d'autres bases. L'idée de processus de socialisation différenciés pouvait rendre compte de cet état de fait. On peut donc dire qu'il existe des manières de rendre compte des interactions différentes selon les sensibilités pédagogiques. Ceci pose le problème des scènes dans lesquelles ces différences se constituent.

Les réunions pédagogiques organisées par les fédérations d'éducation populaire pour leurs militants, les stages de formation, les revues que ces fédérations publient, les colloques qu'elles organisent, sont autant de terrains qui permettent de saisir la mise en place des logiques propres aux interactions entre animateurs. Dans la mesure où les formes changent d'une fédération à l'autre, pour en comprendre la logique commune, il faut pouvoir circuler entre les fédérations⁴³⁸.

435 Cette première expérience est relatée dans : Houssaye J., *Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoire d'ailleurs et d'Asnelles*, Matrice, Vigneux, 1995, p. 235-257

436 Brevet d'État d'Animateur Technicien de l'Éducation Populaire

437 J'ai fait un Diplôme Universitaire de Psycho-pédagogie à l'Université de Caen en 1991 dans lequel j'ai pris le thème du « cadre » comme objet de réflexion. Mes réflexions étaient trop peu étayées pour que je saisisse les enjeux de cette notion. J'ai repris cette analyse dans le travail sur l'histoire de l'architecture des colonies de vacances. Voir la partie sur « territoire et animation socioculturelle » (*Infra*).

438 J'ai été militant et permanent des Ceméa ; j'ai été amené à travailler avec l'Ufcv comme responsable de stage Bafa et j'ai effectué l'étude de Courcelles ; j'ai travaillé avec des militants des Francas au Blanc-Mesnil ; j'ai été membre du GFEN. Enfin, j'ai gravité dans le secteur de la pédagogie institutionnelle au travers de ma formation universitaire auprès de Jacques Pain et des pédagogies de la décision avec Jean Houssaye.

D'autres scènes viennent produire la particularité des interactions entre animateurs. Il existe un terrain à la fois proche et à distance très spécifique de l'animation socioculturelle : les services de « tutelle » de jeunesse et sports⁴³⁹. Le secteur est contrôlé par des personnels qui sont pour une large partie, du moins jusqu'ici⁴⁴⁰, d'anciens militants de fédération d'éducation populaire⁴⁴¹. De même, dans le cadre des Commissions Techniques Paritaires où se rencontrent représentants des fédérations, des acteurs du secteur et du ministère de tutelle, se décide la réglementation. Ce n'est bien sûr pas le seul lieu puisque le ministère est une structure interne à l'État reliée aux autres ministères⁴⁴². Lors d'une visite d'inspection – effectuée par un inspecteur ou un conseiller pédagogique qui dans ce cas, a une fonction d'abord de « conseil » – d'un centre de vacances ou d'un stage, ces personnels du ministère de tutelle délivrent des messages qui sont autant d'éléments d'organisation des interactions. Bien sûr, les normes du secteur – de ce point de vue des normes juridiques mais cette réflexion pourrait aussi s'appliquer aux normes « idéologiques » – ne sont pas la cause principale du mode spécifique des interactions ; chaque individu interprète la situation en fonction de son cadre et « cherche » à y faire coller la réalité⁴⁴³. On voit déjà ici que différents cadres sont possibles et qu'il existe donc du « jeu » possible entre les normes même si la proximité entre les acteurs du secteur tendrait à le réduire.

La formation, évoquée précédemment, est un moment où des normes d'interprétation sont constituées. Elle se combine avec l'élément précédent dans l'exemple de l'usage de la notion de « projet ». L'hétérogénéité des modèles pédagogiques a prévalu jusqu'aux années 1950 dans le cas des colonies de vacances⁴⁴⁴. Pourtant avec le temps, s'est imposé un modèle pour présenter le fonctionnement des colonies de vacances, et par extension, les pratiques pédagogiques de l'ensemble du secteur ; il s'agit des projets. Cette forme organise une grande partie des interactions faisant des fins-objectifs-moyens une pierre angulaire pour dire ce qui se passe. Or, ce n'est qu'une figure possible, qui en tant que telle, doit être re-située : cette

439 J'ai été mis à disposition d'une direction départementale de jeunesse et sports pendant près de deux ans pour encadrer un stage organisé par le personnel de celle-ci ; j'ai mené deux séries d'étude sur les archives de jeunesse et sports concernant les colonies de vacances ; j'encadre des formations du personnel de jeunesse et sports à l'Injep.

440 Il semblerait que les modes de recrutement actuels créent progressivement une distance et donc que moins de « militant » soient recrutés.

441 Les liens ont existé avant même la création d'une direction de la jeunesse et de l'éducation populaire au lendemain de la seconde guerre mondiale. Mais la figure d'Étienne Bécarré, premier inspecteur principal des colonies de vacances, est à cet égard révélatrice : il occupe cette fonction tout en étant un membre de la Jeunesse au Plein Air.

442 Voir à ce sujet les différents travaux d'Amiot et Freitag.

443 Au sens de Goffman.

444 Houssaye J., *Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, La documentation française, 1989 (une version augmentée est en cours d'édition) ; Downs L. L., *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Perrin, 2009

pratique « indigène » parle aussi de la construction d'un « allant de soi » et donc des modes de structuration du secteur mettant au contact les trois terrains : des pratiques des colonies de vacances avec celui des pratiques professionnelles ; des pratiques et de la formation ; des pratiques pédagogiques et de formation avec les normes juridiques. Ceci peut permettre de saisir les difficultés rencontrées par les pédagogues qui développent d'autres pratiques à signifier ce qu'ils font. Sans la prise en compte des connexions entre les différents terrains évoqués cette réalité serait difficilement compréhensible.

J'ai évoqué la connexion entre différents secteurs et donné un exemple de déconnexion (les pédagogues qui n'entrent pas dans la forme de la pédagogie du projet). Il existe un autre exemple significatif, le cas des accueils de jeunes. Lorsqu'au milieu des années 1990, j'étais animateur d'un local de jeunes, celui-ci ne répondait pas à la réglementation pour le taux d'encadrement⁴⁴⁵. Dans ce cas, la situation était considérée comme atypique pour le conseiller pédagogique avec lequel j'en ai discuté. Des collègues d'une fédération d'éducation populaire pensaient que cette pratique ne rentrait pas dans les attributions des animateurs mais dans celle des éducateurs. Depuis les années 2000, la réglementation a évolué pour faire entrer ces pratiques dans la réglementation habituelle. Ceci indique une tentative pour intégrer les pratiques réelles dans le secteur et signale donc qu'il existe certaines pratiques qui sortent d'une certaine façon de celui-ci. On retrouve l'idée que la matrice institutionnelle est renseignée aussi bien par ce qui se trouve intégré, que par ce qui ne l'est pas et qui cherche à l'être ou doit l'être (en bref les émergences institutionnelles).

Toujours dans cette intention d'identifier les terrains de l'animation socioculturelle, la question des scènes à observer peut se poser à partir des lieux de l'observation. Est-ce que le lieu, c'est le local (le centre de loisirs, le centre social, la maison de jeunes...) ? En effet, il existe habituellement d'autres lieux de pratiques par exemple les sorties, les mini-camps de durée limitée à 2 ou 3 jours, les séjours d'une semaine à quinze jours, les stages centrés sur une pratique d'activité, les séjours à l'étranger, les escapades pour participer à un festival... Entre ces lieux et le point de départ, le déplacement a-t-il un rôle ? qu'observe-t-on alors ? le changement à l'intérieur de la séquence envisagées ou bien avec la séquence précédente ? Ou la suivante ? De la même façon, les groupes impliqués changent de configurations ; les membres ne sont pas toujours les mêmes, ou au contraire, le même groupe se retrouve plusieurs fois. On pourrait ajouter comme élément supplémentaire les relations construites en dehors du local et se déroulant dans le lieu de vie des publics (la rue, leur habitat, les lieux de

445 Le nombre d'animateurs est fonction du nombre de personnes accueillies dans la réglementation des Accueils de mineurs.

leurs pratiques...).

Si on veut comprendre ce qui change, comment faut-il intégrer l'environnement ? les individus qui, eux, ne participent pas aux activités d'animation, ceux qui habitent à proximité ou sont éloignés du lieu de pratique, ce que dit la presse des activités d'animation... ? Lorsque j'ai été embauché comme animateur d'un lieu d'accueil pour des jeunes en région parisienne, je me suis demandé si un rôle m'était dévolu comme personne venant de la province ; on peut renverser le raisonnement, en se demandant le rôle des animateurs « issus du cru ».

2.2. Les éléments du terrain

On voit à partir de ces quelques exemples que la question des terrains de l'animation socioculturelle est complexe. Pour constituer la « matrice institutionnelle », je m'appuierai sur une série d'indicateurs qu'il me semble nécessaire d'analyser à chaque construction des terrains de l'observation.

– Groupes captifs, groupes fluctuants

Il apparaît une différence fondamentale entre les situations où le groupe est constitué pour une période donnée (comme pour une colonie de vacances ou un stage de formation) et dont les membres ne se verront pas au delà de cette expérience dans cette configuration (certains pouvant néanmoins se voir avant et se revoir après) et la situation où la configuration du ou des groupes fluctue selon les situations (telles personnes se verront régulièrement ou non pour une activité mais pas en dehors d'elle ; présence aléatoire des personnes dans les locaux – parfois les personnes se voient avant pour décider de venir en même temps –). Certaines situations peuvent donner l'occasion d'une relation plus approfondie comme lors de mini-séjour ou de sorties qui demandent un déplacement long et permettent de créer des interactions spécifiques. Ces différentes configurations peuvent aussi s'articuler les unes avec les autres. Dans une ville donnée, les séjours au sein des colonies organisées par la ville réunissent les enfants de différents quartiers et permettent que des enfants se reconnaissent après lors d'une rencontre entre centres de loisirs.

On peut donc observer ce qui change au cours d'une relation prolongée entre membres d'un groupe captif comme entre les différentes configurations de groupes dans les groupes fluctuants. Le mélange des individus peut être volontaire afin de modifier les relations mais il

peut être aussi à l'initiative du public.

Tout ces modes d'interactions devront donc être analysés comme autant de terrains et la présence ou non de liens entre eux devra être explorée.

– *Intervention totale ou parcellaire*

La structure pédagogique peut avoir une qualité différente quand à l'usage des cadres de référence. Soit l'ensemble des éléments de l'interaction sont perçus comme concourant à la production du changement et dans ce cas on peut parler d'*intervention totale ou totalisante*. Soit, il est admis que différents éléments échappent à la volonté pédagogique et on parlera alors d'*intervention parcellaire*.

J'ai déjà évoqué la première figure à propos de la mise en place de la colonie de vacances éducative. L'ensemble des éléments présents dans l'interaction sont mobilisés : les attitudes de l'adulte, le mobilier, l'architecture, les activités choisies... Dans ce cas, cela forme un tout. Dans l'observation, l'attention doit porter sur ce « tout », mais aussi, sur la présence de cette conception pédagogique totalisante, et par contraste, sur ce qui malgré tout échappe à cette visée. Il existe aussi un résidu, des pratiques informelles qui renseignent autant sur la visée annoncée que sur le discours tenu. C'est par exemple, ce que montre Vari⁴⁴⁶ et Hermann⁴⁴⁷, dans leurs analyses du modèle de l'acculturation qui se rapproche le plus de cette situation.

Si *a contrario*, l'informel est une donnée prise en charge par le modèle, alors l'attention me semble devoir porter sur les mécanismes qui produisent une régulation des interactions. Dans ce cas, sous l'apparence du foisonnement, il peut exister un principe organisateur. Je ne dis pas là que ces pratiques seraient totalisantes sans le dire – faisant ainsi de la première figure la seule possible –, j'indique qu'il existe par contre des pratiques, des discours, des modes d'organisation des espaces, de constitution des groupes, de choix ou de décisions des activités qui au final, produisent le changement projeté.

– *Proximité, éloignement et déplacements*

Il est nécessaire de porter attention autant sur ce qui est fixe que sur ce qui bouge et ce

446 Vari J., « Négociations en centre de vacances », *Agora Débats/Jeunesse*, « Sociabilités juvéniles et construction de soi », n°35, Injep, Marly-le-Roi, 2004, pp. 32-44

447 Hermann E., « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n°49, janvier-février, 2007, pp. 46-52

qui relie ces catégories. On agit quelque part et le public peut vivre à proximité, mais ce lieu peut être éloigné et un déplacement rendu nécessaire. Plus encore, l'éloignement peut produire des discours qui le justifient, comme lieu de destination. Ce qui est proche et le lointain, peuvent ne l'être qu'en apparence, un fil reliant les espaces. Lors du déplacement, des frontières peuvent être franchies : frontières d'État les plus évidentes mais qui au final peuvent faire découvrir des liens historiques (anciennes colonies par exemple, ou bien ancien ennemi) ; frontières extra-territoriales ouvrant à une communauté cosmopolitique (Beck, 2003) comme l'espace de Schengen ; frontières intérieures entre urbain et rural, entre nord et sud, entre quartiers, frontières floues projetée en tout endroit pour l'immigré face à la police des frontières.

Le temps du voyage prend lui-même une certaine épaisseur, réceptacle de changements infimes entre voyageurs et zone de passage (de transit) entre deux réalités. Voyage qui affecte le public comme l'animateur, et crée ainsi une communauté d'expérience. Voyage avec pour certains l'expérience déjà acquise et pour d'autre la découverte. Voyage dont on revient, différent, dont on parle et qui en prépare d'autres.

La proximité est parfois connotée, nom de lieu dont on ne s'échappe pas ou lieu dont on peut sortir. On peut analyser la proximité jusqu'à celle qui sépare (ou réunit) deux personnes et en faire une science : la *proxémie* (Hall).

Le proche et le lointain, et le chemin entre les deux donnent autant, sinon plus, si on les combine, de terrains possibles pour l'observation.

– *Contiguïté et continuité*

On porte souvent un regard d'une grande acuité sur certains espaces au point de ne plus voir ce qu'il y a autour, et de ne pas voir ce qui est dedans. S'intéresser à ce qui est contiguë peut, comme lorsqu'on regarde à côté pour voir une étoile, faire saisir des discontinuités dans l'organisation des espaces. A la continuité, de l'espace construite par la fréquentation des lieux à portée de vue, le dépaysement de l'observation, en ouvrant aux espaces d'à côté, renouvelle la perception des liaisons et amène à s'interroger sur la construction infra-consciente des similitudes. Il est parfois même nécessaire d'aller voir ailleurs – conseil que je donne aux animateurs issus du cru –, pour apprendre ce que l'on sait par la construction quotidienne des perceptions au cours de l'enfance. La récurrence des manières de faire en un lieu donné peut nécessiter de faire exister des contrastes, ou de travailler sur des négatifs : d'autres lieux

presque pareils mais cependant fondés sur d'autres logiques. Il est probable que cette caractéristique correspond à l'expérience de celui qui vient d'ailleurs, dont l'étonnement met au jour, sinon à nu, ce qui va de soi pour ceux d'ici.

– ***Entre-soi et vis-à-vis***

La présence des autres dans le même lieu produit de l'entre-soi, les "Autres" ce qui ne sont pas d'ici, étant renvoyés à leur étrangeté. Celui qui pénètre dans l'espace est perçu par les habitués, lui-même ressent sa différence au regard qu'on lui porte, au regard qu'il a du nouveau lieu. Dans certains lieux, des personnes servent de portier et/ou de vigile, demandant à l'inconnu un laisser-passer réel ou symbolique. Il faut alors montrer patte blanche comme le loup dans le conte des chevreaux. Celui qui arrive est un "indécis" dans l'ordre de la relation sociale tant qu'il n'a pas rendu compte de sa présence.

Entre ceux qui sont "dans la place", et ceux qui n'y sont pas, une frontière se dessine générant un vis-à-vis. Ce voisin n'est pas n'importe lequel, car le vis-à-vis est celui qui peut se plaindre d'un trouble de voisinage. On se côtoie mais on reste chacun chez soi. Figure du proche et du lointain combinées, le vis-à-vis est séparé par un monde irréductible qui peut provoquer, quand l'occasion se présente, l'exit pour un ailleurs. Au creux de cette "relation", se trame un jeu d'images fécondes pour l'observateur, permettant de saisir derrière la similitude annoncée de l'extérieur par l'usage de catégorisations (les gens de ce quartier...), une multitudes de facettes faites de convergences et de divergences.

Ces différents éléments, qui ne sont que quelques uns des éléments possibles, indiquent la nécessité de produire des observations dans plusieurs domaines pour arriver ensuite à produire une connaissance des conditions des interactions (soit répondre à la question ethnographique fondamentale : comment ça se déroule ?). Lors d'une étude sur les modalités de fonctionnement de réunions publiques avec des habitants pour une association faisant du développement social dans le quartier du bassin de la Villette à Paris (XIX^e)⁴⁴⁸, j'avais ainsi procédé à un croisement d'une analyse géographique, historique, démographique avec des entretiens et des analyses documentaires. Par ce biais, j'ai pu rendre compte des raisons amenant les participants à ces réunions, à se mettre à parler du problème avec les jeunes, sous la forme d'un problème d'insécurité, en lieu et place des questions de

448 Bataille J.-M., *Agents, acteurs et auteurs de développement local*, Maîtrise de Développement éducatif et social en milieu urbain, sous la direction de Alain Vulbeau, Université Paris X Nanterre, septembre 2001

développement social souhaité par l'association. Les évolutions dans chacun de ces domaines montraient ainsi l'existence d'une transformation de l'habitat qui faisait peur. J'avais alors proposé la notion d'insécurité sociale pour signifier la conjonction entre problème d'insécurité à propos des jeunes, qui faisait office d'élément cristallisateur, et les transformations sociales vécues par les habitants (du point de vue du cadre de vie, comme de l'emploi, ou du modèle de développement du quartier défendu par les nouveaux habitants).

Quelles sont les dimensions à mobiliser en sachant que toutes ne doivent pas nécessairement l'être ? l'explication peut-elle se réduire à certaines ? Il me semble qu'il faut la dimension spatiale (qui comprend les lieux, les limites, les frontières, les cadres, le vécu, la perception et les pratiques spatiales soit la territorialité, les déplacements et les ancrages...), la dimension de la dynamique de groupe (élément que je devrai intégrer dans mes prochaines recherches), la dimension institutionnelle, la dimension juridique (les textes réglementaires qui encadrent les pratiques), la dimension historique (sous la forme socio-historique d'évolutions des discours et des pratiques dans le temps), la dimension économique (cette dimension m'apparaît de plus en plus comme devant être prise en compte au regard de la place qu'elle prend dans la justification des pratiques par les acteurs).

– La place de l'observateur

Lors de mes observations, j'ai occupé différentes places. A l'intérieur des situations comme praticien, légèrement décalé comme pédagogue pensant en même à la théorie à écrire et à celle écrite, entrant et sortant des terrains selon mes besoins d'observations ethnographiques. Évoquer la figure d'un ethnographe-pédagogue serait marier toutes ces possibilités. En même temps, il n'est pas possible de l'envisager car l'ethnographe doit pouvoir circuler entre les points de vue ; ou du moins, si cela arrive, ce ne sera que de manière circonstancié et brève. Par contre, il est possible d'imaginer différents moments dans lesquels un individu occupe l'une de ces places. L'ethnographe-pédagogue ne serait donc pas l'illusion d'une position totalisante mais un dialogue interne à un individu entre manières d'être, sur le terrain, différentes. Ces postures peuvent être ainsi prises au cours d'une biographie, amenant le sociologue à entrer sur des scènes qui lui étaient fermées quand il était praticien, ou scènes qu'il peut ouvrir parce qu'il a été praticien. Cela tient compte aussi de la présence d'une orientation temporelle des terrains : colos à laquelle on participe, qu'on anime, qu'on encadre, dont on forme les animateurs... Ces places sont désignées (la plupart) par des seuils d'âge. A ces seuils, on peut ajouter les frontières qui séparent les praticiens au nom de valeurs, ou de

raisons moins avouées ; il faut alors trouver la place qui permet de circuler entre ces univers et d'en saisir l'hétérogénéité. Pédagogue et ethnographe, c'est aussi une manière de faire lien entre ces deux univers, de ne pas les tenir séparés définitivement mais au contraire de penser les porosités, les circulations, mais aussi les étanchéités.

Partie IV

Pédagogies de la décision

Naissance et évolutions

Les pédagogies de la décision (Houssaye 1995) sont nées d'une réflexion de Jean Houssaye sur les modalités pédagogiques développées dans les colonies de vacances et sur le développement d'une pratique pédagogique auto-gestionnaire. Prenant conscience de la prégnance d'un modèle « colonial » basé sur le « pouvoir de choix » des enfants, il a cherché à dégager une autre approche, pendant plus de vingt années de pratiques, centrée sur le « pouvoir de décision » des enfants. Après une présentation de cette pratique mise en œuvre par Jean Houssaye et Sébastien Pesce, je présenterai différents terrains dans lesquels j'ai moi-même produit des pratiques en pédagogies de la décision et les évolutions que j'y ai apportées.

1. Prémices des Pédagogies de la décision

La première expérience que présente Jean Houssaye [1977], se déroule en 1973 à Lancieux et se réfère en premier à la pédagogie institutionnelle et en second à l'autogestion. Mais, c'est ce deuxième point qui doit attirer notre attention. Ce projet se « propose de développer ce que nous avons appeler *le pouvoir de décision*, se voulant le suivant : dans une perspective d'autogestion, permettre aux enfants de déterminer eux-mêmes leur vie quotidienne et leurs activités »⁴⁴⁹. Cette colonie se fait dans un changement de climat puisque une nouvelle notion fait son apparition : la non-directivité. Mais cette approche suscite des interrogations et la frontière du « laisser-faire » inquiète un certain nombre d'acteurs du secteur. Par exemple, le sujet d'examen de directeur de colonie de vacances proposé à Paris en 1972 s'empare de la question : « Le principe de non-directivité inspire de plus en plus la conception, la préparation et la mise en œuvre des activités éducatives. Le moment et le lieu où se situe la colonie de vacances incitent souvent directeurs et moniteurs à s'y référer. Toutefois, la vie collective est contraignante et ne saurait être supportable sans le respect d'un certain nombre de règles, d'une certaine discipline. Peut-on concilier une méthode pédagogique non-directive et les nécessités de la vie en commun en période de vacances ? »⁴⁵⁰.

Ce courant inspire Jean Houssaye comme il l'évoque : « C'est un mélange de Illich, Rogers, l'éducation nouvelle, la pédagogie institutionnelle, Oury d'un côté, et puis, Lobrot, Lapassade, de l'autre. C'est je crois un mélange de tout ça, qui était un mélange porteur d'une certaine catégorie de personnes, dans les années 1970 »⁴⁵¹. Lorsqu'il fait sa thèse, Jean Houssaye s'appuie aussi bien, sur ses expériences comme professeur de philosophie, que sur celles de directeur de colonies de vacances. Cela le rend certainement sensible aux méthodes non-directives développées par Hameline dans sa classe de philosophie⁴⁵² dès 1962.

Il est intéressant de reprendre les exemples basés sur la non-directivité réalisés dans ces années 1970 que Jean Houssaye nous fournit, pour voir les problèmes qui se posent, les solutions recherchées et les difficultés induites. Ainsi, une expérience est menée en 1973 par un responsable UFCV⁴⁵³. « Les objectifs de la colonie de vacances furent alors les suivants :

449 C'est nous qui soulignons, Houssaye J., *Un avenir pour les colonies de vacances*, Les éditions ouvrières, Paris, 1977, p. 50

450 Cité par Houssaye, *ibid.*, p. 30

451 Interview décembre 2000

452 Hameline D. et Dardelin M.-J., *La liberté d'apprendre*, Les éditions ouvrières, Paris, 1977 (1967) : ouvrage cité par Houssaye (1977)

453 Cette expérience est présentée dans la revue de l'Ufcv : Chaunière J.-J., « Comment l'animateur peut-il

faciliter l'autonomie progressive de l'enfant en lui permettant de façonner son milieu, d'affronter des situations différentes, d'établir des relations interpersonnelles ; aider les enfants à découvrir leurs facultés personnelles, à oser inventer leurs loisirs et leur vie quotidienne, à poser leurs actes en en supportant les conséquences ; apprendre à des enfants de cultures (et éventuellement de races) différentes à entrer en relations interpersonnelles ; faire fonctionner une équipe d'animateurs responsables et capables de s'acheminer progressivement vers la facilitation des objectifs précédents »⁴⁵⁴. Notons que les objectifs structurent un cadre d'action au travers d'au moins deux points : « aider les enfants à poser leurs actes en en supportant les conséquences » ; « faire fonctionner une équipe d'animateurs responsables ». La référence à la non-directivité, et à Carl Rogers, se trouve dans l'objectif suivant : « la facilitation des objectifs ». En effet, ce qui fonde cette approche réside dans la capacité collective à élucider l'expérience vécue afin de permettre à chaque membre de trouver sa place. Un autre trait de l'approche rogérienne est pris en compte : « Ôter sa carapace devant les enfants, tel est bien, (...), l'intuition profonde que la non-directivité favorise. S'il est faux de penser que le thérapeute non-directif n'influence pas son patient, il est par contre certain qu'il ne veut rien induire d'autre chez son patient qu'une augmentation et une facilitation de l'expression spontanée. La non-directivité ne se situe pas dans l'absence du désir d'influencer mais dans la disponibilité d'être influencé en retour en s'acceptant nu, vulnérable, sans protection aucune. C'est pourquoi l'on peut dire que la non-directivité se veut plus une attitude qu'une méthode »⁴⁵⁵. Je parlerais pour mon compte de l'importance première de la posture de l'animateur.

Certains objectifs apparaissent spécifiques à l'UFCV, on les retrouve dans l'expérience de Courcelles⁴⁵⁶, par exemple : « aider les enfants à découvrir leurs facultés personnelles ». Ceci fonde un autre processus de socialisation (la personnalisation) et renvoie à un autre modèle que celui poursuivi par Jean Houssaye. Sur ce point l'UFCV développe une approche centrée sur l'observation de l'enfant, qui permet à l'animateur d'organiser sa relation dans le jeu avec l'enfant : en le laissant jouer, en donnant à jouer, en jouant avec lui ou en le faisant jouer⁴⁵⁷. Il s'agit d'aider l'enfant à construire *sa personnalité* : « C'est en façonnant le milieu par son activité que l'enfant construit sa personnalité. Mais en essayant de plier la réalité à ses

intervenir lorsque l'enfant s'auto-détermine ? », *Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs*, 1973, n° 106, pp. 7-12

454 Cité par Houssaye (1977), p. 31

455 Ibid. p. 35

456 Bataille J.-M. (dir.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007

457 Dictionnaire du Groupe Action Recherche Éducative, « *Accompagne-moi pour faire seul... et avec les autres* », Édition n° 10, Ufcv, document dactylographié, décembre 2003 [aimablement communiqué par Jean-Philippe Le Noa]

désirs, il en découvre aussi les contraintes, celles qui viennent du groupe ou des choses de même que celles qui viennent de ses propres limites ou des conséquences de ses choix. La prise en compte de ces contraintes sera éminemment éducative à condition qu'on n'ajoute pas d'autres contraintes à celles qui existent déjà, à condition aussi qu'on ne supprime pas artificiellement celles qui existent ou que l'on se donne soi-même, à condition enfin qu'on aide activement les enfants dans leur tâtonnement »⁴⁵⁸.

Dans la mise en œuvre, une organisation par groupe fut choisie au départ et elle se maintiendra. Des réunions eurent lieu entre enfants et adultes concernés par un même problème et devant prendre des décisions adéquates. « Quant à l'équipe d'animation, ses réunions ne consistaient plus à décider du catalogue d'activités pour le lendemain, mais à analyser l'action menée jusqu'ici au jour le jour »⁴⁵⁹. Ce trait caractérise fortement ce système pédagogique : les adultes réfléchissent plutôt dans l'après coup, en tentant d'élucider le sens des actions menées, que dans l'anticipation et l'organisation des journées à venir.

On peut s'étonner que ce modèle de pratique ne se soit pas plus développé ou maintenu jusqu'à aujourd'hui. A la lecture de Houssaye, je repère au moins trois causes. La première tient à l'époque. Si dans la continuité de mai 1968 différentes expériences furent menées au niveau pédagogique, elles ne rencontraient pas nécessairement l'assentiment de tous. Ainsi, une expérience menée à Évolène sera arrêtée à cause du tapage produit par les parents qui ne se reconnaissaient pas dans le projet proposé à leurs enfants (projet qu'ils ne connaissaient préalablement pas, d'ailleurs).

Cette approche pose de nombreuses questions pour les adultes. D'abord la place des adultes est difficile à déterminer et exige que l'animateur accepte d'aller à la rencontre des enfants sans prétextes ; beaucoup n'y arrivent pas ; ensuite lors des réunions, les adultes doivent prendre position sans pour autant devenir moralisateurs ; enfin, toujours à l'occasion des réunions, les animateurs peuvent tenter de reprendre le pouvoir pour au final décider à la place des enfants l'organisation d'activités qui leurs permettront de retrouver une place « évidente ». Les exemples donnés par Jean Houssaye montrent combien les initiateurs de ces expériences prennent des précautions pour transformer progressivement les modes de fonctionnement habituels et amener les animateurs à adhérer aux changements proposés. Certains réduisent cette pédagogie à la réunion avec les enfants en trouvant en ce point un élément déterminant or, cette institution ne porte pas l'ensemble de la démarche et du

458 Houssaye (1977), p. 32

459 Ibid. p. 32

changement de posture nécessaire.

C'est surtout du côté des organismes de formation que des freins se sont mis en place. L'époque est dominée par la psychopédagogie et l'approche par les besoins. C'est dans les stages de formation que les évolutions non-directives ont pris place. A l'origine, à partir de 1937, les formations de moniteurs sont basées sur des conférences puis progressivement, grâce aux méthodes d'éducation actives développées par les Ceméa, l'idée apparaît de faire vivre aux stagiaires les méthodes qui seront ensuite employées dans les colonies de vacances. « Entre 1960 et 1967, un premier glissement va s'opérer : on prend conscience que, pour s'occuper d'un enfant, il ne suffit pas de connaître l'enfant, il faut encore connaître celui qui veut s'en occuper. Autrement dit, sous l'influence conjuguée de la psychopédagogie et de la première diffusion de la non-directivité, le stage ne va plus se centrer d'emblée sur la connaissance de l'enfant et l'acquisition d'activités à lui faire-faire, mais il va amener le stagiaire à mieux se connaître lui-même pour ensuite lui permettre d'envisager ce qu'il peut faire avec des enfants. Il reste que cette démarche est prévue d'avance par les instructeurs qui dressent le programme du stage en fonction de la cohérence de cette progression »⁴⁶⁰. Après 1968, une rupture se produit et la non-directivité envahit le stage. Les formations vont alors, dans certains cas, se centrer uniquement sur l'élaboration par les stagiaires de la formation en perdant de vue la colonie de vacances. Le stage devient un lieu de travail de la seule dynamique de groupe. Deux approches vont ensuite être mise en place : la pédagogie du contrat (1970) et la pédagogie par objectifs (1973). Il s'agira de « partir des attentes des stagiaires pour élaborer des objectifs de formation dont l'étude fera l'objet d'un contrat entre l'équipe d'encadrement et les stagiaires »⁴⁶¹. Reste que bien souvent les formateurs arriveront dans le stage avec leurs objectifs et les temps de formation associés, déjà programmés. Une autre dérive consiste à amener les stagiaires à évoquer leurs attentes à partir de questions préalables qui induisent ce qui sera ensuite programmé. Si j'évoque les difficultés rencontrées dans les stages, c'est pour dire que la non-directivité va progressivement apparaître suspecte et être qualifiée de laisser-faire côté colonie, et les formateurs, d'apprentis sorcier côté stage.

Trois traits peuvent être retenus de cette présentation des prémices des Pédagogies de la décision. D'abord, la non-directivité qui est le courant irriguant les pratiques des colonies de vacances dans les années 1970, doit être conçue comme une posture. Ensuite, le travail et les discussions entre les adultes dans les Pdld, portent plus sur l'élaboration du sens des

460 Ibid. p. 40

461 Ibid. p. 42

actions vécues que sur l'anticipation des activités à venir. Enfin, certains vont développer un passage progressif des pédagogies classiques vers une centration sur le pouvoir de décision des enfants. Je vais reprendre la description des expériences menées par Jean Houssaye à partir des années 1970 pour comprendre comment la pédagogie qu'il invente évolue.

Allons voir comment en 1973 à Lancieux, il met en œuvre une pédagogie inspirée par la pédagogie institutionnelle, mais surtout par l'autogestion et la non-directivité. « Le principe pédagogique consiste à remettre entre les mains des enfants tout ce qu'il est possible de leur remettre, c'est-à-dire non pas ce qui relève de centre de décisions totalement extérieurs à la colonie, mais l'ensemble de la vie de ce cadre. Les enfants peuvent non seulement participer aux activités ou ne pas y participer, mais de plus ils peuvent décider eux-mêmes de leurs rapports, c'est-à-dire de leurs relations" ici et maintenant ", de leurs activités communes, de leur organisation concrète, des objectifs qu'ils entendent poursuivre. Ils détiennent donc entre leurs mains les institutions de leur groupe qu'ils peuvent, selon les cas, laisser en suspens, constituer sur de nouveaux modèles ou des modèles traditionnels, etc. »⁴⁶².

La colonie de Lancieux accueille 70 enfants, 50 garçons et 20 filles, répartis en quatre groupes d'âge : un groupe de 10 enfants de 6 à 8 ans encadrés par deux animatrices ; un autre de 17, de 9 à 10 ans, encadrés par deux animatrices ; un de 20, de 11 à 12 ans, encadré par deux animatrices et un animateur ; un de 23, de 13 à 15 ans, encadrés par une animatrice et deux animateurs. Les animateurs sont responsables du même groupe pour le mois de la colonie mais ils ne sont, par ailleurs, « ni responsables d'une équipe ni d'une activité spécifique »⁴⁶³. L'équipe est généralement, dans les autres colonies, un groupe d'enfants dont un animateur peut avoir la responsabilité sur l'ensemble d'un séjour, c'est-à-dire, qu'il doit organiser aussi bien leurs activités que leur vie quotidienne. Ici, les animateurs organisent une réunion chaque matin avec les enfants de leur groupe et établissent, à cette occasion, les activités de la journée ou des jours à venir avec eux. Ils peuvent aussi revenir sur la journée passée pour envisager les problèmes qui auraient pu se poser. Par ailleurs, tous les trois jours avaient lieu une assemblée générale comprenant tous les animateurs et les enfants de tous les groupes, pour régler les problèmes concernant l'ensemble de la colonie, ainsi que les conflits inter-groupes. Dernier élément, les animateurs avaient à leur disposition une grille pour mettre en relation les activités de la journée avec les attitudes des enfants et des animateurs.

462 Ibid. p. 51

463 Ibid. p. 53

Deux fonctions sont donc assignées à la réunion : élucidation des problèmes, décision des activités à venir. « Or il semble bien, d'après ce qu'ont pu en dire les moniteurs au cours des réunions qui leur étaient propres, que la première fonction ne fut pratiquement jamais tenue. Très rapidement, la réunion du matin se réduisit à un rôle organisationnel, ce qui créa de nombreuses difficultés car l'élucidation des phénomènes de groupe a aussi pour conséquence de faciliter et de permettre l'organisation des activités quotidienne »⁴⁶⁴. C'est au cours des assemblées générales, structures qui n'étaient, en fait, pas prévues au démarrage de la colonie, que la question de l'élucidation des rapports entre les participants se posa. Néanmoins, il semble, d'après ce que rapporte cette monographie, qu'au cours de ce séjour, le mode de fonctionnement des moniteurs a eu tendance à se transformer en « laisser-faire ». Pour l'auteur, c'est l'incapacité des moniteurs à assumer trois fonctions qu'il assigne à un moniteur qui rendrait le mieux compte des difficultés à rester dans le cadre d'une pédagogie de la décision : « a) Ils n'ont pas été des moniteurs de training-groupe puisque, lors de la réunion du matin, l'élucidation du vécu affectif ne se faisait pas par l'intermédiaire des activités de la journée précédente. b) Ils n'ont pas été des techniciens de l'organisation puisque les structures mises en place soit n'ont pas été souvent utilisées, soit n'ont pas été remplacées. c) Ils n'ont pas été des savants possédant des connaissances sur les activités par exemple, puisque le gros problème, à un moment donné, a été de savoir s'il était possible d'avoir des désirs... »⁴⁶⁵. Reste à savoir, si la résolution de ces difficultés se trouve dans les modes d'organisation, ou dans les capacités propres des moniteurs à les assumer.

La question soulevée ici est celle des évolutions concomitantes : des moniteurs dans leurs modes d'organisation et donc dans leurs capacités à élucider leurs rapports de fonctionnement, et celle, en miroir, des enfants. Ce point sera repris dans d'autres expériences. j' y reviendrai car il amène à s'interroger sur la manière d'organiser l'entrée dans ce type de pédagogie en fonction de l'expérience de l'équipe en Pdld.

Je retiens plusieurs critères pour l'organisation de cette pratique non-directive. D'abord l'importance des supports pédagogiques de la décision : les réunions et les assemblées générales. Dans ce cadre va se jouer la question de la gestion du pouvoir entre les enfants et les animateurs. Selon la manière d'organiser les réunions une capacité à décider collective va se mettre en place ou non. Ensuite, il semble qu'il existe une articulation

464 Ibid. p. 56

465 Ibid. p. 115

des procédés d'élucidation et de décision. Enfin, la place des adultes et des enfants dans les décisions prises est un élément sur lequel il faut porter attention car il permet de saisir la qualité de ces décisions. Après cette première expérience, Jean Houssaye va véritablement construire un nouveau modèle qu'on peut pleinement qualifier de Pédagogies de la décision.

L'expérience de Lancieux n'est pas suivie immédiatement d'une colonie allant aussi loin dans le changement d'approche pédagogique. Plusieurs séjours sont réalisés (Savoie 1975, CCCS 1977) avant d'avancer dans cette formule à partir du séjour au Pouldu (Morbihan) réalisé en 1980⁴⁶⁶.

Ce dernier séjour⁴⁶⁷ apporte une transformation importante au niveau de la structure des groupes. Le choix est fait de créer deux groupes hétérogènes en âge, autonome et fixe, dans cette colonie ayant un effectif de 60 enfants. Deux aspects sont à retenir de cette expérience : l'émergence des jeux libres, l'existence de groupes mixtes en âge.

Ensuite, Jean Houssaye tente l'extension du modèle selon quatre directions : « un autre type de séjour (centres de ski), une autre répartition par âge (11-14 ans), un autre regroupement d'enfants (quarante ou cent-vingt), une autre équipe d'animation (un ou trois groupes) »⁴⁶⁸. Je reprends seulement les éléments saillants qui sont autant d'approfondissement du modèle.

La colonie d'Ancelle se déroule à la montagne avec un groupe d'enfants de 11 à 14 ans. Je retiens de cette expérience le rôle de la réunion pour la loi du groupe : « Dès le premier soir deux filles sont récupérées en ville, quatre autres sont stoppées avant leur départ, les cigarettes débordent des lieux collectifs, le bruit continue après l'heure prévue, etc. Mais surtout, les quatre grandes filles concernées vont vite comprendre que la transgression essentielle se situe autour de la réunion collective. Aussi s'efforcent-elles de ne pas y venir... ce qui les lésera par certains côtés : elles mettront du temps à obtenir une soirée dansante car, faute d'avoir repris leur proposition, les autres, présents eux à la réunion, choisiront une veillée jeux de société ; elles n'auront pas de réponse immédiate sur les sorties en ville le soir puisqu'elles n'avaient pas jugé nécessaire d'attendre cette réponse. En dehors de ce front de refus, le système fonctionne de façon harmonieuse : les enfants se disent satisfaits de leurs journées et décident de leurs activités après avoir fait des propositions nombreuses. Les animateurs s'efforcent de poser la réunion comme le lieu suprême des décisions à respecter. Ainsi refusent-ils de se

466 Ces différentes expériences sont relatées dans : Houssaye J., *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça. Histoire d'Asnelles et d'ailleurs*, Matrice, Vigneux, 1995

467 Ibid. pp. 91-107

468 Ibid. p. 109

substituer à elle en plusieurs occasions : la neige du matin décourage-t-elle certains de ceux qui s'étaient inscrits en ski ? Ils devront néanmoins partir jusqu'à ce que, en réunion, il soit décidé que l'on pouvait changer d'activité à condition de prévenir l'animateur responsable et de ne pas annuler ainsi cette activité pour les autres. Une animatrice, qui avait « autorisé » un petit groupe à occuper une salle un soir en dehors des deux veillées prévues, sera désavouée pour s'être octroyé ce droit à l'encontre des décisions prises »⁴⁶⁹.

Le rôle nécessaire pour la construction de la loi commune est porté par la réunion. Pour autant, c'est chaque groupe d'animateurs et d'enfants qui fait vivre cette instance. Et dans ce cas, la réunion n'est pas vécue de la même façon par les groupes. Aussi, les différentes expériences font souvent apparaître des modèles spécifiques articulant les groupes enfants-groupes animateurs. Au final, il semble exister des dynamiques propres. On retrouve le même phénomène si on se penche sur l'articulation de la dynamique des enfants d'un côté et celle des animateurs de l'autre. Les uns et les autres peuvent avoir des fonctionnements aussi bien disjoints que communs, voire même antagonistes.

La tentative de vérifier la pertinence de ce modèle pédagogique⁴⁷⁰, dans des situations différentes en faisant évoluer différentes variables, amène Jean Houssaye à se pencher de plus en plus sur une "analyse armée" de ses séjours. Une évolution des pratiques se poursuit. D'abord sur les activités : les jeux libres deviennent la règle si bien qu'ils seront obligatoires au début de la colonie réalisée à Asnelles. Ensuite, dans la mesure où certains groupes accueillent des enfants pour une durée différente des autres, les groupes acquièrent une logique propre.

Concernant l'approche théorique, les analyses partent d'abord de l'observation des enfants en activités à partir d'une interrogation sur le mélange des enfants dans une colonie fonctionnant par groupe hétérogène en âge. Les observations portent sur le mélange entre groupes, puis entre enfants d'âges différents et enfin par genre. Le deuxième axe porte sur les animateurs. Précédemment, des données étaient recueillies sur deux aspects : les activités vécues par les enfants (d'abord à partir du relevé des décisions des réunions puis par des observations ciblées sur certaines journées) ; la dynamique des animateurs par un carnet de bord (mais aussi au travers du compte-rendu des réunions avec les animateurs). Le recueil de données sur les relations entre enfants va être renforcé par des sociogrammes à l'occasion du séjour dans les Landes (juillet 1983) pour devenir ensuite systématique. C'est en fait la

469 Ibid. p. 110

470 Nous ne reprenons pas le descriptif de chaque séjour. Pour infos, il s'agit de : La Chapelle d'Abondance (février et pâques 1983), Moliets et Maa (juillet 1983), et enfin, Asnelles (1988 et 1994).

socialisation, au sens de l'établissement d'une relation entre individus, qui est alors analysée⁴⁷¹.

2. Pédagogie institutionnelle et pédagogie de la décision

Je reprends ici plusieurs séjours de colonie de vacances mis en œuvre par Sébastien Pesce auteur d'une thèse⁴⁷² à partir d'un travail sur l'école de la Neuville⁴⁷³. L'expérience de la « colo provisoire »⁴⁷⁴ telle qu'il la nomme, se déroule sur plusieurs séjours de 2000 à 2003.

La « colo provisoire » peut se résumer par un dispositif principal : la colonie est organisée pour les trois premiers jours par l'équipe d'adultes et tout ce qui passe au delà de cette échéance, devra être décidé par, et avec, les jeunes participants au séjour. « Les enfants arrivent dans l'après-midi. Ils prennent le goûter. Cela dure quinze ou trente minutes. Les adultes sont présents. On a précisé très tôt qu'une réunion allait avoir lieu, et qu'il s'agissait pour les enfants de ne pas monter dans les étages, de ne pas s'éloigner. Rien ne doit se passer tant que la réunion initiale n'a pas inauguré la colo provisoire. Il ne faut surtout pas que le groupe agisse alors que le lieu, les lois et les limites ne sont pas encore posés. Puis vient la première réunion, dans laquelle le séjour entier va se jouer »⁴⁷⁵. La colonie démarre par la première réunion, appelé « conseil » et tout est mis en place, dans ces premiers instants, pour signifier que rien ne peut démarrer avant.

Présentons donc ce premier Conseil : « On explique aux enfants qu'un planning est fixé pour les trois premiers jours. Un certain nombre de règles sont fixées, les adultes ont choisi d'organiser les lieux d'une façon satisfaisante pour commencer, de même que les services collectifs (vaisselle, mise de table). On explique également que tout cela est provisoire. A compter de la fin de la troisième journée, aucune activité n'est prévue. De la même façon, les règles d'organisation et de fonctionnement ne sont pas immuables. Il faudra commencer à les discuter pour les adapter au projet. C'est pour cela qu'un conseil quotidien

471 Le dernier ouvrage de Jean Houssaye porte sur cette question. Dans la mesure où la structure de fonctionnement du centre de vacances y est équivalente nous ne l'abordons pas ici : Houssaye J., *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux, 2005

472 Pesce S., Vers une sémiotique de l'institutionnel, *Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation*, Université Paris X Nanterre, 2008

473 École pratiquant la pédagogie institutionnelle

474 D'après le mémoire de Maîtrise de Sébastien Pesce effectué à l'université Paris X Nanterre : « La colo provisoire, Pour une pédagogie de la décision », 2004 ; nous présentons ici les modalités d'organisation et les questions qu'elles soulèvent. Nous reviendrons à un autre moment sur la réflexion menée par Sébastien Pesce sur les Pdld. Voir aussi, Pesce S., « La colo provisoire », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp. 137-172

475 Pesce S. [2004] p. 82

est mis en place, auquel il est obligatoire de participer. Il permettra de gérer le séjour, les activités, de veiller au respect des règles. Les membres du groupe d'enfants, en seront les animateurs, les participants et les garants »⁴⁷⁶. Nous avons là, la structuration générale du séjour à savoir, un conseil quotidien dans lequel se discutera tout ce qui a à voir avec la vie du centre : activités, fonctionnement et règles.

Un autre élément essentiel pour ce projet est l'existence d'une « constitution » qui fixe le cadre général dans lequel la colonie va se dérouler : « Cette constitution ne peut pas être discutée. Pour un membre du groupe, il faut respecter toutes [les règles], sans les choisir. Sinon, il faut quitter le séjour »⁴⁷⁷. La constitution comprend les règles suivantes : « Ce qui est interdit : me mettre en danger, mettre les autres en danger, ruiner l'ambiance du séjour ; ce qui est obligatoire : respecter la loi, respecter les individus, le groupe, le matos, respecter ses propres besoins (dormir, manger, etc.) ; ce qui est autorisé (et même fortement conseillé) : mettre à profit son bon sens, être positif, constructif et de bonne humeur, s'impliquer dans/pour la réussite du séjour, évaluer, critiquer, demander des explications »⁴⁷⁸. A ce point qui détermine le cadre du séjour, il faut ajouter : quatre rendez-vous obligatoires : les trois repas et la réunion ; les limites géographiques du centre ; les règles de circulation hors du centre.

Reste ensuite à présenter les modalités mises en place pour participer à l'évolution du centre : « Les Petites annonces sont le cahier de râlage (...), ou la boîte à idée du séjour. On explique leur fonctionnement. Elles permettront d'amener des points à l'ordre du jour des prochains conseils »⁴⁷⁹. « Dans l'endroit le plus passant, le restaurant, se trouve un panneau blanc, à côté duquel sont placés des formulaires de petites annonces »⁴⁸⁰. « Les enfants prennent une annonce, à n'importe quel moment de la journée, et la posent sur le panneau. Ce système permet de garder l'anonymat, dans le sens où les annonces peuvent être posées discrètement, après avoir été écrites ailleurs »⁴⁸¹.

Les modalités de fonctionnement du conseil sont une reprise du modèle de la pédagogie institutionnelle : « Il a lieu quotidiennement, en fin de journée. Il est préparé par le président et le secrétaire, dès la fin de la colo provisoire. Ce sont des jeunes, accompagnés

476 Ibid. pp. 82-83

477 Ibid. p. 83

478 id.

479 Ibid. p. 84

480 Ibid. p. 88

481 id.

d'un adulte, différent chaque jour »⁴⁸². « Le conseil a lieu, et dure entre 20 et 45 minutes, selon le moment du séjour. Son ordre du jour est immuable : lecture rapide des annonces ; annonces orales, ajoutées au panneau au début (puis supprimées cela remettant en question le choix de différer le désir et de rendre obligatoire le passage par l'écrit) ; prise de décision, si nécessaire par vote sur chacun des points ; organisation du lendemain, points éventuel sur des projets à moyen terme ; informations »⁴⁸³. Il s'agit ici d'une modalité différente de celles qui ont été présentées jusqu'ici concernant le déroulé de la réunion. Un élément n'apparaît pas qui concerne l'élucidation des relations. Ce point est pris en charge selon une autre organisation : « Des espaces de régulation, dit " mini-réguls ", sont mis en place, et fonctionnent à l'échelle des chambres (trois à cinq enfants par chambre) ». Un animateur rencontre chaque jour les enfants d'une chambre et fait le point sur les problèmes. « C'est un moyen de parler des conflits, plus facilement révélés ici. C'est aussi le moyen pour certains de faire des propositions... l'animateur fera en sorte de renvoyer cela aux annonces »⁴⁸⁴.

Ce projet, avec sa logique propre et dans le cadre des Pdld, apparaît différent sur certains points qui me semblent important de souligner avant de les reprendre : d'abord, la présence d'un temps formalisé avec l'ensemble des participants pour signifier l'entrée dans le séjour ; ensuite, l'idée d'un temps provisoire avant d'entrer dans le moment où les enfants s'emparent du fonctionnement de la colonie ; enfin, l'articulation des moments prenant en charge les questions d'organisation et de régulation sous forme de dispositifs séparés dans le temps.

3. Évolutions pédagogiques

Ma pratique des pédagogies de la décision s'est enrichie au fur et à mesure de mes expériences et des différents textes que j'ai produit sur ces pratiques. Elle doit aussi son évolution à la rencontre régulière avec des praticiens (qui ont une pratique des Pdld) et des pédagogues (qui produisent une articulation de la pratique avec la théorie au moyen d'écrits) des pédagogies de la décision au sein de l'association Isogoria fondée pour en développer la présence dans différents secteur des pratiques sociales (centre de loisirs, centre sociaux,

482 id.

483 id.

484 Houssaye, 1995, op. cit.

maisons des jeunes et de la culture, politiques locales de la jeunesse).

3.1 Asnelles, découverte des pédagogies de la décision

Ma rencontre avec les Pdld se fait en 1994 à l'occasion de l'encadrement d'un stage Bafa à Asnelles (Houssaye [1995]). Jean Houssaye cherche deux formateurs pour prendre en charge un stage Bafa expérimental⁴⁸⁵ et il s'adresse pour cela à l'association Ceméa⁴⁸⁶ à laquelle j'adhère. Au moment où ce stage se déroule, j'ai déjà encadré de nombreux stages de forme « classique » et j'ai pendant deux ans dirigé une formation de préqualification aux métiers de l'animation, dans laquelle, j'ai tenté de construire les temps de formation à partir des demandes des stagiaires. D'une certaine façon, j'étais prêt à vivre une situation différente et j'ai largement adhéré à ce projet.

La situation était néanmoins inédite, pour moi et ma collègue, par le côté systématique de la forme de ce stage : je devais partir des demandes des stagiaires qui étaient, par ailleurs à certains moments, en situation d'animateurs avec des enfants.

Lors de la préparation du stage, j'ai porté ma réflexion sur la manière de passer des questions, remarques, demandes des stagiaires à des thématiques de travail. Mais, dans les faits, j'ai remis en œuvre des pratiques habituelles de formation en stage Bafa. Dans un stage classique, réalisé aux Ceméa, la première partie du stage est généralement consacrée aux « attentes » des stagiaires. Attentes qui sont le plus généralement induites par une série de questions : qu'est-ce que les vacances ? C'est quoi un enfant ? Dans l'esprit de cette forme de stage, dans laquelle les personnes n'ont, le plus souvent, aucune expérience, le démarrage du stage cherche à générer une mise en mouvement d'un questionnement chez les stagiaires. Ces questions doivent amener les personnes à se mettre en recherche de réponses. Dans le stage d'Asnelles, une telle démarche n'avait pas de sens : les stagiaires n'avaient pas besoin d'être incités à chercher des réponses, ils étaient en demande.

Un élément important de cette expérimentation réside dans la suspension des objectifs habituels à atteindre. Partant d'une démarche d'alternance on ne pouvait prévoir par avance, quels seraient les thèmes abordés. Il faudrait vérifier *a posteriori*, si les objectifs habituels étaient atteints.

L'articulation entre ce stage et les pédagogies de la décision mises en œuvre dans les

485 Dans la mesure où le stage, de par son organisation, déroge au canons habituels, il bénéficie de la bienveillance du Ministère de la Jeunesse et des Sports

486 Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

centres de vacances n'est pas centrale pour Jean Houssaye : son approche part d'une interrogation sur l'accompagnement des enseignants dans leur prise de fonction. C'est à partir de ce cadre qu'il porte son attention sur la question de l'alternance. En quelque sorte, l'articulation est à construire. Je n'ai pas utilisé les points centraux des Pdld : ni la réunion, ni la centration sur l'élaboration de la vie du groupe ou les décisions que les participants devaient prendre. L'élément essentiel se trouve dans la question de la posture. Ce stage a produit une décentration des contenus vers l'expérience vécue par les stagiaires. Ce faisant d'autres aspects sont apparus sur lesquels je n'avais pas de référence.

En premier lieu, le stage ne se présentait plus comme la transmission d'un savoir ou comme la recherche d'un savoir. L'enjeu était pragmatique : « que puis-je faire en tant qu'animateur dans telle ou telle situation ? ». Les premiers échanges jusqu'au milieu de la formation, ont essentiellement porté sur des questions liées à la manière de gérer, de se situer, dans les relations avec les enfants et avec les autres adultes. Mon attention a donc porté sur ce point : à quelles conditions un stagiaire construit-il ses rapports à l'Autre dans le cadre d'une colonie de vacances alors qu'il occupe des fonctions d'animateur ? La manière d'accompagner les personnes sur cette question m'est apparue avoir des conséquences sur la façon dont ils pourraient construire leurs relations avec les enfants et donc comment ces enfants vivraient leur colonie de vacances.

Ce stage me faisait donc entrevoir une autre façon d'agir sur le contexte dans lequel des personnes, en l'occurrence de futur animateurs, feraient vivre des vacances collectives à des enfants. La clé semblait se trouver dans la prise en compte d'eux-mêmes dans l'organisation du stage. C'est sur ce point que va porter mon attention dans les expériences suivantes : l'articulation nécessaire entre l'organisation du stage et l'objectif de la prise en compte des enfants dans la colonie de vacances. J'ai aussi découvert qu'il est possible de partir directement des demandes des stagiaires, sous certaines conditions, pour construire les contenus d'une formation.

3.2. Former à la vie des groupes animés

En 2000, j'ai eu l'occasion de poursuivre cette réflexion en dirigeant un stage de formation Bafa 1⁴⁸⁷. Le stage accueillait 39 personnes et l'équipe de formateur comprenait

487 La formation Bafa comprend trois stages : Bafa 1 ou stage théorique de huit jours, Bafa 2 ou stage pratique dans lequel le stagiaire est en situation d'animation en centre de vacances ou de loisirs, Bafa 3 ou d'approfondissement dans lequel la formation est organisée autour d'une analyse de l'expérience précédente.

cinq personnes moi inclus. Outre l'expérience précédente, ce stage sera alimenté par une formation que j'ai suivie en « Thérapie sociale ». Cette méthode d'intervention sociale a été fondée par Charles Rojzman ; elle vise à construire les conditions d'une véritable vie démocratique dans un groupe afin de dépasser les peurs, les préjugés et les haines⁴⁸⁸. Dans cette formation, j'ai découvert une autre approche basée sur deux aspects : la construction d'un contrat, l'émergence de la formation de la personne au sein même des relations établies dans le groupe.

Le contrat se présente sous la forme d'un choix de thèmes à aborder, défini par les participants eux-mêmes. La formation second point, prend naissance comme processus de l'évolution de la personne, à l'occasion d'une difficulté rencontrée par un individu dans le cours même des relations vécues pendant les séquences de formation. Je reprendrais ces points dans l'organisation de la formation Bafa.

Au regard de ce que j'avais appris pendant le stage d'Asnelles, je voulais amener les stagiaires à réfléchir à leur posture au sein de la vie du groupe Bafa afin de construire une attitude coopérative. Il s'agissait donc qu'ils comprennent la façon dont leur propre dynamique s'insère dans ce groupe afin d'être en mesure, ensuite, de comprendre comment un enfant lui-même s'insère dans la vie de la colonie ou du centre de loisirs.

Un autre point me semblait primordial. Les fonctions d'animateur sont centrées, pour une part essentielle, sur la capacité des animateurs à faire vivre des groupes d'enfants. Aussi j'ai organisé le stage pour permettre de vivre des situations de groupe qui pourraient être analysées. Trois modalités ont été retenues : des « groupes de bases »⁴⁸⁹ centrés sur la dynamique de groupe, des temps collectifs de décision sur l'organisation des activités pratiquées dans le stage, des temps en petits groupes centrés sur un projet partagé.

Dans les groupes de base – trois étaient constitués pour la durée de la formation –, les stagiaires ont élaboré des thématiques qu'ils voulaient voir aborder. Au début, un tour de table a été réalisé pour permettre à chacun de se présenter et de dire ses questions, ses attentes, et ses craintes quant à la formation. L'ensemble des remarques a été noté et ensuite regroupé en différents thèmes.

Pour l'organisation des activités, nous avons d'abord proposé aux participants plusieurs activités, ensuite, collectivement, nous avons décidé celles qui seraient poursuivies et les nouvelles qui seraient mises en place. A cette occasion, il a été indiqué aux stagiaires le

488 Rojzman C., *La peur, la haine et la démocratie*, Desclée de Brouwer, Paris, 1999

489 « Groupe de base » fait référence à la notion de T-Group ou training group : Anzieu D., Martin J.-Y., *La dynamique des groupes restreints*, Puf, Paris, 1997 (édition corrigée), (1968)

budget alloué aux activités dans ce stage. Ce dernier point a donné l'occasion de débats et de décisions, sur son utilisation.

Enfin, des sous-groupes se sont constitués pour réaliser un projet. Par exemple, l'un s'est organisé pour créer une pièce de théâtre qui a été présentée à des enfants d'une classe de mer présente dans les locaux en même temps que nous.

Que retenir de cette expérience quant à l'analyse de l'évolution des Pdld ? D'abord, j'ai vérifié que dans cette structuration du stage, nous abordions bien les thèmes retenus dans la réglementation : des individus qui vont devenir animateurs, ont des questions liées à leurs futures fonctions et ces questions sont congruentes avec ce qu'on attend d'eux au regard de la réglementation. Du fait de notre mode d'organisation de la vie du groupe, un problème s'est posé : il était difficile, lors de la validation des stagiaires, de partager des informations au sein de l'équipe de formateurs. Nous avions chacun une connaissance approfondie de ce qui s'était passé dans notre groupe de base mais pas dans les autres. Ce point est apparu comme problématique. Deuxième point concernant l'équipe, certains formateurs ont fait part de leur peur massive à vivre une formation comme à Asnelles, dans laquelle ils ne savent pas chaque matin de quoi ils vont parler avec les stagiaires. Ce point a été retravaillé par Régis Saule, j'y reviendrai. Troisième point, les temps de décision collective sont apparus très intéressants dans la mesure où j'ai découvert qu'ils donnaient un vrai pouvoir aux stagiaires sur l'organisation du stage et donc sur son appropriation. Enfin la formation à partir de ce qui est vécu par le groupe dans l'« ici et maintenant », s'est révélée un support pertinent voire primordiale.

Retenons donc les points essentiels :

- *organisation de la dynamique à partir d'un contrat*
- *formation à partir de l'« ici et maintenant »*
- *mise en place de temps de décision collective*
- *gestion des peurs vécues au sein de l'équipe de formateur*

3.3. Nouvelles tentatives et approfondissements

Différents stages entre 2005 et 2006 vont permettre de stabiliser la forme du stage de formation en Pdld, dans le cadre de l'animation volontaire, ainsi que de faire apparaître les

méthodes utilisées. Le premier, Pont d'Ouilly (2005), est un peu particulier. Il s'agit d'une formation Bafd⁴⁹⁰ dans le cadre d'une formation d'animateurs professionnels. L'évolution de la réglementation des colonies de vacances et des centres de loisirs, dorénavant appelés Accueil Collectif de Mineurs (ACM), oblige au recrutement d'un directeur ayant un diplôme professionnel pour les accueils de loisirs (ex. centre de loisirs)⁴⁹¹. Dans le cadre de la formation du Brevet Professionnel Jeunesse Éducation Populaire Sports (Bpjeps), une unité capitalisable (UC) est consacrée à la direction de telles structures. Certains organismes de formation ont choisi d'utiliser le support des formations Bafd pour préparer, les futurs candidats au Bpjeps, à l'exercice de la direction des accueils de loisirs. Le deuxième, un Bafa 1, se déroule à Caen (2005), en externat. Les deux stages suivants, Balleroy (Bafa 1) et Caen 2006 (Bafd3-RAE⁴⁹²), nous permettront dans le cadre d'un travail d'équipe, de consolider les structures des formations en Pdld. Ils seront aussi l'occasion d'affiner les supports pédagogiques.

Pont d'Ouilly 2005 : je suis sollicité par Régis Saule qui encadre la formation Bpjeps des Ceméa de Basse-Normandie pour diriger un stage particulier : outre que ce stage de formation Bafd prendrait place dans le cursus de la formation Bpjeps, certains stagiaires auront fini leur formation Bafd, d'autres l'auront commencée, et enfin, certains n'auront aucune expérience en animation volontaire. L'hétérogénéité de ces parcours amène l'équipe des formateurs du Bpjeps à privilégier une forme de stage qui puisse faciliter la prise en compte de cette mixité d'expériences. L'équipe sera composée de deux formateurs professionnels de l'animation et ayant une expérience d'encadrement de colonies de vacances ou de centres de loisirs. Le stage de Pont d'Ouilly se déroulait en internat sur neuf jours et en gestion directe. Cela veut dire que les repas et les courses seront réalisés par les participants.

Dans le stage Bafd 3-RAE qui s'est déroulé en 2000 à Caen, 19 stagiaires étaient présents soit six de plus que dans le groupe de base de la formation de Portbail, et j'ai mis en place le système d'élaboration du Contrat. J'ai vérifié qu'il était possible de faire ce contrat avec plus de personnes. Dans le Bafd-Bpjeps, nous le réaliserons avec 16 personnes, et nous le ferons avec 24, au stage de Balleroy.

L'élaboration du contrat consiste à réaliser plusieurs opérations, comme nous l'avons identifié au cours du stage de Balleroy avec l'équipe des formateurs : écouter chaque individu, noter ses demandes, organiser ces demandes en thématique, produire un contrat. Le premier

490 Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur.

491 Ce recrutement est fonction du nombre de jours d'ouverture et du nombre d'enfants accueillis.

492 RAE : Renouvellement d'Autorisation d'Exercer. C'est une formation que doivent suivre les directeurs de colonie ou de centre de loisirs tous les cinq ans afin de « renouveler leur autorisation d'exercer ».

temps d'écoute est fondamental. Généralement la consigne de présentation suivante est donnée : « dire quelles sont vos questions, peurs, craintes, appréhensions, vos attentes, demandes ». Chaque individu se présente sans qu'un tour de table soit organisé. Un participant prend la parole à la suite d'un autre, souvent, en faisant un lien avec ce qui vient juste d'être dit. L'animateur de cette phase de la formation va porter une attention particulière sur plusieurs aspects : d'abord montrer de l'intérêt pour ce que dit la personne ; ensuite, vérifier s'il a bien compris ce que celle-ci disait ; enfin, faire des liens entre ce que disent les différents individus. Au fur et à mesure, l'attention des uns pour les autres apparaît renforcée. Parfois, des discussions prennent place. Elles permettent souvent d'approfondir un point qui sera ainsi mieux renseigné avant de le faire entrer dans une thématique.

Noter les demandes ne consiste pas seulement à enregistrer ce qui est dit. En effet, l'animateur est rarement en capacité de faire abstraction des projections qu'il réalise sur les énoncés. Aussi avant de noter sur une feuille de paperboard ce qu'il a « entendu », il doit vérifier auprès de la personne s'il ne traduit pas son propos, afin de rester au plus près de ce que la personne veut dire. Cette phase est la plus difficile. L'attention à la personne, et en même temps, au groupe dans les réactions qu'il peut avoir, rend cette opération épuisante. A Balleroy, nous avons essayé de faire un relais dans l'équipe de formateurs, sur cette fonction d'animation de l'élaboration du contrat. Un élément de vigilance est à prendre en compte, dans cette opération. Chaque individu se présente d'une façon particulière : dans le ton de la voix, son volume, dans la manière de formuler ses demandes, dans sa posture physique, dans le contenu des propositions, dans la façon de s'adresser à l'équipe de formateur, dans la manière de se présenter aux autres stagiaires. Ce sont autant de pistes qui signalent l'inscription de l'individu dans cette formation particulière. Cela est souvent révélateur de ce qui se déroulera par la suite. Notons que les formateurs eux aussi, participent au tour de table car il ne s'agit pas de faire une formation sans intégrer les formateurs à sa dynamique. Le contrat doit tenir compte de l'ensemble du groupe, formateurs compris.

L'organisation de ces demandes en thématiques est un procédé particulier. Nous retrouvons ici la même structure que dans le stage d'Asnelles. Il faut passer de l'hétérogénéité des demandes à des thèmes circonstanciés. Soit passer de plusieurs centaines d'items à une quinzaine de thèmes. Dans cette opération, l'impression première est de réduire artificiellement l'hétérogénéité. Néanmoins, ce procédé permet de subsumer les attentes individuelles sous des thématiques collectives. Ce travail se fait avec l'ensemble des participants (stagiaires et formateurs).

Le contrat prend en compte plusieurs dimensions : les thématiques – les formateurs se

gardent toujours la possibilité d'ajouter des thèmes qui leurs sembleraient essentiels et qui n'auraient pas été proposés – ; les formes de travail, la taille des groupes par exemple ; le cadre horaire ; les structures de formation (quoi de neuf ?, « comment ça va ? »⁴⁹³) ; les tâches quotidiennes (par exemple : faire la vaisselles, passer le balai...). Une fois le contrat affiché, il est généralement alors dit : « l'ensemble des thèmes qui sont indiqués sera abordé sur le stage, c'est sur quoi s'engage l'équipe de formateurs ».

Le « quoi de neuf » s'inspire d'une structure de la pédagogie institutionnelle⁴⁹⁴. Il s'agit dans le cas de ce stage, d'un temps de formation qui débute la journée et qui commence par une traditionnelle question : « Quoi de neuf ? », sans autre précision. Les prises de paroles dans ce cadre, sont multiples : certains peuvent parler de leur nuit (cauchemar, rêves), de la vie du groupe, des repas, d'un événement qui a fait réfléchir, etc. Quand tout ceux qui le désiraient ont pris la parole, commence la discussion pour décider quels thèmes seront abordés ce jour là et sous quelle forme (c'est-à-dire à quel moment de la journée, pendant combien de temps, et avec quelle taille de groupe).

La décision est structurée par un rituel⁴⁹⁵ qui permet de vérifier l'accord de tous avec la proposition qui est faite. Il s'agit d'obtenir un consensus. D'abord nous, les formateurs ou moi, commençons toujours par présenter la proposition, en disant par exemple : « On fait un temps de travail le matin sur la réglementation en petits groupes ». Ensuite nous demandons : « qui n'est pas d'accord ? ». Le plus souvent ceux qui ne le sont pas, n'ont pas compris la proposition qui demande alors à être précisée. Les désaccords sont rarement des oppositions car la formulation vient toujours après une discussion entre les participants et elle porte souvent sur l'organisation de la chronologie des thèmes et le temps consacré à chacun. Ensuite nous demandons : « qui est d'accord à condition de ? ». Ce point est essentiel car, il permet d'intégrer dans la proposition originelle, des nuances formulées sous forme de conditions. Cela amène, par là même, à intégrer l'individu qui formule une condition, dans le groupe. Enfin deux autres formules sont utilisées : « qui est d'accord ? » formule qui, tout en étant souvent redondante, permet de faire percevoir qu'un accord a bien été trouvé ; « qui est d'accord pour faire ? » afin de vérifier, lorsque cela est nécessaire, si des personnes sont prêtes à mettre en œuvre l'organisation concrète de la décision.

Les capacités du formateur, mobilisées pour organiser le déroulé de ce rituel, sont

493 C'est deux aspects sont présentés ci après.

494 Là encore, nous n'entrons pas dans le détail des liens avec la pédagogie institutionnelle pour y revenir globalement dans un paragraphe suivant.

495 Ce rituel nous a été transmis par Chantal Rojzman. Nous ne savons pas d'où elle même le tire.

multiples. En effet, les difficultés sont nombreuses. Elles concernent la formulation de la proposition. L'animateur ne doit pas intégrer dans celle-ci, ses propres attentes mais dire, dans une formule concise et compréhensible, ce que dit le groupe ou plutôt, certains de ses membres. Il doit choisir le moment opportun pour lancer le rituel de décision. Trop tôt, la proposition sera trop réductrice, et dans ce cas, il lui faudra passer beaucoup de temps à ajouter des conditions. Trop tard, le groupe sera déjà parti sur un autre problème à régler. La proposition liée au premier problème n'étant pas prise, le risque est alors qu'un flou s'installe dans le groupe qui ne saura pas, au final, ce qui a été décidé lorsqu'il passera à l'action. Enfin il arrive que l'animateur ne perçoive pas qu'une personne, dans le groupe, a formulé une proposition, alors, il cherche à relancer le débat, ceci a pour effet de donner l'impression au groupe que les choses n'avancent pas et va rendre ses membres réticents à participer à ces décisions.

Le « comment ça va », inventé par Régis Saule en 2005⁴⁹⁶, dans le cadre d'un débat aux Ceméa sur la manière d'organiser l'évaluation des stagiaires, consiste en une ou plusieurs rencontres entre un formateur et un stagiaire. Là aussi, un rituel a été inventé : « Comment ça va ? », première question générale pour saisir dans quel état d'esprit le stagiaire se trouve à ce moment là ; « comment ça va dans le stage ? » les questions vont ensuite se préciser, afin de vérifier, comment cette personne vit différents aspects de la formation ; « temps positifs, temps négatifs ? » ; et enfin, « évaluation portée sur le stage » par le stagiaire et là, aussi par le formateur. A partir des réponses, le formateur va accompagner la personne pour qu'éventuellement, elle construise des pistes de « progression » pour elle-même.

Dans le stage de Pont d'Ouilly, un axe de travail a été développé sur l'écriture selon deux approches : d'abord, des ateliers d'écriture ethnographique ; ensuite, l'écriture du projet de direction. Le premier stage dans la formation de directeur de colonies de vacances et de centres de loisirs, doit permettre à chaque personne, de construire sa vision de la direction, au travers de la prise en compte des différents aspects que cette fonction comporte : diriger et animer une équipe, formuler un choix d'orientation pédagogique, gérer les différentes tâches de direction (économat, administration) ; jouer un rôle de formateur. Le principe de l'écriture d'un projet de direction est de construire une cohérence d'action prenant en charge tous ces points. Je voulais aussi aider les participants de cette formation à trouver leur propre mode

496 Le quoi de neuf comme le « comment ça va » vont évoluer dans les expériences suivantes. Il s'agit donc là de la première formulation réalisée par Régis Saule. Interview du 2 mai 2005.

d'écriture. Les ateliers d'écriture ethnographique ont joué ce rôle. Je me suis inspiré des séances organisées par Alain Vulbeau⁴⁹⁷. Dans celles-ci, nous (les étudiants) étions amenés à produire des textes à partir de l'observation d'objets, de lieux ou de situations. L'intérêt que j'y trouvais, résidait dans l'approche de l'écriture, pensée comme un moyen d'accéder à la réalité au travers d'un choix de mots. Aussi, ce mode d'écriture se trouve être sans jugement sur la forme, celle-ci témoignant d'un registre attaché à l'élément observé, et donc, porteur d'une possibilité d'analyse décalée d'un sens présent dans la situation elle-même⁴⁹⁸. Ces deux démarches ont participé à l'évolution des stagiaires, en les amenant à affirmer progressivement, leur perception personnelle de la fonction de directeur⁴⁹⁹.

Quelques éléments à retenir :

- *le contrat et son élaboration*
- *le quoi de neuf*
- *le comment ça va*

Caen, 2005 : Le stage de Caen, Bafa 1, n'apporte pas de modifications quant à la structure présentée ci-dessus. Son intérêt porte plutôt sur un point : le travail sur les peurs. Ce stage a la particularité de se dérouler en externat dans les locaux des Ceméa. Ce contexte va amener l'équipe à vérifier en quoi le contenu et la forme de travail sont en adéquation, tant avec les textes réglementaires qu'avec les idées défendues par les Ceméa⁵⁰⁰. La recherche de documents et leur analyse, montrera que rien n'entre en contradiction. Par ailleurs, j'apporte un principe pour l'organisation de cette formation qui va devenir central : l'article 12.1 de la convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). L'article est ainsi formulé :

497 Dans le cadre de notre Maîtrise Développement Social et Éducatif en Milieu Urbain. Alain Vulbeau est Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Paris X Nanterre rattaché au Cref.

498 « L'aspect après coup, *ex post*, à la traîne de la vie, de la conscience - d'abord l'événement, puis, pus tard, sa formulation – se traduit généralement en anthropologie sous la forme d'un effort incessant pour élaborer des systèmes de discours capables d'être (à peu près) en phase avec ce qui, peut-être, est en train de se passer » : Becker H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, The University of Chicago Press, Ltd., London, 1998, Éditions La Découverte & Syros, Paris, 2002, p. 30

499 Nous avons réalisé un autre stage à Caen en 2005 mais il n'a pas apporté de modifications quant à la structure

500 Le développement des Pdld s'est fait au sein même des stages de formation proposés par les Ceméa. Mais de nombreuses frictions avec des membres de cette association vont entraîner le choix de créer une association dont le but sera de développer les Pdld : l'association Iogoria.

« Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ».

La recherche d'une assise dans les textes de référence traduit en fait une inquiétude, des peurs. De mon côté, bien qu'avec cet article de la CIDE je trouve un principe directeur ⁵⁰¹, je suis en interrogation car la multiplication de stages en pédagogies de la décision génère une tension de plus en plus vive avec les autres formateurs des Ceméa. Ce stage était aussi la première occasion d'encadrer une formation avec Régis Saule. Celui-ci avait de son côté développé son propre modèle Pdld. Il souhaitait ainsi « partir plus des objectifs que de la méthode »⁵⁰². Je n'ai pas inventé de protocole pour permettre à l'équipe de comprendre le bien fondé des structures que je mets en place. Malgré ma présentation de celles-ci au point d'avancées où elles se trouvent, une tension se fait jour au sein de l'équipe. D'où l'émergence de peurs. J'ai donc essayé de comprendre les miennes, et ensuite, j'ai proposé à l'équipe de dire si chacun avait, lui aussi, des peurs. Au final, ma forme de travail a été mise en place mais la question de la formation de l'équipe restait entière.

Balleroy, 2006 : Pour ce stage, Bafa 1, j'ai choisi de prendre à bras le corps le problème de la formation des membres de l'équipe aux Pdld⁵⁰³. J'ai donc proposé à l'équipe d'envisager cette expérience comme une « formation de formateurs ». Cela avait pour conséquence de prendre le temps, au cours de différents temps identifiés, d'explicitier les enjeux des choix pédagogiques, dans le cours même de la formation. Ainsi en dehors d'une réunion chaque soir, des temps de « débriefing » à la sortie de chaque séquence de formation, étaient mis en place. Par ailleurs de mon côté, j'ai renforcé mon relevé de données ethnographiques à l'aide de carnets de bords que je prenais le temps de remplir « sur le vif » et « dans l'après coup ». Je dispose ainsi de nombreuses informations pour analyser les outils pédagogiques développés dans les stages en Pdld au travers de cette expérience. Je vais présenter cette formation selon plusieurs axes qui se dégagent de l'analyse des carnets de bords.

501 Voir Cellier H., *Une éducation civique à la démocratie*, Puf, Paris, 2003. L'auteur montre que l'article 12.1 est le plus généralement ignoré dans le cadre de l'éducation scolaire.

502 Notes carnet de bord, réunion de préparation juin 2005

503 L'équipe comprend, outre nous-même responsable de stage, Elvis Sol, Céline Blanlot, Séverine Virmontois stagiaires de la formation Bafd-Bpjeps présentée ci-dessus, et Nicolas Lecapitaine ayant fait plusieurs formations avec Régis Saule.

Lors de l'expérience d'Asnelles, j'avais repéré l'existence d'une phase que Charles Rojzman appelle l'« errance ». Dans un groupe qui décide de ses contenus de travail, il arrive toujours un moment où il doit franchir un cap. Ce point est celui où il décide de sa propre destinée. Ce moment se traduit toujours par une séquence où l'ensemble des participants, formateurs compris, ne comprend plus ce qui se passe. Ce moment est surprenant et déroutant. Il peut être vécu comme totalement anxiogène et amener une « reprise en main » pour sortir de ce sentiment. Par contre, si les formateurs acceptent de ne pas savoir, un « principe de soin » va émerger du groupe. Quelqu'un va prendre position dans le réel, va ainsi s'affirmer. Alors par ricochet, c'est l'ensemble du groupe qui va évoluer. La compréhension de cette phase n'est possible souvent, que dans l'après coup, en ayant analysé les différentes phases par lesquelles le groupe est passé. En effet des événements significatifs peuvent se dérouler jusqu'à la dernière minute de la formation, jusqu'à sa clôture par le responsable de stage.

« Comment tu aimerais faire ? » : dans ce stage, nous avons eu une demande d'une collègue formatrice énoncé sous la forme « comment je fais ? ». Au travers de cette demande se dessine une peur d'annoncer sa propre manière de faire dans la mesure où, cette personne nous a montré à de nombreuses occasions, qu'elle était bien en capacité de faire. J'ai adopté la réponse suivante : « comment tu aimerais faire ? ». Dans l'exemple de la colonie de Romagnes, Angélique Ledanois directrice adjointe du séjour, m'expliqua comment elle utilise très souvent ce système dans ses relations avec les enfants, sous la formule : « et toi qu'est-ce que tu en penses ? ». Il s'agit de suspendre sa propre réponse face à une demande pour explorer la capacité de l'autre à trouver la sienne.

« Tout est bon à prendre » : cette formule était utilisée fréquemment par Charles Rojzman dans sa formation en Thérapie Sociale. Lorsqu'il proposait une forme de travail, il arrivait parfois que le groupe ne le suive pas. Il se révélait alors souvent, plus intéressant de suivre une autre approche. Il ne sert en rien de forcer le groupe « à aller » quelque part. D'une certaine façon, c'est le groupe qui sait là où il veut aller. Là encore, comme pour le point précédent, il s'agit d'un « lâcher prise ». C'est-à-dire de ne pas savoir ou du moins de suspendre le savoir que nous possédons de la situation, et *a fortiori*, sur les gens.

« Liens entre fond et forme », c'est au cours de la formation d'Asnelles que j'ai pour la première fois, saisi ce mécanisme. Lorsque je travaille sur un thème avec un groupe, il n'est pas rare – voire, cela se passe à chaque fois – que le groupe mette en scène le thème dans les

relations présentes. Aussi suis-je attentif à cet aspect de la formation, et parfois, il m'arrive de demander au groupe si le thème évoqué ne devrait pas être discuté à partir de ce que ce groupe-ci, est en train de vivre.

« La vérification » : lors du déroulé d'un temps de formation, je formule dans ma tête de nombreuses hypothèses sur ce qui est en train de se passer. Cette discussion intérieure empêche d'entendre ce qui se dit réellement. Un moyen de se remettre en lien avec le moment présent est de formuler au groupe ses hypothèses. Elle peuvent alors être soit confirmées, soit démenties. Le résultat est alors que nous gardons ainsi une écoute active.

« Faire du problème d'un le problème de tous » : parfois une personne évoque, à l'occasion du travail sur un thème, une situation personnelle. Une fois que la compréhension de la situation est devenue possible pour cette personne, je demande au groupe si des personnes ont aussi des situations similaires. Cela permet de passer d'un point de vue personnel à une analyse de la situation dans un cadre plus large.

« L'information circulante »⁵⁰⁴ : dans ce stage lors des réunions d'équipe le soir, nous procédions souvent par une analyse de chaque moment de la formation s'étant déroulé dans la journée. Ce faisant, le travail pouvait être fastidieux. Or un soir, l'équipe aborda les choses d'une façon tout à fait différente. Au lieu de prendre la journée chronologiquement, nous avons discuté de manière transversale, ou plutôt par association d'idées, en passant d'une situation à une autre.

Pour rendre compte du travail effectué comme formateur avec un groupe et expliquer la manière de travailler un thème dont je ne prépare pas préalablement le contenu, je vais exposer le déroulement d'une séquence standard. D'abord, je commence à analyser mes sentiments pendant que les stagiaires précisent à quoi fait référence pour eux le thème. En fonction de cette analyse, je propose une piste de travail qui peut prendre la forme d'une question, d'une mise en situation, d'un temps d'écriture... Cette proposition peut être acceptée ou refusée auquel cas mes sentiments ne sont pas ceux des stagiaires. Ensuite, je porte attention à la relation entre le thème et la manière dont il apparaît ou non dans les relations entre les personnes présentes. J'utilise aussi une autre voie : l'analyse du co-transfert dans l'équipe de formateurs. C'est-à-dire comment ma relation avec mon équipier formateur se

504 On peut aussi parler d'abduction.

déroule. Il arrive souvent que cette relation soit un moyen de comprendre la relation des participants avec les formateurs présents.

3.4. Analyse des structures des Pdld

Je vais mettre en lumière les principes d'une pédagogie basée sur les pédagogies de la décision à partir des différents points identifiés dans la présentation précédente. Plusieurs aspects se dégagent : d'abord des principes directeurs qui donnent, en quelque sorte, la philosophie de cette démarche pédagogique ; ensuite il faut distinguer ce qui relève soit de la formation, soit des actions d'animation, tout en notant les liens forts qui existent entre ces deux niveaux. Enfin, trois points sont à distinguer : la structure, c'est-à-dire ce qui renvoie à l'organisation des temps, des personnes, des groupes ; la posture, c'est-à-dire l'attitude associée à une démarche de Pdld ; la méthode, ou ce qui organise l'articulation entre posture et structure.

Les principes

Les Pdld, telles que je les développe, s'inscrivent sous la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, et plus particulièrement l'article 12.1. Le principe étant de garantir à l'enfant le droit d'exprimer son opinion sur toutes questions le concernant et le contenu de ses vacances me paraît être de ce registre. Dans la création de l'association Isogoria, nous avons retenu comme principe : « permettre aux individus de décider de ce qui les concerne ». Ceci suppose qu'ils puissent dire ce qui les concerne, que cette possibilité leur soit reconnue, et ensuite, que sur ces points qui les concernent, ils aient la possibilité de prendre des décisions. Nous inscrivons ainsi les Pdld dans un questionnement plus large qui est celui des rapports entre pédagogie et démocratie.

Un deuxième niveau de principe réside dans le but poursuivi par cette démarche. Dans le cadre des formations, je l'ai évoqué, il s'agit de favoriser la congruence et de développer l'empathie. Le pari est que par ce biais, les futurs animateurs ne soient pas dans le clivage et soient plus en capacité d'agir à partir de ce qu'ils ressentent.

Dans le cadre des animations, je cherche par cette pédagogie à favoriser l'individualisation, c'est-à-dire, dans une première approche, de permettre à un individu d'affirmer son désir face aux autres. Il ne s'agit pas de développer un individualisme, c'est-à-dire un chacun pour soi, mais de faire en sorte que l'individu puisse, dans le cadre d'une loi

commune, faire entendre son individualité. C'est là un processus de subjectivation dans le cadre de règles collectives qui le permettent.

Au delà des principes et en continuant à aborder la question des effets, il me semble que, dans le cadre d'un collectif, le développement d'une émancipation individuelle vis-à-vis de l'appartenance à un groupe particulier, est un horizon présent dans cette pédagogie. Ainsi, la question d'un comportement masculin/féminin, de jeunes de quartier/de quartier bourgeois, d'enfant/d'adulte, est au cœur des choses qui sont travaillées par les Pdld.

Les structures

Pour développer ces principes et ces effets, les Pdld s'appuient sur des structures. Il en existe deux types : celles qui participent de l'élucidation des relations entre participants ; celles qui permettent de prendre des décisions.

Dans les animations, l'élucidation est première et part de supports qui favorisent le traitement différé (par exemple le cahier de rôlage) ou bien qui permettent de saisir comment un individu vit la situation présente dans le cadre d'une rencontre individuelle ou en petit comité (par exemple, le « comment ça va », ou les rencontres par chambre). Par ces éléments, sont recherchés les conditions pour que chaque individu trouve sa place et les informations pour comprendre la dynamique individuelle et collective. Dans les formations, l'élucidation se produit, en plus, au sein même des temps centrés sur une thématique qui sont un élément de la formation elle-même. Il s'agit justement de développer chez les stagiaires la capacité de comprendre en quoi les sentiments qui les traversent, sont des points essentiels pour adapter leur comportement aux situations.

Les structures de décision sont multiples et varient en animation avec les contextes. Entre des réunions de groupe de décision, les Conseils, ou la conférence permanente de la jeunesse⁵⁰⁵, les configurations sont sans cesse à inventer. Néanmoins, le principe directeur est de toujours mettre le groupe en situation de décider de ce qu'il veut vivre pendant ses loisirs ou vacances. Cela n'est pas déterminé de l'extérieur. Dans les stages, le développement du « contrat » et du « quoi de neuf » semble avoir créé des structures stabilisées.

La posture

Si les structures fondent en première lecture les Pdld et semblent en être la marque de fabrique, il me paraît de plus en plus nécessaire d'insister sur l'importance de la posture de ceux qui les font vivre. Les structures font qu'une attention est portée à l'élaboration des

505 Qui sera présentée ci-après.

actions menées et non à l'anticipation des actions à venir. L'anticipation qui est perçue, dans le champ de l'animation socioculturelle, comme un fondement de l'attitude de l'animateur, est ici mise en cause. Le contenu des temps passés ensemble est co-décidé entre les encadrants et les participants. Cela suppose une autre attitude des animateurs mais aussi des formateurs. Il est nécessaire de vérifier auprès du groupe la pertinence des interprétations que l'on se fait des situations.

Au cours du temps, mon attitude est différente avec le public. Dans une première phase, jusqu'à l'errance et la bascule, je suis essentiellement dans l'écoute active (cf. C. Rogers). Il s'agit de donner la possibilité à chacun de trouver sa place avec ce qu'il est, même si, certains propos et/ou comportements ne sont pas satisfaisants. Dans cette première phase, l'enjeu porte sur la création d'une relation forte avec les participants. Ensuite et dans un second temps, mon attitude se modifie : j'entre dans la confrontation bienveillante. Il s'agit cette fois d'aller à la confrontation avec les individus en lien avec les comportements qui m'interrogent. La confrontation est bienveillante dans la mesure où il s'agit de distinguer l'individu d'un côté, et de l'autre, ses comportements. Dans cette phase, je pars des nombreux éléments que j'ai recueillis au début pour essayer de comprendre ces comportements. J'utilise ces informations pour accompagner l'individu et l'interpeller.

Un exemple montrera ce processus. Dans le centre de loisirs de Montreuil, deux enfants viennent avec leur console de jeux. L'habitude est dans ce centre de les confisquer. Je choisis de les laisser jouer. Il apparaît alors à deux animateurs que ces enfants sont littéralement coupés des autres enfants. Ils souhaitent aborder ce problème avec eux. Je les encourage dans la mesure où je perçois leur gêne comme le support d'une détermination à s'emparer de ce problème. Après discussion avec ces enfants, il apparaît qu'ils ne savent pas les règles des jeux des autres enfants et qu'ils se sentent ainsi exclus de ces jeux. Les animateurs en question vont donc les amener vers les autres, leur expliquer les règles et jouer. Le reste du séjour, ces deux enfants n'utiliseront plus leur console de jeu. Je pense que la confiscation des consoles de jeux n'était qu'une impuissance des adultes à entrer dans un contact réel avec ces enfants, et par là, à comprendre leur univers et en modifier la structure.

La question des peurs et des sentiments en général, est un point qui devient de plus en plus important au fur et à mesure des expériences. D'une certaine façon, c'est par les sentiments que l'accès à l'individualisation semble se construire. Il faudrait plutôt dire, c'est parce que les sentiments des individus sont entendus qu'ils vont se sentir pris en compte et participer pleinement à la co-construction de leur séjour (ou formation). Les sentiments sont une sorte de clé « infra consciente » du monde de l'individu. Dit autrement, la société

participe de la construction de chacun ; elle construit ainsi ses comportements, attitudes corporelles, savoirs, places, mais aussi ses sentiments. Je ne suis pas dans une approche psychologique mais sociologique. C'est sous cet angle que j'aborde les sentiments. Ainsi, les sentiments de dépréciation de soi, de peur, de tristesse, etc. renvoient pour moi à une construction sociale dont il faut saisir les tenants et aboutissants. Dans l'exemple de Montreuil, le détail de la console de jeu et de son mode d'utilisation, nous renseigne aussi sur la non-existence d'espace public de construction de pratiques enfantines, et par là, sur les peurs des parents, souvent légitimes, à laisser leurs enfants jouer seuls avec d'autres enfants dans cet espace public. Une socialisation essentielle⁵⁰⁶, celle qui va permettre d'apprendre des règles de jeux, ne peut alors se réaliser. Ainsi, la question du vivre ensemble dans l'espace public n'est pas mise au travail ; la console de jeux devient une réponse sociale.

4. Influences pédagogiques

Les sources, à la naissance des pédagogies de la décision chez Houssaye, sont multiples. On peut distinguer des phases qui viennent nourrir cette pratique : une première centrée sur l'autogestion ; une deuxième nourrie par la mise au jour du modèle colonial ; enfin, une troisième, où des outils issus de la pédagogie institutionnelle viennent renforcer la démarche. Les différents apports se combinent entre eux ce qui rend délicat leur séparation pour désigner la prééminence de l'un sur les autres. Les évolutions que j'ai apporté avec d'autres aux pédagogies de la décision s'ancrent elles dans d'autres courants tout en assimilant les premiers apports : du côté de Carl Rogers, de la thérapie sociale, de la décision. Je vais donc présenter l'ensemble de ces courants en lien avec ce nouveau modèle pédagogique.

Le courant autogestionnaire⁵⁰⁷ crée l'impulsion de départ de la démarche de Houssaye. L'institution dominante est l'assemblée générale et la dynamique fondatrice : « remettre entre les mains des enfants tous les éléments sur lesquels ils peuvent décider ». L'enjeu est de passer d'un modèle centré sur le choix à un modèle centré sur la décision. Le premier domine largement les colonies de vacances. Il s'inscrit dans un courant psychopédagogique qui fait des besoins de l'enfant la pierre angulaire de toutes pédagogies. Pourtant, au cours des années

⁵⁰⁶ Delalande J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2001

⁵⁰⁷ Fonvielle R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Economica/anthropos, Paris, 1998

1970, de nombreuses critiques s'élèvent contre la notion de besoin⁵⁰⁸. Certaines se focalisent sur l'inanité de la notion qui, au final, ne peut être fondée car elle fonctionne comme une tautologie. Le raisonnement pour justifier des besoins est le suivant : "les besoins existent car il y a des institutions qui sont créées pour y répondre c'est donc qu'ils sont présents". Bourdieu voit dans les besoins des constructions sociales. Les besoins sont générés par les groupes sociaux comme devant être les besoins de ce groupe. Au final la critique du modèle du choix-besoin, amène Houssaye à renforcer sa conviction qu'une autre approche est nécessaire. L'évolution de sa démarche cherche à mieux gérer la phase de chaos de démarrage de la colonie de vacances observée dans ses expériences auto-gestionnaires et à favoriser le rôle des animateurs dans la prise en charge, avec les enfants, du fonctionnement de cette colonie. C'est sur cette base que les apports de la pédagogie institutionnelle vont être introduits.

Pour Pesce, la pédagogie institutionnelle⁵⁰⁹ n'est certainement pas utilisée pleinement dans le modèle des pédagogies de la décision puisque celles-ci ne sont pas directement produites par ce modèle pédagogique. Certains éléments s'y retrouvent mais sont-ils suffisant pour que la pédagogie institutionnelle fonctionne ? Je pense que certains éléments sont présents car il y a congruence entre les deux approches mais, pour autant, les pédagogies de la décision ne sont pas similaires à la pédagogie institutionnelle. L'impulsion des Pdld est ailleurs dans le courant autogestionnaire, et surtout, elles possèdent des caractéristiques propres qui en font l'originalité. D'abord, les Pdld sont nées dans et pour les colonies de vacances et plus largement le champ de l'animation socioculturelle. Les PI ont été utilisées par Fernand Oury dans les colonies de vacances et ces dernières ont servi pour créer certaines institutions mais toujours dans le but de les reprendre ailleurs (la clinique de La Borde ou l'école).

On retrouve dans les Pdld certaines institutions de la PI : les métiers, le cahier de râlage, le conseil... Néanmoins, l'enjeu des Pdld n'est pas de combattre le risque de forclusion entre l'instituteur et les élèves. En colonie, le travail d'équipe s'impose ce qui ne veut pas dire qu'il fonctionne. Seulement, les enfants sont dans une situation où ils ne sont pas enfermés

508 Concernant la notion de besoin : Canguilhem G., *Besoins et tendances*, Classique Hachette, 1962 ; Chombart de Lauwe P.-H., *Pour une sociologie des aspirations*, Denoël, 1971 ; Sfez L. (dir.), *L'objet local*, Union Général d'Éditions, 1977 ; « Dépasser la société de consommation », *Esprit*, n°12, décembre 1969 ; Baudrillard J., *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Tel Gallimard, 1972 ; Amiot, 1986, op. cit.

509 Oury F., Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Matrice, Vigneux, 1990 (1967) ; Pourtois J.-P., « Fernand Oury », in Houssaye J., *Pédagogues contemporains*, Armand Colin, Paris, 1996, pp. 229-263 ; Pain J., *L'institution de la parole (de la construction de la parole en pédagogie institutionnelle)*, texte dactylographié

dans la relation duelle. Ensuite, le savoir n'est pas l'horizon de la colonie de vacances. Aussi, la structuration des colonies ne passe pas par cet élément. Ce sont là des différences essentielles pour comprendre qu'il ne peut y avoir de recouvrement des PI sur les Pdld. Les PI sont une source importante des Pdld mais seulement cela.

J'ai participé à une formation Bafd en 1997, comme formateur. Le stage était de type classique⁵¹⁰. J'ai alors été frappé par le clivage s'opérant chez les stagiaires, au cours de la formation, entre deux moments : au début, les attentes, les émotions, les questions des stagiaires sont formulées spontanément ; après un certain temps, une bascule s'opère vers des réponses stéréotypées répondant à l'attente des formateurs amenant les stagiaires soit, à abandonner leurs attentes soit à les évoquer dans des temps non-formels soit, encore, si je leur fais remarquer ce changement, à en nier la réalité. Il semble que les Pdld soient, sur ce point, dans une approche totalement différente. L'organisation du stage à partir d'un contrat qui est la résultante des attentes de chacun, favorise, au contraire, l'apparition d'une congruence entre les sentiments et les actions des personnes. Et c'est là même, la finalité de la formation comme son support. En effet dans le cours de la formation, il s'agit de produire un changement vers cette congruence. Un élément participe à cela : les attitudes empathiques des formateurs. Mais c'est aussi cette qualité qui est visée chez les stagiaires. Je souhaite que ces personnes soient capables d'empathie dans leurs comportements avec les enfants. Aussi je n'observe pas de clivage entre sentiments et comportements, ou plutôt, un tel clivage est vécu comme l'indice d'une difficulté à surmonter. C'est du côté de Carl Rogers que seront pris les principaux éléments qui vont favoriser l'appropriation de la congruence comme visée⁵¹¹.

Le courant qui m'a amené à modifier le modèle développé par Houssaye est celui de la thérapie sociale de Charles Rojzman⁵¹². Cet auteur part du constat de l'existence de problèmes de racisme qui signe la difficulté, selon lui, à entrer dans une démocratie véritable. Nous

510 Pour une présentation de la forme classique de stage : Houssaye J. *Aujourd'hui les centres de vacances*, Matrice, Vigneux, 1991 pp. 73-122

511 Rogers C.R., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, trad., 1968 (1961) ; Rogers C.R., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, trad., 1976 (1969) ; Rogers C.R., *Les groupes de rencontre. Animation et conduite de groupe*, Dunod, Paris, trad., 1996 (1973) ; Bertrand Y., « Carl Rogers », in Houssaye J. (dir.), *Quinze pédagogues aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994, pp. 242-252 ; Bertrand Y., « Carl Rogers », in Houssaye J. (dir.), *Quinze pédagogues aujourd'hui. Textes choisis*, Armand Colin, Paris, 1994, pp. 255-273 ; Poyedomenge M.-L., *L'éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*, Dunod, Paris, 1984.

512 Rojzman C., *La peur, la haine et la démocratie*, Desclée de Brouwer, Paris, 1992, Rojzman C., Le Gaziou V., *Comment ne pas devenir électeur du front national ?*, Desclée de Brouwer, 1998 ; Rojzman C., Pillods S., *Savoir vivre ensemble*, Syros, 1998

n'arrivons pas à entrer vraiment en coopération les uns avec les autres car nous sommes pris par nos peurs et nos haines. La thérapie sociale va tenter de dépasser cette situation en créant des situations dans lesquelles les gens vont être vraiment écoutés. A partir de cette écoute, le thérapeute social va faire percevoir les similarités qu'il y a entre les gens. L'impossibilité d'entrer dans une démarche démocratique est due à l'absence de discussions sur les problèmes véritables que rencontrent les gens. Car si ces problèmes sont exposés, ceux qui pourraient les résoudre n'expriment pas leurs difficultés pour le faire d'un côté, et de l'autre, ceux qui les exposent ne perçoivent pas qu'ils doivent être partie prenantes des solutions. Toutes les causes n'étant pas évoquées, les solutions restent partielles ce qui renforce la passivité et la recherche de boucs-émissaires. Pour sortir de cette situation, le thérapeute montre combien lui-même n'est pas parfait, qu'il ne détient pas les solutions pour le groupe. Il se retrouvera donc avec les participants en errance c'est-à-dire sans solution évidente. Il faudra rechercher celles-ci collectivement. Et cela ne sera possible que si chacun accepte de reconnaître qu'il a une part de la solution en lui soit parce qu'il détient des informations qui permettront au groupe de mieux comprendre la situation, soit parce qu'il est nécessaire qu'il s'engage dans l'action et sorte de sa passivité. Nous sommes là précisément dans la question principale des Pdld : comment faire les choses ensemble ? Comment construire une colonie de vacances qui soit le projet de tous, dans laquelle chacun se retrouve ?

Dans les pédagogies de la décision, le terme « décision » est quelque chose de spécifique qu'il me faut préciser. La décision est traditionnellement perçue selon trois traits : la linéarité, la rationalité, la liberté de celui qui décide. Ceci s'ancre dans une longue histoire. Sfez⁵¹³ met en cause ces trois éléments pour la période contemporaine. La décision contemporaine apparaît pour lui comme « un récit toujours interprétable, multirationnel, dominé par la multifinalité, marqué par la reconnaissance de plusieurs buts possibles, simultanés, en rupture »⁵¹⁴. Il utilise l'idée de surcode pour identifier le travail d'interprétation qui s'opère entre des individus qui sont en train de prendre une décision. Chaque protagoniste va traduire dans son univers personnel et institutionnel les informations issus des autres afin de donner un sens à ce qui est en train de se décider avec les autres. J'utiliserais préférentiellement le terme de « cadre de référence »⁵¹⁵ à surcode. Tout énoncé est susceptible d'être traduit dans un cadre de référence différent. Prendre une décision est fondamentalement

513 Sfez L., *Critique de la décision*, Presses de Sciences Po, 1992 (4^e éditions) ; Sfez L., *La décision*, PUF, 2004 (1984)

514 Sfez, 2004, op. cit., p. 118

515 Goffman E., *Les cadres de l'expérience*, Les éditions de minuit, Paris, trad., 1991, (1974)

un travail d'intercompréhension qui n'est jamais assuré.

Si je devais exprimer de façon concise ce que sont les pédagogies de la décision, je dirais alors qu'il s'agit d'un modèle qui a en son centre une question : comment des individus vont-ils s'y prendre pour décider ce qu'ils vont faire ensemble. Tout l'enjeu va être que ces personnes se disent ce qu'elles veulent faire vraiment, que chacun l'entende, le prenne en compte et le fasse. On voit alors les multiples écueils qu'une telle entreprise, d'un abord si simple, recouvre. Les pédagogies de la décision sont toutes les pédagogies qui prennent en charge cette question et on voit alors que le pluriel est justifié.

Partie V

Pédagogies de la décision

et individualisation sociale

Les terrains seront présentés selon deux logiques. La première est celle de l'articulation entre animation socioculturelle et dimension spatiale. Elle permettra de rendre compte des dynamiques spatiales du point de vue de l'organisation des terrains, de l'usage des éléments spatiaux en animation socioculturelle, de la présence au sein même des pédagogies de la décision de la dimension spatiale. La deuxième, quant à elle, poursuivra l'analyse de cette articulation en y introduisant la question de la constitution des politiques locales de la jeunesse à travers l'interrogation de la place faite aux jeunes, et plus particulièrement, aux jeunes "porteurs" d'un statut, qui plus est, discréditant.

1. Animation socioculturelle et dimension spatiale

La dimension spatiale est probablement au cœur des démarches déployées par les animateurs socioculturels. Pourtant, cette dimension qu'ils manipulent quotidiennement, semble ne pas avoir, lorsqu'on leur demande de présenter ce qu'ils font, une place aussi importante si on la compare à leurs pratiques effectives. La dimension spatiale fonctionne comme une évidence dont on n'aurait pas à parler. En la mettant au jour, le métier d'animateur socioculturel apparaît alors avec une complexité nouvelle. Les trois terrains présentés prennent en compte un aspect de la dimension spatiale : Aubagne et Bordeaux montrent le rôle stratégique de l'usage des déplacements dans les processus de socialisation ; l'analyse des procédures de décision habituelles en animation socioculturelle fait apparaître l'existence de scènes ouvertes et fermées qui construisent les rapports asymétriques avec les publics ; le centre de loisirs de Picquenot met en lumière l'existence d'espaces de décision qui ne prennent pas la forme habituelle de la réunion.

1.1. Sortir du quartier

J'ai été mandaté pour effectuer des observations dans le cadre d'une expérimentation de lieux d'accueil pour les 11-15 ans sur deux sites : Bordeaux et Aubagne⁵¹⁶. Je devais faire 4 à 5 entretiens par site sur la relation de ces jeunes au lieu d'accueil, à leur famille et à l'école. Mes interlocuteurs de l'Injep souhaitaient situer ces structures d'accueil à l'intérieur d'un triangle de socialisation : parents-école-temps de loisirs. J'avais pour ma part des interrogations sur les raisons qui amènent ces jeunes à fréquenter ces équipements de proximité plutôt que d'occuper leurs loisirs sans adultes. J'ai aussi effectué, en plus des entretiens, des observations *in situ* pour m'aider à comprendre les règles sous-jacentes aux comportements et aux interactions. Les entretiens sont semi-directifs et abordent les trois niveaux de socialisation : structures d'accueil 11-15 ans, école, parents en allant des thèmes les plus simples vers les plus difficiles à aborder.

⁵¹⁶ Je suis allé à Bordeaux les 31 juillet et 1er août 2006 au centre social Bordeaux Nord et à Aubagne, les 03, 04 et 05 août 2006.

Pour observer les structures d'accueil, je pars de mes travaux sur les conditions de socialisation en centres de vacances. J'avais identifié le rôle des relations constituées avec des copains ou des copines comme préalable à l'ouverture vers de nouvelles activités et plus encore vers la prise d'initiative de ses vacances⁵¹⁷. Pour l'école, ma participation aux travaux du Cref (Centre de recherche en éducation et formation) de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense⁵¹⁸ sur la violence en lycée professionnel m'a amené à analyser les rapports de certains jeunes avec cette institution alors que l'école ne remplit plus le rôle, pour eux, d'un lieu de transmission des savoirs. J'ai ainsi pu, au cours d'entretiens, entendre le point de vue de ces jeunes sur les qualités d'un bon enseignant. Pour eux, il doit se situer dans la posture d'un passeur vers le savoir et faire preuve de justice dans ses rapports avec eux. Du côté de la famille, je m'appuie sur les travaux de l'équipe de François de Singly⁵¹⁹ sur l'autonomie des jeunes qui signalent l'importance de cette question pour la tranche d'âge considérée dans cette étude. Enfin, mon intérêt pour la dimension spatiale de l'animation socioculturelle, me portera à regarder avec attention la question des déplacements et des sorties du territoire du quartier. J'ai effectué en plus des entretiens avec les jeunes des observations ethnographiques sur les deux sites.

1.1.1 École, famille, animation socioculturelle : trois modes de la socialisation

L'analyse des entretiens va me permettre de répondre à la question suivante : en quoi la socialisation se différencie-t-elle selon l'environnement (*structures d'accueil 11-15 ans, école, famille*) ? Ensuite, j'analyserai plus en profondeur le fonctionnement et les effets des deux dispositifs d'accueil des 11-15 ans que j'ai visités.

Les entretiens font apparaître une relation différenciée avec les adultes selon ces trois pôles de socialisation à savoir l'école, la famille, l'animation. Les animateurs sont dans une relation de proximité : ils prennent en compte les envies et fixent un cadre qui semble accepté. Les enseignants aident, accompagnent et peuvent comprendre les jeunes. Les parents eux sont dans l'écoute et font confiance.

L'animation : une relation proche et souple

Les animateurs sont dans la relation (« *ils sont sympa, ils rigolent avec nous, si on fait une activité et qu'il y a personne et bien ils font l'activité avec nous* ») à partir de laquelle ils

517 Groupe de Recherche-action avec l'association « La maison de Courcelles » entamé en juin 2005

518 Cref-E.A. 1589, projet de recherche financé par des fonds européens

519 de Singly F., Être soi d'un âge à l'autre, tome 2, Famille et individualisation, L'Harmattan, Paris, 2001

construisent un cadre relativement bien accepté (« *des fois ils t'engueulent mais c'est normal c'est leur travail* » ; « *quand tu fais une connerie il faut assumer* »). La relation ainsi constituée repose sur une sorte de contrat tacite : faire des activités (ne pas s'ennuyer) (« *moi, ce que j'aime bien, tu as envie de faire une sortie, ils essayent de la faire* ») et s'ouvrir au monde (un objectif finalement premier mais pas énoncé) : (« *qu'est-ce qui fait que vous allez à la maison de quartier parce que j'imagine que vous avez pleins de copines qui n'y mettent pas les pieds ? ; - en fait, je ne sais pas, c'est parce qu'on connaît les animateurs, quand on s'ennuie on va là-bas parce qu'on sait quoi faire* »). Les jeunes apprécient d'être dans une relation non jugeante. En cas de difficultés entre les jeunes et les animateurs, la solution est assez simple : il suffit au jeune d'aller ailleurs. La relation est donc souple.

L'école : une relation médiatisée par le savoir

Les enseignants sont dans une relation fondée sur un troisième terme le savoir⁵²⁰. Aussi, les jeunes attendent une médiation, un accompagnement vers ce savoir (« *c'est quoi que tu apprécies chez [les enseignants] ? ; - qu'ils sont gentils, qu'ils comprennent quand on arrive pas un exercice ; - elle m'aide tout le temps quand j'ai des difficultés* »). La proximité est appréciée mais au fond elle paraît plutôt correspondre aux appréhensions soulevées par le travail scolaire (« *eh bien, c'est qu'il y en a qui sont jeunes et qui rigolent avec nous ; il y en a d'autres qui sont un peu trop sérieux, parce que c'est normal qu'on fasse des bêtises parce qu'on est jeune encore, ils en ont fait aussi des bêtises* »). En cas de difficultés, les jeunes sont piégés dans la situation à laquelle ils ne peuvent directement s'échapper (« *euh... comment dire... déjà, il y a ma prof de techno c'est... je l'ai depuis trois ans et je peux pas la blairer, donc, c'est ça ; - et qu'est-ce qu'il y a chez elle qui ne vas pas pour toi ? ; - parfois, on pose des questions, elle répond pas, des choses difficiles comme ça* »). L'arbitraire selon ce qu'ils perçoivent de la situation est la chose la plus éprouvante pour ces jeunes (« *moi, quand j'écrivais, les autres écrivaient vite, moi, je m'appliquais et la maîtresse m'a demandé d'effacer le tableau, et moi, j'ai dit que je n'avais pas eu le temps de finir, elle m'a dit la prochaine fois tu écriras plus vite, et ça m'a dégoûté* »). Ils reprochent tout autant d'ailleurs aux animateurs d'avoir cette posture.

La famille : entre règles et confiance, l'autonomie

Les parents accompagnent et participent au processus d'autonomisation des jeunes.

520 Houssaye J., Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique, in Houssaye j. (dit.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur, Paris, 1993, p. 13-24

Pour faciliter l'acquisition de cette autonomie, ils fixent des règles (et moins un cadre), ils écoutent, ils accordent leur confiance, ils soutiennent dans les expérimentations (« *Ils parlent beaucoup avec nous ; ils nous disent, si on fait une bêtise ou quoi, ils nous disent de faire mieux, si on se rate sur un truc on se rattrapera la prochaine fois* »). En fait, ils sont là ; les jeunes peuvent compter sur eux. Si des difficultés s'installent, la relation peut prendre de multiples visages. Les jeunes interrogés font preuve de distance (« *moi avec ma mère je suis un peu en crise on se dispute mais c'est normal tout le monde se dispute avec les parents mais ça va sinon elle me laisse un peu de liberté* ») soit ils relativisent les difficultés (« *ils sont gentils et ils me comprennent. Plus ma mère... non, plus mon père. Parce que ma mère, elle est occupée par son travail. Elle commence à neuf heure et elle rentre à six heure et quand elle rentre elle commence par préparer à manger et elle est fatiguée* »), soit ils n'en parlent pas (« *d'habitude ma mère elle est pas là et je descends* »).

Les 11-15 ans sont dans des groupes multiples

A ce premier système en correspond un autre : les relations entre pairs. Le regroupement entre copains et copines du centre social s'opère de manière sexuée, avec toutefois des passerelles possibles. Les filles ont plutôt tendance à venir dans les structures d'animation en fonction des envies des copines (« *on se donne rendez-vous avec les copines ; - tu ne viens pas spontanément toute seule ? Non* » ; « *des fois on parle avec les filles si elles viennent pas, s'il y a personne eh bien on y va pas* » ; « *comme on a cours le matin, on se voit, on demande qui va venir, et après on se retrouve ici* »). Les garçons viennent directement même si leurs copains ne souhaitent pas venir (« *avant on s'appelle pour savoir si tu veux venir. Et si il veut pas eh bien... ; - ...tu viens quand même ? ; - oui, je ne vais pas me priver s'ils veulent pas y aller* »). Les animateurs peuvent fabriquer de la rencontre dans leur organisation des activités de loisirs, ce qui est apprécié (« *Ce qui m'a beaucoup plu, c'est qu'au début on ne se connaissait pas et puis sur plusieurs jours, c'est que tout le monde à commencé à se parler ; - on est passé de inconnus à amis* »).

Les sorties en dehors des équipements se font, elles, sur une nette différenciation garçons-filles. Une des raisons principales est le rôle prépondérant des parents : ils fixent la composition du groupe pour sortir (tranche d'âge et genre). Ils interviennent aussi sur les horaires et les distances de déplacement.

Les copains et copines de l'école sont une ressource pour d'autres moments de vie des jeunes considérés ; par exemple, ils retrouvent ceux-ci dans leurs activités en club de sport (« *les gens avec qui tu vas au foot, c'est des gens que tu connais du quartier ou par l'école ? ;*

- je connais du quartier, de l'école. Je connais beaucoup de copains qui sont allés avec moi à l'école et que je connais. Ça fait en fait, beaucoup de relations et c'est très bien »). L'école, c'est le mélange des jeunes garçons et filles mais surtout de territoires différents (« tu es dans un collège où il y a des gens du quartier ? ; - oui et d'autres quartiers aussi »).

Modèle de socialisation différencié selon l'institution

On peut distinguer les modes de socialisation selon le type d'environnement envisagé (les équipements de proximité, les sorties en ville, l'école) qui se caractérisent d'abord par une différence de composition des groupes de jeunes.

Pour les équipements de proximité (maison de quartier, centres sociaux), les jeunes se retrouvent en groupes sur la base de relations affectives, de groupes de garçons ou de filles appartenant au quartier, et à l'occasion avec des jeunes d'autres quartiers. Nous sommes là dans une socialisation inhérente à l'animation que décrit Jean Houssaye⁵²¹.

Les groupes pour les sorties en ville peuvent être constitués de jeunes qui ne vont jamais dans les structures de proximité. La logique de constitution du groupe est celle de la « bonne fréquentation ». Les familles interviennent directement et tentent de mettre leurs enfants à distance des jeunes les plus en difficultés⁵²².

Les groupes en lien avec l'école n'apparaissent pas similaires aux précédents. Dans les entretiens, la référence aux copains de l'école est mobilisée pour signaler une relation préexistante avec un jeune dans le cadre d'un club sportif. Des filles parlent de contacts avec leurs copines allant au centre social au sein du collège pour vérifier si elles s'y rendront mais là je ne sais pas s'il s'agit juste de vérifier une information ou bien si elles sont constituées sur les mêmes bases groupales dans l'enceinte du collège. Pour le moins, on peut dire que la socialisation scolaire est « indirecte » : dans ce cas, les jeunes sont mis en contact par le jeu de l'obligation scolaire et de la carte scolaire, et ainsi, ils sont par exemple amenés à côtoyer des jeunes d'autres quartiers ce qu'ils ne feraient pas autrement facilement.

Les activités d'animation s'insèrent dans le tissu relationnel du quartier. Elles permettent aux jeunes de sortir de ce quartier accompagné par les animateurs. A l'occasion de ces sorties, les jeunes découvrent d'autres manières de faire, d'être en groupe. La capacité d'intervention des animateurs est corrélée aux micro-actions quotidiennes concernant les règles. Les règles sont travaillées sur la base du respect des lieux et des individus mais aussi

521Houssaye J., *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Matrice, 2005

522Bordet J., *Les « jeunes de la cité »*, Paris, PUF, 1998

dans les activités où, là, elles servent précisément à jouer.

1.1.2. Aller à la rencontre d'autres mondes sociaux

Lors de ma visite à Bordeaux, j'ai participé à une sortie organisée pour un groupe de cinq filles accompagnées d'une animatrice et d'un animateur. A l'occasion de cette activité, j'ai pu remarquer certains aspects et enjeux du travail éducatif avec ces jeunes. Les compétences développées par les animateurs et les effets de la sortie sur les jeunes seront au centre de ma description.

Le centre social se trouve dans un quartier dense avec des maisons de villes et des immeubles bas (R + 3 et R + 4), des petites ruelles dans lesquelles deux voitures ne peuvent pas se croiser. A l'arrière du centre social, la cours d'une école, le bureau de la directrice se trouve à l'entrée en rez-de-chaussée. Nous partons en minibus, l'animatrice (en cours de formation Beatep) à l'arrière avec les filles, et moi-même, à l'avant avec l'animateur (Dut carrière social plus DEFA). La sortie se fait à 40 kms de Bordeaux sur une base de loisirs avec rivière, kayaks et accro-branche. La sortie se découpe en trois parties : le trajet aller, sur place et le trajet retour. Les jeunes passent d'un monde social, le quartier, à un autre, la base de loisirs, en passant au travers du monde rural.

Nous traversons un village deux jeunes en scooter passent. Les commentaires vont bon train et rapidement le verdict tombe : « ce sont des ploucs ». L'animateur à mes côtés suspend régulièrement la discussion qu'il mène avec moi pour regarder dans le rétroviseur. Son attention porte sur l'ambiance, en fait sur les réactions des jeunes filles au contexte qu'elles traversent. A chaque sortie se rejoue toujours le même enjeu : soit les jeunes s'accrochent avec les gens qu'ils rencontrent et alors le récit donné de la sortie portera sur les rapports entre le quartier et l'extérieur (montrer sa force), soit les tensions de la rencontre seront au fur et à mesure prises en compte et alors la sortie sera une expérience personnelle de ces jeunes dans leur découverte d'autres mondes sociaux. D'où, la capacité mobilisée en permanence par l'animateur afin de prévenir tout « dérapage » faisant basculer la sortie d'une catégorie à l'autre. Cette fois-ci, tout se passera bien et sur place une complicité visible s'installera entre les jeunes et les animateurs.

Au retour nous nous arrêtons dans un supermarché pour acheter un goûter. Les filles

semblent être à la fois dans leur élément (le supermarché) et à la fois dans un espace différent du leur, « à la campagne ». Le groupe centré sur l'activité tout à l'heure là apparaît plus dans une posture défensive : il est hors du quartier.

« T'as vu, ils n'ont pas de sous-marques [alors que nous on en a] ». Elles s'arrêtent devant un étalage de lunettes de soleil et commencent à faire de l'essayage. Une des filles se prend en photo avec son portable. « Quoi, c'est pas possible, on capte pas dans ce machin ». Pendant l'essayage une des filles se trouve à l'écart. L'animatrice : « ce qui m'étonne, c'est qu'elles soient toujours partantes. En fait, ce n'est pas un groupe mais en sortie, elles en forment un. Celle qui est à l'écart, l'est en général ». Une filles fait passer de la musique sur le haut-parleur de son portable. « Oh, c'est des ploucs ici ».

Le groupe se met en scène dans cette situation en jouant entre provocation et réassurance. Il s'agit de se construire un espace d'interaction pour elles-mêmes au travers de la musique et de ce qu'elles se disent de qui elles sont. Elles signifient leur appartenance à un autre monde social. De ce fait, le travail des animateurs se réalise par touches successives afin de les amener progressivement à accepter d'être ouvertes à leur propre aspiration et moins aux règles de comportement suscitées par le quartier. Pour cela, ils incitent les jeunes à s'ouvrir à des mondes sociaux différents, par exemple, en organisant à partir de discussions sur la nourriture, la rencontre avec un grand chef, ou bien, sur un projet autour des fringues, ils proposent la création d'un défilé avec des mannequins, des films sur les grands couturiers et un travail avec une entreprise d'insertion en confection. A partir des relations constituées au quotidien, les animateurs profitent du capital de confiance établi pour inviter les jeunes à aller sur des « territoires » qui leur sont inconnus. Le rôle de la structure d'accueil 11-15 ans est double : profiter des rencontres quotidiennes pour installer des règles de comportement et augmenter le capital de confiance mutuel, faire des sorties en dehors du quartier pour dépasser, au fur et à mesure, les appréhensions à se trouver dans des mondes sociaux avec leur propre « allant-de-soi ». L'enjeu est d'aider ces jeunes à passer du sentiment d'étrangeté, face à ces « allant-de soi » des autres, à l'acquisition progressive des attitudes spécifiques à ces autres mondes sociaux. Ce processus va leur permettre au fur et à mesure d'avoir des références comportementales hors de celles imposées par leur territoire d'appartenance.

1.1.3. L'importance de la durée dans l'animation socioculturelle

Ma seconde série d'observations a été réalisées à Aubagne. Cette fois-ci, j'ai visité plusieurs espaces d'animation et rencontré de nombreux acteurs du dispositif. La ville

d'Aubagne développe depuis une dizaine d'années, des activités sportives au sein des quartiers des grands ensembles. Le travail des acteurs est donc enserré dans des habitudes sur lesquelles les jeunes viennent prendre appuis pour adapter leurs comportements. Certains acteurs sociaux ont eux-mêmes été des jeunes qui ont bénéficié de ce dispositif. Les actions sont basées sur plusieurs activités : des activités sportives de proximité dans lesquelles des animateurs socio-sportifs proposent en bas d'immeuble des jeux avec du matériels (tennis, jonglage, boxe...), des activités sportives en fin d'après-midi et le soir dans des gymnases (foot en salle, ping-pong...), des activités de type club (musculature), des rencontres sportives entre quartier (tournoi de foot) en présence d'adultes des centres sociaux et avec des stands proposant des activités sportives encadrées (escrime...) et, enfin, des stages sportifs.

Le rôle des animateurs est là aussi d'amener les jeunes à accepter les règles du jeu (des jeux) au sein de l'équipement pour ensuite entrer dans d'autres activités plus spécifiques demandant un contrôle de soi plus important.

Nous sommes dans un centre social au sein d'un quartier qui ne comprend pas d'autres équipements et qui est séparé du reste de la ville. Le responsable de l'équipement parle en ces termes de son travail : *« Ici, on est au front, on est le seul service public présent ; avant le directeur avait son bureau en haut, moi, il est là [face à l'entrée], d'ici je vois les gens entrer, à la manière où la personne entre, je sais ce que je dois faire ; je suis militaire, j'ai appris à travailler en milieux hautement stressant. Si quelqu'un veut m'agresser, je n'ai pas peur, je lui dis ce qui va lui arriver, il y a des jeunes qui sont allés en prison qui ont franchi la limite, mais je peux me porter garant à leur sortie »*. Ces quelques remarques me permettent de situer l'ambiance spécifique qui règne au sein de certains équipements construits au cœur des quartiers des grands ensembles. D'un côté existe une règle de fonctionnement, la régulation autonome⁵²³, de l'autre, dans l'institution, des règles qu'il faut faire entendre (régulation de contrôle)⁵²⁴. Les animateurs doivent accoutumer les jeunes à ces règles pour faciliter leur cheminement en dehors du quartier vers d'autres institutions. Le travail est quotidien et subtil.

« Un garçon provoque un jeune jouant au billard. L'animateur se lève et viens voir directement

523 Reynaud J.-D., *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, 3^e éd., 1997

524 La régulation autonome est celle qui peut prendre place entre les jeunes d'un quartier ; elle fixe les comportements, sanctionne s'il le faut mais elle n'est pas adossée à une institution : la régulation de contrôle est celle qui émane directement d'une institution ; elle vise une plus grande efficacité, pour cela, elle fixe des normes à respecter ; elle nomme des agents chargés de surveiller l'application des normes. La régulation de contrôle est toujours plus légitime socialement que la régulation autonome.

ce garçon sans se tromper d'interlocuteur malgré son expression angélique. Le garçon demande « *c'est à quelle heure le foot en salle ? ; - c'est à six heures* ». L'animateur retourne jouer avec des grands du quartier au Scrabble. A nouveau il se lève et va au baby-foot où une tension s'est installée car un jeune seul voudrait jouer. « *Je m'associe au cinquième et on prend les gagnants* ». Il continue sa partie de Scrabble mais garde un œil sur les autres jeunes. »⁵²⁵

Le travail effectué ainsi, en permanence, permet à l'animateur de désamorcer les tensions et d'instituer une ambiance faites d'acceptation des règles de jeu. « *Les jeunes qui jouent avec moi au Scrabble sont plus vieux que moi ; je suis là depuis six mois ; je suis né dans les quartiers Nord de Marseille. Quand j'interviens, je sais qu'il faut vite se retirer, sinon, ça monte vite et ça ne sert à rien* ». Cette remarque montre en fait une capacité à s'adapter à l'action au sein même du quartier. Le responsable de l'équipement parle en ces termes des critères de recrutement : « *un savoir faire et un savoir être, je les mets en situation, aussi, des fois ça prend pas, les jeunes ne les acceptent pas. Au début, on est là pour les légitimer, ensuite, c'est la capacité à savoir intervenir à bon escient : à la fois de l'empathie et de la distance, il faut savoir poser des règles selon les situations et le projet, des fois il faut laisser filer d'autres fois serrer plus* ».

Le processus d'acquisition *a minima* des règles se fait lors de la mise en place d'activités sportives dans le quartier en bas d'immeuble. Là, les animateurs mettent du matériel à disposition et proposent éventuellement un geste pour améliorer une performance. Le public n'étant pas captif, il peut accepter ou non ces propositions. A un autre niveau, au foot en salle, l'animateur sportif en présence de trente à cinquante jeunes permet l'existence de l'activité en se référant là plutôt aux règles du sport considéré. Il effectue aussi un autre travail, celui d'associer des parents à la gestion de l'activité. L'intérêt des jeunes et des parents à voir l'activité perdurer amènent au final le maintien des conditions pour la réaliser.

La temporisation par la présence des adultes se réalise aussi au moment des tournois inter-quartiers. A cette occasion, des parents sont mobilisés via les centres sociaux pour agrémenter le tournoi avec la confection de mets et la mise en place d'un bar. Ainsi, par ce lien intergénérationnel, une ambiance plus sereine est instituée. Sur les tournois se trouvent aussi des stands de pratiques sportives. J'ai observé une activité d'escrime. Les règles de l'activité sont strictes et leur non respect interdit la poursuite de la pratique. En quelque sorte, le dispositif amène les jeunes à entrer dans leur zone proximale d'apprentissage des règles. Ceci fait qu'ils sont sollicités en permanence pour se dépasser. D'une étape à l'autre, il peuvent

⁵²⁵Notes extraites du carnet de bord.

entrer dans des activités très cadrées avec des règles du jeu strictes. Un stage avec le club sportif l'Olympique de Marseille (OM) est organisé au moment de ma visite. Les jeunes identifient très clairement l'importance d'accepter les règles instituées mêmes s'il existe des écarts qu'il faut gérer.

L'animateur sportif en charge du stage de foot me décrit une situation : « pendant l'entraînement, trois jeunes demandent à rentrer aux vestiaires pour boire ; un peu plus tard, un jeune dit avoir vu disparaître son tee-shirt de la Juventus ; je réunis tout le monde et j'explique la situation en prenant à part les trois ; vous êtes les seuls à être rentrés ; ce n'est pas nous il doit l'avoir égaré ; ok, on va faire le trajet ; eh monsieur, on l'a retrouvé ; j'ai vérifié ce bosquet, il n'y avait rien vous venez de le mettre, c'est qui qui l'a mis ? ; c'est moi mais je voulais faire une blague ; je ne te crois pas tu ne pourras pas aller à la Commanderie [lieu où s'entraîne l'équipe de l'OM] ; j'ai appelé sa mère, il devait être exclu du stage, je lui ai expliqué qu'il sera exclu sur ça. Le lendemain le jeune est venu avec une lettre d'excuse ». L'animateur est des quartiers Nord de Marseille : « j'ai eu des éducateurs qui m'ont aidé à faire les bons choix ; la sanction j'en mesure la portée, je ne l'ai pas privé de son stage mais de la cerise sur le gâteau ».

Les stages comme le « stage OM » ou bien « la Ciotat SNSM »⁵²⁶ ont un effet plus marqué car ils sont attractifs et permettent de faire un travail de fond ; les accueils en gymnase sur les terrains de proximité sont plus des accroches avec les jeunes, ils permettent de vivre des moments sympas d'activité ; la musculation, les maisons de quartiers sont des activités d'accroche sur le long terme, ici se construit une relation pouvant déboucher à l'occasion sur l'évocation de problèmes personnels donnant alors une dimension sociale à l'intervention ; au sein des maisons de quartier dans des événements comme le tournoi de foot, les âges se mélangent, jeunes, troisième âge, adultes (plus de vingt ans). Enfin, des sorties du quartier sont régulièrement réalisées avec les pré-adolescents et selon les circonstances, les groupes de copains et de copines sont mélangés.

J'ai rencontré lors de ma visite à l'activité « sport de proximité » des jeunes qui n'ont pas profité du dispositif décrit du fait de la fermeture du lieu d'accueil de leur quartier. En dialoguant avec eux, j'ai appris qu'ils aimeraient bien récupérer une salle pour faire du baby-foot ou du ping-pong. Ils imaginent qu'elle serait ouverte en permanence. Ils ne réalisent pas la responsabilité de s'occuper d'un local. Ce groupe donne à voir en creux l'effet du travail de proximité. Leurs demandes sont peu réalistes ; ils ne se représentent pas les moyens d'organiser leurs loisirs par eux-mêmes. Selon un adulte du quartier, ils passent leurs soirées à faire des bêtises, à réveiller les gens, etc. L'effet du dispositif serait probablement de permettre

⁵²⁶ Les jeunes participent à une formation organisée par la Société nationale de secours en mer.

aux pré-adolescents de gérer leurs loisirs, de savoir comment occuper leur temps et, peut-être, plus âgés, ils auraient acquis la capacité à les prendre en charge. J'ai rencontré ainsi plusieurs adultes qui ont participé au dispositif et qui, aujourd'hui, sont détenteurs de diplômes sportifs (licence STAPS, BE).

Au fond, l'enjeu semble être d'offrir une perspective différente de celle du quartier. L'absence de cette intervention sociale aurait sûrement comme conséquence un plus grand nombre de jeunes pris dans la logique du quartier (modalités de reconnaissance entre générations, activités illicites valorisées, etc.). Le travail éducatif ici consiste à faire valoir une autre « loi » permettant de se déplacer dans le reste de la société, et ainsi, d'accéder à d'autres mondes sociaux.

1.1.4. L'animation de quartier, un mode d'animation socioculturelle

J'ai mis en évidence des logiques de socialisation différenciées selon les trois axes retenus : l'école, la famille, les lieux d'accueil 11-15 ans. L'école est un espace de socialisation « indirecte » en mettant au contact des jeunes habitant des quartiers différents. La relation à l'adulte est médiatisée par le troisième terme : le savoir. La famille est centrée, pour la période d'âge considérée, sur l'acquisition de l'autonomie du jeune. Entre règles et confiance accordée, la famille permet aux jeunes de faire la découverte d'autres mondes sociaux par le biais de groupes choisis. Enfin, l'animation de quartier apparaît avec une spécificité dans cette question de la socialisation. Les animateurs sur la base d'une relation souple, instaurent un cadre d'apprentissage des règles permettant, au sein d'un dispositif plus global, d'aller à la rencontre de mondes sociaux différents de celui du quartier d'appartenance de ces jeunes.

Pour développer ce processus d'autonomie avec les règles intra-familiales et plus encore avec celles que la régulation autonome du quartier impose, les animateurs procèdent par paliers. D'abord, la constitution d'une relation de confiance est nécessaire entre proximité et bonne distance. Ensuite, au quotidien, l'animateur institue les règles du jeu au sein même des activités (règles du lieu, de comportement, pour jouer...). Enfin, au cours de sorties, d'activités demandant de plus en plus d'accepter des règles complexes, l'animateur donne les moyens aux jeunes d'entrer en contact avec des mondes sociaux différents de celui du quartier. Dans ce processus, le jeune peut arriver *in fine* à choisir son espace d'appartenance et donc gagner en autonomie.

Ces pratiques et dispositifs ont une cohérence interne qui justifie l'idée de les

regrouper dans un vocable particulier « l'animation de quartier ». Ce champ demanderait à être précisé du côté des compétences développées par les acteurs des dispositifs utilisés mais aussi dans le type de pédagogies sous-jacentes, de formations et d'accompagnements possibles.

Cette étude permet de voir l'usage de différents espaces comme des scènes entre lesquelles circulent les jeunes. Les animateurs jouent sur le passage d'une scène à l'autre pour mettre au travail le rapport des jeunes aux règles dans le but de les rendre autonomes à l'égard des règles implicites de leur monde social (les règles du quartier). D'autres scènes sont présentes, moins évidentes, elles structurent néanmoins profondément les rapports qui s'instituent entre les publics et les animateurs socioculturels. Leur présentation me permettra en même temps d'opposer une forme d'organisation des prises de décision basée sur une coupure (décider pour et non avec les publics) à celle développée dans les pédagogies de la décision.

1.2. Décider « pour » ou ne pas décider avec

Certains animateurs voudraient décider avec les enfants ou des jeunes⁵²⁷ mais n'y arrivent pas. Je propose une manière de comprendre pourquoi cela arrive. En partant des situations courantes qui se déroulent en animation socioculturelle, on peut regarder de fait comment les choses ne se décident pas avec les enfants. Pour ce faire, j'ai composé une série de catégories ethnographiques (Goffman, Becker) pour désigner des situations de vis-à-vis entre acteurs. Dans notre cas, il s'agira des animateurs et des enfants.

Une raison qui amène à « décider pour » ou à « ne pas décider avec », réside dans l'idée qu'il existe des équipes différentes. Les protagonistes sont rangés dans deux catégories : les enfants/les animateurs ; les publics/les travailleurs sociaux. Différentes variations tournent autour de cette idée. La première est la question des cadres de référence : celui des uns n'est pas celui des autres et un des groupes peut traduire ce qui disent les autres dans le leur.

⁵²⁷ Les analyses développées dans ce chapitre s'appuient surtout sur des pratiques observées en centre de vacances ou de loisirs au cours des années où j'ai été engagé dans l'animation volontaire comme animateur, puis directeur, tout en encadrant des formation Bafa et Bafd.

1.2.1. Cadre de référence et traduction

Il existe une différence fondée sur l'existence de deux manières de concevoir la réalité. Par exemple, les enfants expriment besoins et demandes que les animateurs traduisent dans d'autres besoins : les enfants disent qu'ils veulent jouer après le repas du midi et les animateurs leurs expliquent leur besoin de respecter leur courbe biologique de repos, et donc, la nécessité d'avoir un temps calme après le repas. Deux cadres de références se font alors face. Il n'existe pas de possibilités pour un enfant d'énoncer une demande sans qu'elle soit immédiatement transcrite en un besoin que l'animateur devra satisfaire. Parfois, l'animateur n'est pas en mesure de faire le passage de la demande dans l'univers des besoins. Il ne pourra pas alors la recevoir. L'animateur ne peut donc pas se retrouver dans la situation de demander aux enfants qu'elles sont leurs attentes car il prendrait le risque de multiplier les occasions dans lesquelles il ne pourrait répondre. Ce problème se trouve démultiplié s'il se trouve à ce moment là avec d'autres animateurs car alors la traduction de la demande en besoin devrait se faire sous le regard des enfants. Or, il est aisé de comprendre que les animateurs doivent se concerter entre eux pour se mettre d'accord sur la traduction de la demande en besoin. L'enfant ou des enfants peuvent refuser la traduction ce qui entraîne de nombreuses difficultés. L'animateur se trouve obligé de malgré tout faire valoir sa traduction. Ce refus peut se traduire, par exemple, par l'impossibilité qu'à l'enfant de choisir parmi les activités proposées par les animateurs. En effet, un moyen de réaliser la traduction est de transformer le besoin de l'enfant en activité particulière qui doit répondre à ce besoin. C'est d'ailleurs là un élément important de la formation des animateurs qui doivent apprendre à traduire le besoin en activité. On reconnaît un bon animateur dans sa capacité à intégrer certaines des activités spontanées des enfants dans des activités structurées.

« Lorsqu'un enfant ne veut s'inscrire ni au football, ni aux jeux de société, ni en peinture, et qu'il doit pourtant faire un choix, de longues négociations peuvent s'entamer avec les animateurs. Mais il est arrivé très rarement qu'on laisse les enfants proposer, imaginer, inventer les activités qu'ils voudraient réaliser. C'est arrivé en centre de loisirs sans hébergement (CLSH) [...], visiblement par crainte des pleurs et des colères de l'enfant. Ainsi, un groupe de quatre garçons d'environ 10 ans tient tête à l'équipe d'animation et refuse de choisir. Une animatrice en vient à s'enervier et s'exclame : Je vous rappelle que vous n'avez pas à *réclamer* des activités, vous devez choisir parmi les activités que les animateurs proposent ! »⁵²⁸ (souligné par l'auteure).

528 Hermann E., « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n°49, janvier-février, 2007, p. 47-48

Les enfants apprennent des règles qui leur font accepter ce jeu de traduction. Au fur et à mesure qu'ils connaissent ces règles, ils deviennent autonomes dans leur utilisation. L'autonomie est une visée des animateurs qui leur donne, lorsqu'elle est atteinte, l'occasion de moins « régler » la vie des enfants. Les enfants sont alors moins en situation de voir leurs demandes insatisfaites car ils savent comment atteindre une réponse satisfaisante en utilisant les termes attendus des animateurs. C'est ainsi que les jeunes de quartier sont, pour certains, passés maître dans la rédaction de projet – autre forme de traduction d'une demande dans le discours des animateurs. Les animateurs apprécient peu cette capacité et ils voient en cela une dénaturation de leur travail. Ils appellent ces jeunes des « profiteurs » même s'ils sont d'abord des individus qui ont gagné la capacité, eux-aussi, de traduire les demandes dans un vocabulaire approprié.

Pour éviter les difficultés de traduction, les animateurs anticipent toujours ce qui peut se passer. Cela les amène à construire des stratégies dans la manière de mener les réunions avec les enfants pour empêcher que des demandes non légitimes puissent focaliser l'attention du groupe. La plus simple consiste à ne donner que des informations et à demander aux enfants de choisir parmi les activités qu'ils ont préparées. C'est là un autre point qui pose problème dans la demande des enfants. Si un enfant demande à faire une activité qui n'a pas été préparée par les animateurs ceux-ci pourraient être dans l'incapacité de répondre à cette demande. Bien sûr, il existe des impossibilités évidentes si la demande d'activité nécessite un temps de préparation, du matériel à acheter, des informations à recueillir. Néanmoins, cela peut aussi être un bon moyen de refuser de réaliser l'activité que demande l'enfant. Ainsi, les animateurs peuvent se mettre d'accord tacitement ou directement pour « botter en touche » certaines demandes. Un autre cas qui s'en rapproche fortement, consiste à refuser certaines activités particulières. Un exemple classique est le foot. Les animateurs font ainsi valoir que lorsqu'on demande à des enfants ce qu'ils veulent faire, ils proposent toujours la même chose et cette chose est souvent le foot. Deux aspects sont à prendre en compte. D'abord la question de l'activité elle-même, accepter les activités proposées par les enfants ce serait reproduire un jeu d'inégalité sociale. Il faudrait ainsi que l'animateur agisse sur ces inégalités en proposant des activités qui seraient exemptes de telles inégalités. Nous trouvons là une autre version de la question de la traduction. Ensuite la question de la répétition, certains enfants proposent toujours de faire la même chose et cela est une raison invoquée pour ne pas laisser les enfants décider des activités qu'ils vont faire.

J'ai pris ici des exemples où la question de l'équipe est marquée par la question de l'existence de deux cadres de référence qui entraînent la nécessité de traduire l'un dans l'autre. Les animateurs utilisent ainsi leur cadre de référence pour traduire les demandes des enfants. Mais pour que cette opération puisse se réaliser, ils évitent des situations qui mettraient en péril ce processus de traduction. Les animateurs décident donc pour les enfants les activités parmi lesquelles ils devront choisir.

1.2.2. Construction des équipes

Les équipes ne sont pas toujours désignées d'emblée. Il se peut, dans certaines occasions, que les équipes apparaissent au cours des circonstances. Dans d'autres cas, la constitution des équipes est le résultat d'un processus de construction : la mise en œuvre du jeu de traduction favorise la création de deux équipes.

Les enfants peuvent indiquer aux animateurs qu'ils ne sont pas de leur équipe. Cela peut se produire par différents procédés. Un des plus simple est le langage. Par exemple lorsque des enfants utilisent un langage codé devant les animateurs afin de ne pas être compris d'eux. En montrant qu'il connaît aussi ce langage l'animateur peut dépasser l'antagonisme. Le silence ou l'évitement remplissent le même rôle.

Parfois, il apparaît des équipes entre les enfants. Ainsi, dans un centre de loisirs dont j'avais la direction, les enfants étaient répartis en deux groupes : certains allaient au centre de loisirs qui se trouvait dans l'école du quartier alors que d'autres enfants se retrouvaient dans une salle au milieu des immeubles. Les deuxièmes étaient d'origine malienne. Ils participaient à des loisirs organisés par la ville sans inscription particulière. La ville avait décidé de créer une animation de quartier pour les enfants qui ne venaient pas au centre de loisirs et qui restaient au bas des tours. Ce faisant, la question de cet état de fait n'était pas posée. Il semble qu'il y ait eu des situations de discriminations entre les parents de ces enfants et le personnel en charge des inscriptions au centre de loisirs.

Nous arrivons ici à un autre cas de figure qui va permettre de réunir un grand nombre de situations. Les équipes peuvent être constituées progressivement par un long processus. Celui-ci achevé, les animateurs vont pouvoir décider pour les enfants. Nous retrouvons ici l'étiquetage (Becker) et le stigmatisme (Goffman).

L'étiquetage produit une chosification ou réification des membres de l'équipe étiquetée. Il se met en place un processus de généralisation consistant en l'attribution d'une qualité particulière aux membres de la classe désignée. De ce fait, un certain nombre d'effets sont repérables.

Les animateurs peuvent décider pour les publics auxquels ils s'adressent car le travail qu'on leur a demandé de faire, est lié à la catégorisation du public. Ainsi, c'est la représentation des publics et leur mise en catégorie qui désignent en première instance le comportement attendu de ces animateurs. Par exemple, les « jeunes de quartier » peuvent être perçus comme des individus qui sont susceptibles de produire des débordements. On demande aux animateurs de s'occuper de ces jeunes au sens de les occuper pour qu'ils ne posent pas de problèmes. C'est en filigrane ce qui se trame dans la mise en œuvre des Opérations préventions été au cours des années 1980. Les animateurs vont emmener des jeunes de quartier hors de la ville pour éviter qu'ils sombrent dans l'oisiveté et créent des problèmes. Ce point peut être généralisé. On peut repérer d'autres publics qui, de par la désignation qu'on leur donne, sont d'emblée considérés comme incapables de prendre des décisions. En arrière fond, on pense que leur situation actuelle démontre qu'ils n'ont pas été capables de prendre les bonnes décisions pour organiser leur vie et donc ils sont discrédités et conçus comme n'étant pas ou plus en mesure de décider.

Un effet important de ces mécanismes est la mise en place de règles asymétriques. Les membres de l'équipe des animateurs sont légitimes pour mettre en œuvre des règles qui s'appliquent aux publics mais pas nécessairement à eux-mêmes. D'autres points sont partagés par les animateurs dans de telles situations. Par exemple, il paraît nécessaire de produire un effet de dépersonnalisation qui permet de considérer les membres du public sous l'angle de la catégorie et non pas sous l'aspect individuel. Il apparaît nécessaire de briser les velléités de prise en compte de leur individualité revendiquée par le public. Cela peut passer par différentes formes d'action. Un exemple m'a ainsi très surpris.

Nous sommes dans un camp d'adolescents organisés par le service jeunesse d'une ville de Seine-Saint-Denis. Le directeur du séjour propose de faire une « blague » aux adolescents à savoir, dire que le camp a été inspecté par les services vétérinaires et qu'il doit fermer. Les jeunes sont à ce moment là tous partis dans des mini-camps et le site principal est vide. Lorsque les jeunes reviennent, ils découvrent que certaines tentes sont pliées. Après quelques instants de flottement, une panique s'empare des jeunes qui commencent à avoir des comportements destructeurs : certains vont lacérer des tentes, d'autres vont casser la porte du minibus. En fait, l'initiative du directeur visait les jeunes ; il cherchait ainsi à générer un ascendant sur eux afin qu'ils perçoivent clairement que leur séjour tenait à la décision du directeur de le maintenir. Leurs réactions peuvent se comprendre sous cet angle comme la réponse à la mise en insécurité produite par les adultes. On trouve de tels comportements aussi

dans le chahut des internats, les rébellions dans les prisons lorsqu'un surveillant abuse de son pouvoir.

Une raison très souvent mise en avant pour décider à la place ou pour le public est que celui-ci doit être considéré comme « mineur ». Le public est qualifié par son incomplétude au regard de ceux qui prennent la décision sur ce qui devrait le concerner. Cette « minorité » peut ainsi être évoquée à propos des personnes qui n'auraient pas les compétences nécessaires ou bien qui seraient prise par un environnement qui altérerait leur jugement.

L'existence d'équipe a un autre effet : elle permet de porter des jugements sur le public et de tenir des propos en son absence sans prendre de précautions. Ces paroles sur le public peuvent être parfois dégradantes ou plus simplement péjoratives. Ainsi dans les stages de formation d'animateurs volontaires et, quel que soit l'organisme, il est souvent procédé à des commentaires sur les stagiaires à partir de leur photo avant la session de formation.

1.2.3 La place

Un principe général qui fait qu'on ne décide pas ensemble peut se résumer en : chacun doit rester à sa place. Une certaine conception de la décision préside à ce principe.

Il est communément admis que ceux qui prennent les décisions sont les personnes situées au sommet des hiérarchies. De ce fait, même si leurs décisions vont concerner de nombreux individus, ils sont seuls à les prendre. Ceci est certainement vrai pour certaines décisions qui touchent à l'avenir du monde et aux relations entre États par exemple. Mais, il existe de nombreuses décisions qui peuvent être prises directement entre les personnes concernées. Néanmoins, on peut invoquer ce principe et indiquer à des personnes que la décision doit être prise « plus haut ». Une variante de ce principe est l'utilisation d'une règle pour ne pas prendre directement une décision. La règle peut n'être qu'une habitude mais elle joue le rôle d'un paravent pour que la décision soit prise par ceux qui ont les compétences ou, surtout, qui sont à la place qu'il faut.

Parfois, ceux qui sont au sommet de la chaîne de décision consultent ceux qui sont concernés. Il reste que cela ne va pas jusqu'à décider avec eux, car cela remettrait en cause le fait que les personnes en question sont à cette place pour prendre des décisions. C'est le cas des élus, des chefs d'entreprise. On invoque alors que ces personnes ont des responsabilités et

c'est pour cette raison qu'elles prennent les décisions.

Les individus ne mesurent pas toutes les conséquences de la décision ; seuls certains, ceux qui ont ce savoir peuvent et doivent prendre les décisions. Cette approche suppose que soit réunies les conditions pour que celui qui prend les décisions possède bien toutes les informations. Les individus pour qui on décide, doivent donc avoir transmis toutes les informations qu'ils possèdent pour éclairer pleinement la décision qui sera prise. Deux points sont à souligner : cette procédure de décision ne précise pas pour qui seront les bénéfices de la décision (les individus ou l'institution par exemple) ; les capacités mobilisées pour prendre la décision ne relèvent pas que de l'instant de la décision. On ignore le plus souvent les bénéfices que va retirer chacun de la décision prise : ainsi, quand il est décidé dans une colonie de vacances que le ménage sera fait à partir de 10 h et, donc, que les enfants n'auront plus droit de rentrer dans les bâtiments jusqu'à que le sol soit sec, il est aisé de voir les bénéfices pour les femmes de ménages mais difficilement pour les enfants. Dans cette colonie, les enfants devaient ranger leur chambre à partir de 9 h pour permettre le nettoyage. La propreté des locaux faisait partie des arguments vendus dans la plaquette de l'organisateur du séjour auprès des parents. Dans l'ensemble les enfants se trouvaient donc dans des contraintes de temps et d'espace de 9 h à 11 h 30 sans qu'ils soient le moins du monde impliqués dans les décisions qui, pourtant, les concernaient.

Une image habituelle de la décision est d'imaginer qu'elle se prend à des moments critiques à la fin d'un long processus. Or, la plupart du temps les décisions se prennent partout en même temps et entre des individus très divers. Il devient alors difficile de dire que la décision a été prise par une personne particulière.

1.2.4 Être concerné

Plusieurs aspects se glissent dans cette catégorie. On peut, par exemple, ne pas réaliser que la décision va concerner certaines personnes. On peut avoir peur d'en associer certaines comme celles qui jusqu'ici ne l'étaient pas et qui pourraient en faire alors le reproche.

Il se peut que quelque chose empêche de percevoir que des individus sont concernés. Si par exemple, le cadre de référence utilisé part du principe que les animateurs savent ce qui

est bon pour les enfants, alors ces adultes peuvent être incapables de percevoir en quoi ce qui est décidé concerne aussi les enfants. *A contrario*, ce peut être le public qui ne perçoit pas que les décisions prises auront des conséquences pour lui, et donc, il ne se sentira pas concerné. Ce dernier cas, d'ailleurs, amène les animateurs à ne pas consulter les enfants au prétexte que ceux-ci ne s'impliquent pas dans les discussions. Ils disent « à quoi bon, on les informe, on les consulte et ils ne disent rien ». On peut aussi dire que le public ne s'implique pas, non parce qu'il ne se sentirait pas concerné, mais parce qu'il a déjà fait l'expérience que ses propositions n'aboutissent pas. Nous sommes ici dans les situations où des animateurs souhaiteraient décider avec mais ne mettent pas en place les conditions pour le faire. Ils acceptent, en quelque sorte, de décider sur des points mineurs, ou bien, ils ont déjà anticipé ce qu'ils veulent faire. Ce qui apparaît comme une mauvaise volonté des enfants n'est en fait qu'une lecture pertinente de la situation : « les choses sont déjà pliées ».

Les individus peuvent avoir une perception de la situation qui les focalise sur une chose et masque ainsi des éléments qui comptent pour eux. C'est le cas quand les thèmes sont déterminés par d'autres. Les thèmes retenus par les animateurs sont ceux qu'ils estiment les plus importants mais le temps consacré à les mettre au travail empêche de voir et de prendre en compte d'autres aspects plus significatifs pour les enfants. Ce sont les conditions de la décision qui échappent alors aux enfants. Peuvent se ranger dans cette catégorie : le choix du lieu, de l'horaire, des personnes présentes, des thèmes abordés. Ce sont autant d'aspect qui relèvent de la maîtrise, par les animateurs, des conditions du débat. De bonne foi, les animateurs peuvent ainsi créer un contexte pour la décision dans lequel les enfants n'ont pas les moyens d'y exprimer ce qui les concerne. Le résultat est, du côté des enfants, le sentiment d'avoir été dépossédés de quelque chose sans réellement pouvoir l'énoncer. De la même façon, si une réunion ne produit pas de décision après des débats, les enfants vont en sortir avec une impression de flottement qui les fera, si cela se reproduit, abandonner ce dispositif.

Une équipe, celle des animateurs, peut avoir peur que l'autre demande à prendre part à la décision, peur de perdre la maîtrise et donc l'asymétrie entre les deux équipes. Deux éléments sont sous-jacents à cette catégorie. Le premier se situe dans les compétences à mettre en décision quelque chose et à obtenir un résultat, soit une décision. Les animateurs peuvent avoir peur de produire de la déception. Le deuxième aspect est lié à l'organisation générale de la hiérarchie : les animateurs risquent de se trouver dans une situation où les enfants ont pris une décision qui ne sera pas acceptée par le directeur ou l'institution. Dans ce

cas, ils devront expliquer, et souvent difficilement, aux enfants qu'on ne peut faire ce qui a été prévu car c'est refusé par d'autres.

Des consignes peuvent avoir été données à l'équipe d'animateurs qui empêchent d'envisager d'associer l'autre équipe, celle des enfants. Par exemple, on attend des animateurs qu'ils proposent des activités et non pas que les enfants le fassent. L'animateur connaît les besoins de l'enfant, c'est donc son rôle de proposer des activités. Selon ce point de vue, les enfants ne sont pas concernés.

On trouve aussi une série d'arguments portés par les animateurs qui justifient pourquoi les enfants ne sont pas concernés. Par exemple, il est associé à l'idée de décider avec les enfants des perceptions négatives : « c'est l'anarchie ! » ; « c'est du laisser-faire ! ». On pense que ce qui va être décidé par les enfants n'a pas d'intérêt : « ils veulent faire toujours foot ». On a peur que la place de l'animateur soit remise en cause : « ils veulent faire des jeux libres, je fais quoi moi ? ». On pense que le public n'a pas les capacités de prendre en charge ce qu'il décide : « ils ne vont pas y arriver sans moi ». Se trame ici une question de fond quant à la place d'un animateur dans un dispositif de décision avec les enfants. La perception standard du rôle de l'animateur freine les velléités d'associer les enfants sur ce qui les concerne.

1.2.5 Décider

La phase de décision est perçue comme étant pleine de pièges alors on préfère décider à la place des enfants. Les enfants ne peuvent pas décider, soit ils suivent un leader, ou celui qui parle le plus fort, soit de toute façon, c'est l'adulte qui a le dernier mot. Dans cette conception, décider est vu comme une situation démagogique car il existerait des éléments qui empêcheraient les enfants d'être les vrais décideurs, ou bien certains d'entre eux décideraient pour les autres. Donc décider avec les enfants ce serait accepter que se jouent des rapports de forces au dépend des enfants les plus faibles. Une autre manière d'entrer dans cette catégorie consiste à dire que certains enfants ne prennent jamais la parole ce qui montre bien que d'autres vont décider à leur place. Alors, il est préférable que ce soit l'animateur qui décide pour neutraliser les jeux de pouvoir entre enfants.

Une version différente mais proche consiste à refuser que soit imposée par une majorité une décision. La manière d'organiser la prise de décision, dans ce cas, est conçue

comme un vote qui dégage deux groupes un minoritaire et un majoritaire. Soucieux de ne pas voir les minoritaires faire quelque chose qu'ils n'ont pas décidé, on prend les décisions qui s'imposent. On ne veut pas décevoir certains enfants.

Les animateurs peuvent penser que leur public ne peut pas décider car il n'a pas cette capacité du fait qu'il est porteur d'un stigmat. Un stéréotype s'attache à un groupe discrédité qui le fait percevoir comme incapable de prendre des décisions. Le principe sous-jacent est que ce public a pris jusqu'ici de mauvaises décisions pour lui même, il est donc discrédité. Il a montré qu'il n'en était pas capable. C'est ainsi que peuvent être perçus les petits, les jeunes de quartiers, les filles ou au contraire les garçons, les handicapés, etc.

On peut penser que des influences vont avoir un rôle déterminant, et donc, que les enfants ne prennent pas vraiment la décision. Par exemple, les filles ne prenant pas la parole, représentation partagée par une équipe d'animateurs, les décisions ne tiendront pas compte de leur point de vue mais seront au bénéfice des garçons. Dans ce cas, c'est le genre qui déterminerait la décision. On peut mettre dans cette catégorie : la maîtrise du langage liée à l'appartenance sociale ; être influencé par son appartenance à un territoire dans lequel des caïds font la loi ; les petits ne seraient pas en mesure de se faire entendre vis-à-vis des grands...

Un élément apparaît incontournable pour certains animateurs : on ne peut prendre des décisions que si on a appris à le faire. Toute situation de décision doit donc être précédée d'un tel apprentissage. Celui-ci peut porter sur différents aspects : prendre la parole, connaître les institutions publiques, faire un projet raisonnable. On retrouve là la question de la traduction inversée. Si les enfants connaissent le code des adultes alors ils peuvent prendre des décisions. En fait, on attend que les enfants prennent des décisions encadrées par le cadre de référence adulte.

« On n'est pas là pour ça ! ». C'est une catégorie dans laquelle on trouve différents éléments qui montrent que les décisions les plus importantes ont déjà été prises ailleurs et par d'autres que les enfants. Par exemple, « les parents n'ont pas payé pour que les enfants fassent des jeux libres ». Il ne s'agit pas de savoir ce que les parents en pensent réellement, il s'agit d'utiliser ce point comme butée dans la discussion. Les organisateurs argumentent qu'il est impossible de vendre un séjour aux parents dans lequel aucune activité précise ne serait proposée. Une fois qu'un séjour commence, il faut que les activités de la plaquette soient réalisées, sinon, les parents pourront porter réclamation⁵²⁹. Si les enfants commencent à

529 A ce propos, il est intéressant de noter que dans la dernière plaquette produite par la ministère de la Jeunesse

décider de ne pas faire les activités, on se retrouve dans une situation intenable pour l'organisateur. Dans la même ligne, on trouve des arguments qui portent sur la rationalité des décisions prises par les adultes sur différents points. Il est possible de décider des choses sur des points qui concernent directement les enfants car les adultes savent ce qui est bon pour eux. On est là dans la figure du « ne pas décider avec ».

Ces différentes formes d'organisation de la décision sous l'angle d'une asymétrie entre adultes et enfants montrent l'existence de scènes multiples. Ces descriptions s'appuient sur la métaphore du théâtre et proposent un découpage entre plateau et coulisses. Dans l'exemple qui va suivre, je vais poursuivre l'analyse descriptive des prises de décision mais dans une configuration où les adultes décident avec les enfants. L'exemple présenté s'intéressera à l'organisation effective d'un mode de décision qui sort des schémas habituels de décisions prises au cours d'une réunion. Il s'agira ici d'articuler les modalités de décision à un certain rapport à l'espace.

1.3. la décision circulante et les groupes fluctuants

Le centre de loisirs de Picquenot se déroulant en août 2006 est dirigé par deux membres de l'association Isogoria (qui n'était pas encore fondée). J'ai effectué une semaine d'observation ethnographique dans le cadre d'une recherche-action et mené des entretiens avec le directeur, Régis Saule, et l'adjointe, Caroline Lecapitaine. Leur demande pour cette recherche-action, était de comprendre les relations entre l'équipe de direction et les animateurs. L'analyse n'abordera pas ce point ; elle se focalise sur les modes d'organisation de la décision en effectuant une comparaison avec une autre étude produite à l'occasion de l'évacuation du squat de Cachan (92). Il s'agit de mettre en perspective deux modes de décision qui ne s'appuient pas sur l'organisation habituelle de réunions. La décision est inscrite dans une circulation au sein des lieux dans les deux cas évoqués.

1.3.1. De la décision centralisée à la décision circulante

Le centre de loisirs se déroule dans une ancienne colonie de vacances à proximité de la

et des Sports, on trouve un passage portant sur la possibilité qu'ont les parents de se retourner vers l'organisateur d'un séjour si les conditions du contrat (le respect des activités vendues) ne sont pas remplies.

ville de Cherbourg (Manche) pendant quatre semaines. Il peut accueillir jusqu'à 150 enfants. Ceux-ci proviennent de six quartiers différents de l'agglomération cherbourgeoise qui peuvent être classés en deux catégories : des quartiers d'habitat social, dont l'un est en zone franche ; des quartiers de centre ville et pavillonnaires. Une réputation de lieu difficile précède le centre de loisirs. Pour cette raison, Régis Saule prévoit des modalités d'organisation de la gestion des conflits incluant son intervention comme médiateur, la possibilité de sanctionner aussi bien enfants et animateurs en cas de manquement aux règles et de privilégier l'expression de chacun. Cette approche caractérise de même la manière d'intervenir à l'égard des demandes, c'est-à-dire de faire comprendre aux enfants, si la nécessité se présente, les contraintes qui obligeraient à différer une activité ou bien, à la réaliser autrement.

Ce centre est intéressant, pour mon analyse des modalités de mise en œuvre des pédagogies de la décision, car il permet de voir comment le projet porté par l'équipe de direction, « faire des enfants les auteurs de leurs vacances », va être accepté et assumé progressivement par l'équipe.

Lors de la réunion de préparation, l'équipe composée, pour partie d'animateurs qui ont effectué le séjour de juillet et, pour une autre partie, d'animateurs formés aux pédagogies de la décision et qui effectuent leur stage pratique Bafa, va montrer des réticences à entrer dans ce projet. Celles-ci se formulent par des phrases comme : « la sécurité, c'est important », *i.e.* comment gérer celle-ci dans une pédagogie qui laisse la possibilité de décider avec les enfants et donc comment les adultes vont-ils pouvoir être garants de cet aspect. La posture adoptée par Régis et Caroline sera d'accepter d'entendre les peurs ainsi exprimées. Leur choix face à l'équipe est de proposer de poursuivre, pendant le séjour d'août, les modalités de fonctionnement du mois de juillet qui paraissent intéressantes et qui sont validées par l'ensemble de l'équipe. Régis et Caroline, néanmoins, proposent deux choses : que les enfants ne soient jamais forcés de faire une activité ; que les enfants qui ne se retrouvent dans aucune activité soient pris en charge par eux. Enfin, les enfants peuvent faire des « projets d'enfants », c'est-à-dire des activités qu'ils déterminent d'eux-mêmes.

Dans le fonctionnement quotidien, les enfants arrivent par un bus de ramassage le matin, vont dans une des maisons qui composent le centre et qui sont réparties sur un vaste terrain, pour être « pointés », c'est-à-dire identifiés comme étant présents sur le centre ce jour là. Il existe trois maisons fonctionnant par âge. Le soir au moment du goûter, une réunion doit permettre de déterminer les activités du lendemain.

Très rapidement, les réunions apparaissent difficiles à mener pour les animateurs. De plus en plus d'enfants passent par le bureau, où se trouvent Caroline et Régis, pour organiser leurs activités. Des conflits se gèrent, comme prévu, dans ce lieu. Au final, des règles comme résultat des négociations réalisées dans le cadre des conflits, finissent par apparaître ; or elles ne sont pas connues de tous. Une réunion générale est donc décidée, lors de la deuxième semaine, pour permettre de faire connaître ces règles et vérifier que tout le monde est d'accord avec. Après cet épisode, le fonctionnement va se modifier largement : les réunions dans les maisons n'ont quasiment plus lieu ; les activités programmées sont remplacées par des activités libres ; les animateurs se déplacent à la rencontre des enfants répartis en différents lieux⁵³⁰. L'ensemble, animateurs et enfants trouvent alors de l'apaisement.

Cette expérience met en lumière une configuration nouvelle dans les modalités de prise de décision. Au lieu d'un espace formalisé, par exemple sous forme d'une réunion quotidienne, les décisions sont prises en différents lieux et circulent. Le lieu où se tiennent le directeur et son adjointe occupe une place centrale dans l'organisation aussi bien pour les enfants que pour les animateurs. Pour comprendre ce qui se met en place ici, je vais d'abord présenter les résultats d'une étude ethnographique dans un autre contexte qui permettra d'éclairer mon propos. J'ai effectué l'observation du système de décision mis en place entre des personnes engagées dans une lutte pour un habitat décent, lors de l'expulsion du squat des mille de Cachan⁵³¹.

1.3.2. Décisions dans la lutte

Le squat de Cachan, présenté dans la presse comme le plus grand squat de France avec environ un millier de personnes, a été évacué le 17 août 2006. Les personnes y résidant ont été installées dans le gymnase « Belle image » dans la rue des deux frères à Cachan. Je suis venu sur place le mercredi 23 août à l'invitation du Maire-adjoint en charge de la jeunesse et de l'insertion à la ville de Bagneux. Après un premier temps passé à observer la situation, j'ai commencé à faire une ethnographie de la vie dans ce lieu et j'ai proposé à un délégué de rendre compte de ce que je pouvais comprendre du fonctionnement interne au lieu. Sur cette

530 Ce qui est l'exact opposé du modèle de Courcelles où les enfants vont dans des lieux où se trouvent des animateurs qui proposent des activités.

531 L'étude s'est déroulée sur près de cinquante jours à partir de prise de notes (carnets de bord) et d'enregistrements audio d'interview et de situations. Les observations se sont déroulées dans des lieux différents : le gymnase et ses abords, les déplacements lors de manifestations, au cours de réunions avec des représentants d'association et des mille de Cachan, ou bien avec des représentants d'institutions (Mairie, médiateurs nommés par le Ministre de l'Intérieur...), comme à des moments différents : en journée, la nuit...

base un accord s'est constitué quant à mon soutien à la cause des Mille de Cachan et ma présence régulière dans ce lieu.

Il s'agit donc ici d'un travail sociologique particulier prenant appui sur deux postures : d'un côté, une démarche scientifique basée sur une approche ethnographique et de sociologie compréhensive ; de l'autre, sur une approche militante mettant au service des Mille de Cachan une démarche d'accompagnement déjà réalisée dans d'autres situations et qui consiste à donner à voir au groupe concerné ses modes de fonctionnement afin qu'à partir d'une meilleure conscience de ceux-ci, il soit en mesure de mieux atteindre les buts qu'il poursuit.

Il m'a fallu plusieurs jours pour saisir un axe d'analyse qui permettrait au collectif des Mille de Cachan d'avancer dans son travail. J'ai finalement retenu l'hypothèse suivante : « il existe une base culturelle et coutumière mobilisable par la communauté présente pour prendre les décisions nécessaires au quotidien et à la lutte ». C'est donc de cette hypothèse de travail que je rends compte ici. Je montrerai aussi comment les acteurs du comité de soutien, les bénévoles et les gens qui passent, articulent leur action avec cette base d'organisation.

Le lieu est structuré et des rôles sont institués en rapport avec les espaces

Lorsque je me suis présenté les premiers jours au gymnase, j'ai observé la présence d'hommes tout autour du bâtiment. En fait, une vigilance est organisée vis-à-vis d'une éventuelle intervention de la police. Ensuite lorsqu'on se rapproche de la porte d'entrée, d'autres hommes sont présents et ils peuvent varier selon les circonstances. Parfois, il s'agit de simples résidents, parfois, se sont les « sages ».

Les « sages » sont des personnes ayant un certain âge et une longue expérience. Ces personnes sont dans la culture africaine celles qui vont en dernier recours « donner » la décision. L'un des « sages » est chargé de l'argent, contribution de chaque chef de famille. Trois autres, deux hommes et une femme ont des rôles de responsables en l'absence des délégués⁵³². En temps normal, ils se trouvent plutôt à l'intérieur et ils sont sur le devant du gymnase quand les délégués sont partis en réunion à la paroisse avec le comité.

Les délégués ont été institués à l'époque du bâtiment F⁵³³. Ils sont cinq, un par étage. Leur rôle est prépondérant. Ils interviennent sur toutes les décisions importantes, régulent les

532 Voir ci-après la présentation des délégués.

533 Le bâtiment F est l'un des bâtiments du campus de l'École Normale Supérieure de Cachan déclaré impropre à l'habitation ; il a accueilli jusqu'à mille personnes ; il fut l'un des plus grands squat d'Europe : Blanchard M., *Expérience du squat. Stratégies de récupération et appropriations sous contraintes, étude de la vie au bâtiment F de Cachan*, Mémoire M1, ss. la dir. d'Olivier Schwartz, Université Paris 5, 2005, 201 p.

conflits, organisent la vie dans le lieu et sont les contacts avec le comité. On peut dire aussi qu'ils sont l'interface entre les autres responsables, les personnes du gymnase et l'extérieur. Ils filtrent en quelque sorte ce qui vient de l'extérieur par leur présence permanente et permettent ainsi de protéger la vie à l'intérieur. Ils sont par exemple en contact avec les médias. Mais plus précisément dans le cadre de l'organisation des décisions, ils ont un rôle particulier quant à l'arrivée des informations extérieures.

Lorsqu'on arrive au gymnase on trouve les délégués soit très rapidement lorsque des choses sont en discussion avec les personnes présentes ou avec des gens extérieurs, ou bien au contraire, ils sont très à l'intérieur pour se poser calmement et discuter, ou bien, ils ne sont pas là, partis en réunion. Mais à chaque fois, si la personne qui souhaite les rencontrer est quelqu'un de confiance, quelqu'un sera en mesure de trouver cette information et de la lui donner.

Il existe des délégués hommes et femmes. Ils se parlent très régulièrement et sur une base égalitaire. Deux femmes sont déléguées en plus des cinq délégués hommes par étage du bâtiment F. Une personne supplémentaire est plus particulièrement chargée de représenter l'ensemble des Mille de Cachan.

Lorsqu'on continue d'entrer dans le gymnase on fait face d'abord à la tente cuisine. Sous celle-ci se trouvent des bénévoles de différentes associations. Ensuite en allant vers le fond, se trouve un escalier qui monte vers la droite. Là des femmes préparent des repas. Ces femmes sont un autre groupe chargées aussi du ménage du lieu. L'entretien des abords du gymnase est lui réalisé par des hommes quotidiennement.

Si on continue vers le fond, on arrive aux vestiaires mais avant ceux-ci se trouvent deux couloirs à angle droit. Cette espace est « protégé » de la présence de personnes étrangères par des hommes. Il s'agit d'un espace plus intime puisqu'on y trouve les sanitaires, les douches, le lieu pour la prière. En revenant en arrière, juste après la tente cuisine à droite, se trouve le gymnase dans lequel dorment les femmes et les enfants.

La circulation de l'information

L'approche par l'organisation de l'espace permet de rendre compte de la manière dont circulent les informations selon leur degré de pertinence et d'urgence. Lorsque le groupe dans son ensemble doit prendre une décision, il ne passe pas par une réunion collective. Pour autant, la décision prendra en compte l'avis de l'ensemble des protagonistes. Par ailleurs, pour que la décision soit pertinente, il faut que les décideurs, c'est-à-dire ceux qui ont à trancher,

soient dans un état d'esprit adéquat. Le groupe ainsi, grâce à sa répartition dans l'espace, permet que tous les décideurs ne soient pas sur le même plan. Personnes et informations sont réparties dans l'espace selon un niveau de pertinence. Cela permet que les failles d'une décision, ses imprécisions, la non prise en compte d'un élément pertinent ou déterminant apparaissent à un moment ou à un autre au cours du déplacement des informations comme des personnes.

Analysons une prise de décision. D'abord, il faut qu'un problème soit soulevé. Il faut surtout que le problème prenne le statut de question importante. Des discussions se déroulent en permanence dans ce lieu mais celles-ci ne donnent pas forcément lieu à décision. En quelque sorte, un problème est d'abord tourné dans tous les sens puis s'il est nécessaire de le traiter, un délégué sera sollicité. Avant le délégué, d'autres personnes de confiance des délégués, « les lieutenants » qui vont l'aider dans sa tâche, peuvent être d'abord sollicités. Ces personnes vont voir « si ça vaut le coup » de prévenir les délégués permettant ainsi de les protéger de trop grandes sollicitations.

L'information arrive au délégué. Lui-même prendra des décisions sur certains points, sur d'autres, il verra avec les autres délégués. Mais surtout, avant de décider, il va consulter indirectement un grand nombre de personnes. Car, l'information va très rapidement « redescendre » vers des petits groupes, être analysée, digérée, enrichie de contributions et enfin, elle reviendra au délégué. Et parmi ces retours, il y aura celui des « sages ».

Dans le contexte de crise que vivent ces personnes, cette capacité d'organisation est assez impressionnante. Il semble que la capacité à faire fonctionner ce système de manière efficace soit en lien avec deux éléments. Le premier, est la prise en charge par le groupe de ses propres besoins, dit autrement, c'est parce que ce système permet de répondre à des besoins du groupe concernant certains points qu'il gagne en capacité d'agir sur d'autres plans. Un exemple que j'ai observé : dans le même temps que les femmes se sont organisées pour faire leur repas c'est-à-dire avec des mets habituels des menus africains, les délégués décidaient d'organiser le recensement des habitants du bâtiment F pour détenir plus d'informations afin d'être plus forts dans les réunions avec les autorités. La convergence de ces deux processus me semble ne pas relever du hasard mais plutôt d'une articulation féconde. C'est-à-dire que d'un côté et de l'autre, le groupe reprend du pouvoir sur sa vie quotidienne et sur les enjeux de cette lutte.

Je pense que l'espace du gymnase a permis à cette structure de décision disponible

d'être mobilisée. C'est-à-dire que cet espace permet de produire de la profondeur, des strates, des niveaux. Et ce sont autant de possibilités pour filtrer, organiser, partager selon des canaux différents les informations nécessaires aux décisions.

Pratiques démocratiques et coutumières

Au moment où les villes développent de plus en plus un discours sur la démocratie locale, l'observation de ce système apparaît en première lecture comme le prototype d'un autre système de consultation et de prise de décision. Cette remarque est à doubler d'une autre. Lorsque les occidentaux ont colonisé les pays africains, ils ont imposé un découpage territorial et des mots pour désigner les nouvelles entités constituées (comme Côte d'Ivoire) mais ils n'ont pas réussi à détruire deux choses : le système d'organisation qui appartient au fond culturel des africains et une identité commune pas toujours conscientisée, mais disponible, liée à l'existence ancestrale d'un grand empire allant de la côte ouest à la côte est de l'Afrique.

En fait, on peut regarder la situation selon deux angles, soit comme un système qui vient interroger les discours et pratiques actuelles sur la démocratie locale et, dans ce registre, on peut dire que ce système n'a rien à envier à ce qui reste finalement des pratiques dénuées de fondement démocratique réel ; soit on interroge les choses à partir de la recherche d'un élément, une ressource que pourraient mobiliser les personnes dans le cas de crise, ressource suffisamment profonde pour avoir une qualité de contenant émotionnel face au stress généré par l'expulsion. Cette pratique coutumière a la qualité nécessaire pour fonctionner selon ces deux angles.

Il reste néanmoins que ce système n'est pas apparent pour les gens venant de l'extérieur (bénévoles, associatifs, élus...) et cela peut parfois être dommageable. D'abord, ces personnes peuvent faire des demandes à des personnes qui ne sont pas habilitées pour répondre ; ensuite, elles peuvent mobiliser quelqu'un pour réaliser une tâche alors que la personne qui devrait lui dire de le faire n'a pas été consultée. D'autres effets négatifs sont repérables par exemple quand des habits sont apportés et distribués sans précautions alors que cette tâche est attribuée à quelqu'un ; les femmes peuvent se servir alors qu'elles n'ont pas forcément un besoin urgent d'affaires. Le risque alors est double de ne pas répondre au besoin de ceux qui manquent d'affaires réellement, mais surtout cela va mettre les personnes dans un état d'esprit de gaspillage et de minorité (au sens de mineur). Au fond, nous avons là, dans

cette situation ou micro-société, la palette des rapports sociaux qui existent entre les français et les africains. Certains bénévoles comprennent très bien qu'il existe un système social et ils cherchent à s'y adapter. D'autres n'en ont pas conscience. Enfin, certains ne veulent pas le respecter.

Ce système par ailleurs vient s'opposer à celui mis en œuvre par les différentes institutions présentes. La tente cuisine est ainsi prise en charge par une association et non par les « mille de Cachan ». Cette situation s'explique au départ par la fragilité du groupe qui ne s'est pas constitué encore et qui vient de vivre le traumatisme de l'expulsion. Mais cet état ne changera pas même quand le groupe aura retrouvé des capacités de décider. Au final, un groupe de femme fera fonctionner en parallèle la confection de repas africain, la tente repas devenant une structure extérieure au groupe et se révélant alors comme telle.

1.3.3 Groupe fluctuant et circulation de l'information

La conception des modes de décision, à partir de l'expérience des stages, est fondée sur l'idée d'un espace déterminé dans lequel les décisions se prennent entre les personnes présentes. Le centre de loisirs de Picquenot a ouvert le questionnement. Des décisions étaient prises en dehors d'une réunion formelle. Les décisions et les éléments utiles pour les prendre circulaient des enfants vers l'équipe de direction et ceux-ci renvoyaient aux animateurs situés dans différents espaces du centre les propositions pour avis. Un flux d'informations s'est donc mis en place entre les différents acteurs de ce centre. Le squat de Cachan montre qu'une telle configuration est peut-être plus commune qu'il ne paraît. Les observations montrent que beaucoup de personnes peuvent participer à une prise de décision sans formaliser une assemblée générale. La circulation des informations se fait en étendue et en profondeur : des niveaux sont traversés représentant différents statuts ; des zones distinctes jouent des rôles différents, le calme, l'agitation, le chaud, le froid ; des groupes sont mobilisés avec leur logiques propres (les hommes/les femmes, les jeunes/les anciens).

Ces considérations rejoignent la question de la permanence des groupes de décision. Au sein de l'association Isogoria est revenu régulièrement le thème des « groupes fluctuants » soit des groupes dont la composition peut changer d'une séance à l'autre. Une partie des réponses a été formulée dans le travail des week-end et des soirées de l'association Isogoria.

L'association Isogoria créée en 2006 tente de fonctionner sur les principes des Pédagogies de la décision. Concrètement, l'élaboration du règlement intérieur est l'occasion d'élaborer collectivement des règles conjointes. Nous sommes confrontés à l'évolution des groupes qui participent à ce travail. Certains d'entre nous habitent loin, d'autres sont pris par des obligations. Nous avons donc décidé de différentes règles qui tiennent compte de cette réalité.

Nous concevons la décision comme un « accord temporaire ». Il est donc permis à des personnes absentes de mettre en cause une décision. Plusieurs conditions doivent être remplies. D'abord, tout le monde doit être mis au courant des temps de réunion, du thème, de l'heure et du lieu. Si une personne ne peut venir, un compte-rendu doit lui indiquer les décisions qui ont été actées. Ensuite, chacun dispose d'un temps plus ou moins long pour se manifester : soit il s'agit d'une décision qui concerne le mode d'organisation de l'association (décisions statutaire) alors un délai d'un mois doit permettre à chacun de dire « s'il n'est pas d'accord » ou « d'accord avec des conditions »⁵³⁴ ; soit il ne s'agit pas de décisions statutaires mais de fonctionnement, alors le délai est raccourci en fonction de l'urgence que doit avoir la réponse.

La validité d'une décision est marquée par sa permanence ou sa non remise en cause. Là encore des différences sont posées entre les décisions statutaires et les autres. Pour les décisions statutaires, leur remise en cause ne peut s'effectuer qu'à l'occasion d'une assemblée générale qui a lieu au moins trois fois par an.

La circulation des décisions se fait entre différentes instances : les groupes de travail, les pôles administratif de l'association. Il existe trois pôles : présidence, trésorerie, secrétariat. Chaque pôle se réunit autour de la personne possédant le statut de président, trésorier, secrétaire de l'association. Un principe de vigilance permet de faire circuler l'information. La vigilance est une attitude adoptée par chacun consistant à s'interroger sur les conséquences de chaque décision sur la vie de l'association mais aussi pour les personnes absentes au moment de la prise de décision. Que ce soit du point de vue des propos tenus, ou des décisions prises, celui qui n'est pas là doit être dans la mesure du possible pris en compte.

Cette conception de la décision n'est pas celle qui consiste à la considérer comme l'aboutissement d'une réflexion. La décision relève ici plutôt de l'objet commun qui permet

⁵³⁴ Cet ordre de vérification des désaccords est fondamental car il permet d'être vigilant à inclure les individus à partir de ce qui leur pose problème, et donc, de trouver une formulation qui tienne compte des désaccords. Commencer par demander qui est d'accord, oblige ensuite à voter pour ou contre l'idée émise, et donc, produit une minorité qui doit se plier à la décision, soit *in fine*, créer un groupe exclu.

d'avancer vers une fin commune⁵³⁵. Elle peut être remise en cause, être multiple, diffractée entre les instances. D'une certaine façon, la décision peut aussi changer de nature entre les instances. Prenons un exemple dans un autre cadre : des habitants avec des élus et des agents des services d'une ville décident de modifier le tracés d'un chemin dans un parc. Cette décision peut être reprise dans le cadre du Bureau Municipal sous la forme d'une décision concernant les aménagements d'espace. L'objet apparaît similaire mais la nature des décisions est différente.

Dimension spatiale de l'animation socioculturelle

L'animation socioculturelle est enserrée par la dimension spatiale dans la mesure où la présence de celle-ci se révèle prégnante dans toutes les composantes de ce secteur d'activité. Du point de vue des lieux de développement de cette activité, que ce soit l'urbain ou le rural, l'animation socioculturelle agit à partir d'une inscription dans des espaces voire des lieux pour l'urbain. Les équipements socioculturels ont été créés à partir de la nécessité de produire une action spécifique au regard de la dynamique propre aux quartiers d'habitats social : les grands ensembles⁵³⁶. Sur cette base, des professionnels ont été embauchés dans le cadre de dispositifs qui utilisent dans leurs critères pour attribuer des moyens d'actions, l'inscription de l'activité dans un espace spécifique. C'est le cas des centres sociaux qui élaborent un projet de centre à partir d'un diagnostic de territoire mais aussi des dispositifs issus de la politique de la ville.

L'animateur socioculturel se trouve être donc un intervenant social qui agit sur un espace qui par la définition qu'on lui attribue, peut être à la fois espace de l'action (l'animateur agit sur cet espace pour en modifier la dynamique), espace de l'attribution de moyens de l'action (il permet de mobiliser des moyens humains, financiers, techniques), espace producteur d'un cadre de référence (c'est en fonction des qualités attribuées à cet espace que les moyens sont attribués, que les publics et les modes d'action sont déterminés). En quelque sorte, le travail de l'animateur socioculturel est paradoxal : il doit agir sur un espace qui détermine sa présence, les modes d'analyses, les attributions de qualités au public,

535 Sébastien Pesce parle de sémiose : Pesce S., *Vers une sémiotique de l'institutionnel*, Thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre, 2008

536 Ce que montre les travaux de Jacques Jenny ou Paul-Henry Chombart de Lauwe, voir bibliographie.

tout en devant en modifier la dynamique déterminée par les mêmes composantes.

Après avoir abordé la dimension spatiale de l'animation socioculturelle, les modes traditionnels de décision et la dimension spatiale de la décision dans les pédagogies de la décision, je vais reprendre la question de la dimension spatiale à partir du processus d'individualisation.

Si l'individualisation est un moyen de s'extraire des statuts discréditants alors de quelle façon cette dynamique se présente-t-elle dans la pratique et dans l'analyse du point de vue de la dimension spatiale ? Et inversement s'il y a une dimension spatiale de l'individualisation, alors comment pédagogiquement doit-elle être prise en compte. Au travers des expériences relatées, il apparaîtra nécessaire de passer de l'espace de la pratique immédiate de l'animateur à la prise en compte de l'ensemble de ses conditions d'intervention pour tenir compte de la présence de la dimension spatiale dans l'animation socioculturelle. L'articulation des pratiques de pédagogies de la décision avec l'organisation des politiques publiques (ici celle de la jeunesse) se révèle déterminante.

2. Les territoires du discrédit⁵³⁷, reconnaissance et individualisation

Si le territoire est le réceptacle des populations discréditées, alors, produire une action pédagogique à cette échelle doit prendre en compte cette réalité. Du point de vue des pédagogies de la décision, cette hypothèse a mis du temps à se constituer : apparaissant comme une possibilité dans l'expérience princeps de Couvrechef, confirmée dans le centre de loisirs de Montreuil, mis au travail à Bagneux et Rillieux-la-Pape. Reste qu'il faut pouvoir rendre compte de l'articulation des Pdld avec cette réalité. Ces expériences seront présentées en fonction de l'approfondissement de l'analyse de la dimension spatiale de l'individualisation.

A Montreuil⁵³⁸, la présence d'un effet produit par la conception du territoire ne s'est révélée qu'en cours de route. La présence de deux modes d'action en direction des enfants, un centre de loisirs et une animation de quartier, est apparu comme la source potentielle des tensions traversant les relations de certains enfants avec l'équipe d'animation. La généalogie du quartier a moins été au fondement de la réflexion, par contre, la mise en lumière des raisons ayant produit deux modes d'action pédagogique a permis d'expliquer une partie des conflits. La place des conflits dans les Pdld est apparue déterminante dans la mesure où l'équipe tente d'en comprendre leur provenance.

L'expérience de Couvrechef⁵³⁹ montre comment la question de la renommée de ce

537 La notion de « territoire du discrédit » doit être comprise dans une logique de production sociale d'une pensée géographique sur les espaces, provoquant des discours dévalorisant pour certains (pensés en terme de déficits ou de handicaps), des pratiques spécifiques aboutissant à un rapport à ces territoires (territorialité) problématique pour leurs habitants, des dispositifs articulés à des critères négatifs. En face, de cette notion, il faudrait faire émerger une notion de « territoire de la reconnaissance » qui s'appuierait sur des échelles différentes voire serait inscrit dans une logique multi-scalaire. Ces deux notions en se répondant restent néanmoins différentes ; l'une n'étant pas seulement la négative de l'autre.

538 Les données de cette expérience sont constituées des courriers échangés avec le service enfance de la ville de Montreuil, les traces laissées par l'activité (planning d'activités décidées, feuille de paper-board remplies lors des réunions d'équipe), les notes prises dans plusieurs carnets de bord (des situations précises ont donné lieu à observation) à différents moments de la journée. Un compte-rendu a été réalisé pour la ville sur lequel je m'appuie principalement.

539 Les données de cette expérience proviennent de différents écrits réalisés dans le cadre de l'obtention d'un diplôme d'animateur professionnel (Defa), des éléments recueillis après coup, sous forme d'analyse des archives de la ville de Caen, de la construction d'un carnet de bord de souvenirs, de plusieurs observations réalisées après la sortie du terrain dont l'une a donné lieu à l'interview de plusieurs jeunes ayant fréquenté la Baraque, de l'analyse d'un book reprenant différents articles parus dans la presse locale concernant le quartier et constitué par la trésorière de mon association employeuse. Enfin, j'ai reconstitué une chronologie afin de situer l'ensemble des traces à ma disposition. Je ne reprends ici que les éléments factuels recueillis pendant

territoire est vive chez les jeunes qui y habitent. Persuadés que les « autres » pensent ce quartier de manière négative, les jeunes agissent à partir de cette matrice. Ces représentations renforcent des pratiques du groupe de jeunes qui tendent à se construire dans une logique de socialisation de vis-à-vis.

Pour saisir cette réalité, et la particularité du projet d'animation socioculturelle développé avec ces jeunes, il faut rendre compte de la constitution de ce quartier et des effets induits par celle-ci. Ceci n'a pu être réalisé que dans l'« après coup » à partir de résultats obtenus sur leurs comportements. En quelque sorte, l'efficacité de la pratique pédagogique indiquait la présence d'une construction sociale de la réalité chez les jeunes, les travailleurs sociaux et les élus. Cette dernière est apparue à plusieurs occasions : en premier, dans le travail de partenariat avec différents professionnels du social sous la forme d'une double prise de conscience, la géographie du quartier désignait une piste de recherche vers la généalogie de ce site, l'histoire des interventions sociales évoquait une conception particulière des populations y habitant ; en second, la réalisation d'une action de rénovation des immeubles a révélé par contre coup une dynamique à l'œuvre de destruction planifiée du bâti et donc, là encore, un effet produit par la représentation que se faisaient certains élus de ces habitants ; enfin, en dernier, la sortie brutale de ce terrain m'a fait réaliser combien le projet de mon association employeur était fondé sur une ambiguïté ; l'action envers les jeunes pouvait se comprendre comme un mode de régulation de contrôle. En reprenant le cadre de constitution de ce quartier, à savoir son inscription dans le Programme social de relogement (PSR), je ferai apparaître l'existence des représentations des décideurs et des travailleurs sociaux en vis-à-vis de la socialisation des jeunes construite sur l'idée d'une vision négative des habitants de ce quartier.

La troisième expérience se situe à une autre échelle celle d'une ville. A Bagneux⁵⁴⁰, le politique posait la question de la prise en compte de l'ensemble des jeunes de la ville pour sortir d'une action centrée sur les seuls jeunes habitants les grands ensembles qui pouvait produire un marquage social de cette population. L'équation s'est trouvée indirectement élargie lors des violences sociales de 2005 qui soulevèrent le problème de la prise en compte de la parole des jeunes en dehors des événements dramatiques. Cette formulation rejoignait

l'expérience.

540 Les données sont nombreuses dans cette expérience du fait des fonctions de directeur jeunesse que j'occupais. Cette fonction fait produire et recevoir beaucoup de documents. Par ailleurs, j'ai de nombreuses notes prises au cours de réunions et particulièrement lors des conférences permanentes de la jeunesse. Je n'ai pas réalisé de prise de note de type ethnographique de type carnet de bord.

les réflexions élaborées dans le cadre du « séminaire sur les politiques locales de la jeunesse »⁵⁴¹ (voir ci-après) que j'avais dirigé : quels espaces publics permettaient aux préoccupations des jeunes de venir à l'agenda du politique ? L'occasion m'a été donnée par le Maire de Bagneux de tenter une expérience qui prit la forme d'une « conférence permanente de la jeunesse ». Déployée sur une période courte de quelques mois, cette expérimentation a mis en lumière plusieurs dynamiques à développer pour faciliter l'articulation de la parole des jeunes à l'agenda politique. Les raisons de ma sortie précipitée du terrain ont été source d'une nouvelle réflexion. Des problèmes de discriminations sur lesquels je suis intervenu me paraissent aujourd'hui fondateurs pour réfléchir sur le lien entre discrédit et construction politique d'un cadre d'intervention. Le modèle politique des « luttes contre les discriminations » (LCD) peut être mobilisé comme matrice pour l'action. Ce point sera développé à partir d'une autre expérience, la constitution d'une politique locale de la jeunesse dans le cadre de la lutte contre les discriminations articulées à la conception des pédagogies de la décision à Rillieux-la-Pape.

2.1 Le conflit signifiant

L'expérience de direction d'un centre de loisirs et d'une animation de quartier à Montreuil s'articule avec une réflexion engagée sur les relations entre usagers et institutions et plus particulièrement sur l'importance de mettre au travail les conflits. Au début de l'année 2000, j'ai commencé une formation de thérapeute social avec l'association « Impatiences Démocratiques ». Souhaitant entrer dans l'équipe de cette association, j'avais proposé des actions concernant le secteur de l'animation avec la conviction que les idées et les méthodes développées en thérapie sociale pourraient apporter des réponses intéressantes.

La thérapie sociale est fondée sur l'idée qu'il y a des informations à prendre dans la violence et pour cela des conditions sont à créer pour que des personnes prises dans un conflit puissent dire ce qui les rendent violentes. Les informations recueillies alors permettent d'envisager des changements agissant sur les causes de la violence. On parle de thérapie puisqu'il s'agit de créer un cadre de travail dans lequel les protagonistes d'un conflit vont pouvoir le mettre en jeu et en comprendre la source. Nous sommes là dans le modèle de la thérapie individuelle où l'analysant rejoue avec le thérapeute des conflits et prend conscience

⁵⁴¹ Ce séminaire était co-animé avec Bernard Bier de l'Injep et Jacques Picard de l'Adels, membres des institutions porteuses de ce projet.

de leurs ressort cachés⁵⁴².

Dans cette expérience, je souhaite découvrir l'intérêt de conscientiser les conflits qu'il s'agisse de ceux entre enfants, des enfants avec les adultes ou bien des adultes entre eux. Mon hypothèse serait que le conflit nous informe sur le fonctionnement du système "centre de loisirs" ; devenir conscient de ce fonctionnement favorise la coopération entre les individus du système. De plus pour moi, je perçois alors une méthode se dessinant derrière ma manière de faire de la pédagogie.

2.1.1. La ville, le service enfance, le quartier, le séjour

Le centre de loisirs dont j'avais la charge s'est déroulé sur le quartier de la Noue au nord de la ville de Montreuil qui comprend près de 100.000 habitants au moment de cette expérience. Ce quartier fut un bidonville jusqu'à la création dans la fin des années 60 d'une bretelle d'autoroute permettant de résorber l'habitat insalubre en construisant un grand ensemble immobilier. Ici vit une population ayant peu de moyens financiers.

Le centre de loisirs est constitué de deux entités : le centre de loisirs proprement dit qui se situe dans l'école où les enfants de 6-8 ans possèdent une salle et les 9-10 ans un préau (les 11-12 utilisent la salle de l'animation de quartier) ; l'animation de quartier qui est un accueil des enfants de ce quartier âgés de 6 à 12 ans.

Les enfants venant à l'animation de quartier ne sont pas inscrits à la mairie contrairement à ceux du centre de loisirs dont les parents payent tous les mois en fonction du nombre de jours de présence de leur(s) enfant(s). Si une sortie est payante alors les enfants allant à l'animation de quartier apportent l'argent demandé par les animateurs. Cette somme sera complétée par les familles pour correspondre au prix de l'entrée.

Les effectifs d'animateurs sont prévus pour accueillir 40 enfants au centre. Nous aurons entre 60 et 30 enfants. Au début des animateurs "volants" renforceront l'équipe ; puis un animateur de l'équipe ira, à tour de rôle, sur un autre centre occuper le rôle de "volant", lorsque les effectifs fléchiront.

Le fonctionnement du centre va s'appuyer sur plusieurs outils qui doivent permettre d'analyser ce qui se passe, de gérer les relations et de prendre collectivement des décisions. J'ai trois idées directrices liées à mes expériences de formation d'animateurs et de travail à

⁵⁴² La référence directe à la Thérapie sociale est beaucoup moins présente dans mes pratiques actuelles en Pdld. Il est néanmoins intéressant de savoir qu'il y a là une source indéniable de la construction de mes réflexions pédagogiques.

partir de la pédagogie de la décision comme animateur avec Jean Houssaye⁵⁴³. D'abord, le pouvoir sera donné aux enfants de décider des activités. Pour cela, je donnerais du pouvoir aux animateurs à charge pour eux de gérer leurs relations de pouvoir avec les enfants dans un lieu de rencontre et de débats : la réunion quotidienne. Les animateurs auront donc entre les mains le budget et la possibilité de faire ce qui sera décidé avec les enfants. Ensuite, si je maintiens la césure entre animation de quartier et centre pour respecter l'organisation décidée par la Ville, je regroupe dans ce dernier les trois groupes d'âge. Il s'agit là de profiter des acquis de la pédagogie de la décision (Houssaye, 2005) montrant qu'un des enjeux majeurs du centre de vacances (mais pourquoi pas du centre de loisirs), est la socialisation des enfants et donc la capacité de vivre au cœur de l'hétérogénéité des sexes, des âges. Enfin, puisque nous faisons de l'animation, le cadre de référence est l'activité des groupes. Je travaille avec l'équipe à partir du tableau de Jean Houssaye permettant de prendre conscience des effets liés à la dynamique des groupes (voir ci-dessous).

	<i>Semaine 1</i>	<i>Semaine 2</i>	<i>Semaine 3</i>
<i>Relations entre enfants</i>	<i>Comment l'équipe les caractérisent ; qu'est-ce qu'elles ont de marquant ?</i>		
<i>Relations entre enfants et animateurs</i>	<i>Caractéristiques, ce que l'équipe peut en dire mais aussi ce que chacun de l'équipe en dit</i>		
<i>Relations entre animateurs</i>	<i>Caractéristiques et comment collectivement ils les nommeraient</i>		
<i>Relations entre groupes</i>	<i>Il s'agissait de définir les relations entre le groupe animation de quartier et le centre (et vice et versa) au niveau des enfants et des animateurs</i>		
<i>Les activités</i>	<i>Description des activités, cela donnant souvent du sens aux relations</i>		

Le cahier de râlage est directement pris à la pédagogie institutionnelle. Une animatrice dans l'équipe ayant passé sa scolarité à l'école de la Neuville, cet objet faisait sens pour elle⁵⁴⁴. Il s'agit d'un cahier, à la disposition des enfants et des animateurs, permettant de noter des "râlages" contre un ou des membres de la collectivité.

Trois types de réunion sont instaurés dans le fonctionnement : celle avec les enfants, celle de coordination (entre le directeur et les représentants animateur du centre de loisirs et

⁵⁴³ Colonie de vacances de Porsmilin près de Brest.

⁵⁴⁴ L'école de la Neuville est une école qui fonctionne sur les bases de la pédagogie institutionnelle. De nombreux ouvrages y font référence. Voir le catalogue des éditions Matrice.

de l'animation de quartier), celle collective des animateurs. Elles ont pour but de structurer le centre. Un argument revient souvent de la part des directeurs à propos des centres de vacances ou de loisirs où les enfants décident des activités : il est difficile de gérer des demandes disparates voire contradictoires. En fait, ils ne perçoivent pas comment passer d'un fonctionnement centré sur le « pouvoir de choix » de l'enfant à un « pouvoir de décider » ses activités. Je comprends cela puisqu'il m'a fallu attendre de nombreuses années avant de me décider à essayer cette méthode. Ce qui m'a permis de faire le pas, c'est de l'avoir vécue comme animateur et d'avoir senti de l'intérieur où se situaient les éléments de régulation du système. Les réunions sont les lieux où se décident ce qui sera fait.

C'est une perte de pouvoir pour les animateurs car les activités à réaliser sont décidées dans ce lieu dans un dialogue avec les enfants et non dans la réunion des animateurs comme dans un schéma plus classique. Il est possible que les animateurs reprennent le pouvoir en essayant de manipuler les enfants dans la réunion. Il est donc nécessaire d'avoir un accord sur ce projet avec les animateurs avant de s'y lancer.

La réunion la plus importante est celle qui se déroule entre les enfants et les animateurs. Elle est prévue le soir au moment du départ des enfants chez eux. Elle est structurée de la façon suivante : d'abord sentiments de chacun sur la journée et les activités ; ensuite, propositions par les enfants et les animateurs et décisions des activités du lendemain ; enfin, lecture du cahier de rôle. Il existe aussi une réunion de coordination où sont gérés les liens entre l'équipe et le directeur au niveau des demandes matérielles.

« La réunion de coordination est technique. Un animateur par groupe est nommé par ses pairs pour la semaine. Il va à la réunion qui se déroule à midi, au moment du café, et comprend les deux coordinateurs (un pour le centre de loisirs, un pour l'animation de quartier) et le directeur. Au début de la semaine, le directeur remet à chacun d'eux le budget de son groupe avec l'état des dépenses. Ils en auront la responsabilité pour la semaine. Ainsi, les animateurs auront le pouvoir de prendre des décisions avec les enfants lors de la Réunion. Par ailleurs, à « la coordination », nom de cette réunion, les animateurs pourront faire des demandes de matériel spécifique, poser des problèmes d'organisation impliquant le directeur ; le directeur passera des informations par ce biais aux équipes et éventuellement fera des remarques sur le fonctionnement de manière générale. »⁵⁴⁵

Tous les cinq jours environ, j'ai réuni l'ensemble des animateurs pour remplir le tableau (voir infra) et discuter des problèmes qui se posent aux deux équipes. Chaque équipe, à tour de rôle, a rempli oralement le tableau et j'ai noté ce qui explicitait au mieux l'idée du groupe d'animateurs en accord avec eux. Cela me permettait de sentir comment l'équipe fonctionnait ; l'évolution des animateurs, dans leur rencontre avec les enfants, se faisant par

545 Extrait de mon projet pédagogique pour ce séjour.

une prise de conscience progressive des mécanismes à l'œuvre dans les relations.

2.1.2. La vie des groupes animés

Dans l'exemple du centre de loisirs de Montreuil, on peut distinguer plusieurs groupes : deux groupes d'enfants (animation de quartier, centre de loisirs) ; le groupe des animateurs, séparé par rapport aux deux groupes d'enfants, mais unis lors des réunions ; le groupe des coordinateurs au service enfance. Il y aurait aussi le groupe des directeurs de l'ensemble des centres de loisirs de la ville mais il n'a jamais existé en tant que tel sauf le dernier jour pour un pot de fin de séjours, sinon, il est resté un phantasme. Il y aurait enfin le groupe des parents. Les relations entre enfants dans le groupe du centre de loisirs et dans celui de l'animation de quartier ont été très différentes.

Les relations des enfants du groupe de l'animation de quartier ont suivi trois phases. Le groupe été assez stable tout le long du séjour. Il est composé d'une moitié de filles qui ont plus de 11 ans, mûres au point que nous parlerons entre nous d'elles, certaines fois, en disant les pré-ados. L'autre moitié est composée de garçons plus jeunes entre 6 et 9 ans avec un enfant plus vieux (11 ans). Lors de la première phase et les suivantes, les animateurs seront préoccupés par les filles. Les garçons jouent beaucoup et nous percevrons cet aspect de leur présence.

La première semaine les filles sont en séjours camping à Mouroux (77). Elles se cherchent, cherchent les adultes, crient, rigolent beaucoup et fort. Lorsque je vais les voir, l'une d'elle se tiendra près de moi presque « collée » à plusieurs reprises. Les animateurs ont l'impression d'être en face d'une bande. C'est pour moi difficile d'entrer en relation avec elles. Généralement, cela commence par une discussion et puis « ça part » dans tous les sens.

Dans la deuxième phase, les relations vont s'assagir avec moins de débordements. S'il est toujours aussi difficile pour moi de parler avec elles, leur agressivité me paraît moins présente et parfois, elle ressemble à du jeu. Un événement vient apporter un début de réponse à leurs comportements après ce mini-camp. Les filles font un spectacle en présence du Maire et pensent qu'elles vont pouvoir manger avec lui lors du repas qui se déroulera ensuite. Mais rien n'est prévu pour cela et personne n'a pensé à anticiper sur cette possibilité (ni moi, ni les animateurs, ni les enfants d'ailleurs). Aussi, c'est très déçues qu'elles remontent à leur local. Elles disent alors se sentir délaissées et cet événement en serait la preuve.

La dernière période est caractérisée par l'existence d'une séparation irréductible entre le quartier et le centre. En fait, l'agressivité des filles se comprend en référence à cette coupure. Elles la vivent comme une dévalorisation. Elles parlent de l'ancien directeur en disant "qu'il ne venait jamais les voir" ; ce qui est en partie confirmé par les animateurs. Leur sentiment à mon égard sera différent bien que je ne passerais que rarement voir les activités qu'elles font. Peu importe, l'essentiel est qu'elles se perçoivent « en moins » par rapport à d'autres qui auraient plus. Cela crée une soif d'être reconnues ; une envie de tout faire pour qu'on se rappelle d'elles, même au prix d'une présence parfois envahissante.

Leur cahier de rôle sera utilisé pour parler des relations entre les enfants. Mais chose surprenante, il y sera fait aussi mention des directeurs et d'un animateur d'un autre centre travaillant en juillet. Comme s'il n'y avait pas eu l'occasion pour les enfants de se libérer de ces relations.

Les relations des enfants du centre de loisirs me surprennent. Ils utilisent très vite le cahier de rôle. Ils disent ce qu'ils pensent de l'attitude de certains animateurs en réunion, enfin lorsque de nouveaux enfants arrivent au centre, ils défendent le fonctionnement et les règles décidées.

Les enfants passent beaucoup de temps à s'agresser pendant la première semaine. Ils se donneront des coups. Mais cela ne donne pas l'impression de conflit mais de gestes « gratuits », fait furtivement, alors qu'il s'agissait souvent de défenses contre un agresseur. Au cours de cette semaine, les enfants cherchent les règles de ce centre. Par exemple, ils se mettent dans une attitude agressive pour demander à faire une chose qui était interdite précédemment : lors des premiers repas, ils se lèvent précipitamment de table pour aller chercher le pain ou de l'eau ; puis, ils se rendent compte que c'est possible et s'assagissent.

Le mélange entre les trois groupes d'âge, séparés pendant l'année, se fait sans difficulté particulière. Que se soit au jeu de ballon (plus passe à dix que foot), ou que se soit à la peinture, les grands, les moyens et les petits sont ensemble. J'ai ainsi effectué une observation le jeudi 3 août pour vérifier si des mélanges se produisent : il y avait sept groupes d'enfants, dont trois avec animateurs ; ils étaient tous hétérogènes quant à l'âge des enfants mais seul deux étaient mixtes.

- « 6 enfants avec un animateur dans la salle à discuter ;
- 3 enfants au billard ;
- 6 enfants et un animateur à la table basse à dessiner ;
- 5 enfants au jeu de construction ;

4 enfants au salon à lire ;
4 enfants et un animateur au foot passe à dix ;
10 enfants au foot. »⁵⁴⁶

Ensuite, au cours de la deuxième semaine, la fonction du cahier de râlage apparaît plus clairement. Je découvre en allant à mon bureau un enfant prostré. Il m'explique qu'il s'est fâché avec une fille. Un animateur arrive et le force à revenir avec les autres. Nous passons devant une table où se trouve le cahier de râlage. Je lui propose d'écrire ses reproches. Il répond : « je vais l'écrire dans le cahier qu'elle m'a embêté ! ». Et le voilà qui part d'un pas décidé à la recherche d'un crayon. Voici quelques morceaux choisis du cahier de râlage : « je voudrais que G. (animateur) ne me fasse pas débarrasser la table tout seul » ; « je voudrais que C. cesse de me voler et de me taper alors que c'est pas mon premier avertissement ».

Mais pour ce groupe, un doute persiste quant à l'utilité de la Réunion pour les enfants en cette deuxième semaine. Bien qu'elle serve à se dire des choses, la réunion s'est vidée de son sens. Les animateurs souhaitent d'ailleurs que j'en anime une pour voir comment faire. Aucune décision claire n'est prise quant aux relations conflictuelles entre certains enfants. Quelques enfants sont très agressifs. J'ai l'impression qu'ils brutalisent leurs souffre-douleurs. Un travail s'effectuera avec l'équipe pour ramener ces problèmes dans la Réunion.

La dernière semaine est particulière par manque d'effectif. Mais, elle est intéressante pour mesurer le parcours effectué avec les enfants. Un exemple est parlant. C'est le lundi et des enfants rentrent des vacances familiales. La première chose qui frappe, c'est leur agressivité. Elle ne surprend pas les animateurs travaillant à l'année ; elle est coutumière. Je suis alors témoin d'une scène étonnante. Deux enfants de six ans environ, ayant passé le début du mois dans le centre, viennent à la rencontre d'un enfant plus vieux (10 ans) alors qu'il embête une fille et l'accostent avec ces propos : « C'est pas comme à l'année ici ; tu ne peux pas taper tout le monde comme ça ; si tu veux, tu peux jouer ». Il y avait de la surprise dans son regard et tellement d'assurance dans ces mots que je jugeais inutile d'ajouter quoique ce soit.

Je vais reprendre maintenant le déroulement du séjour afin de rendre compte de l'évolution des relations entre enfants et animateurs. L'enjeu de cette première semaine est le rôle de la réunion. Les enfants cherchent les règles et les adultes sur le centre se cherchent aussi. Premier jour, pas de réunion et des enfants qui courent dans tous les sens ; c'est la première fois que les trois groupes d'âge se retrouvent ensemble. Le lendemain, il y en a une.

546 Extrait carnet de bord.

Les animateurs organisent le goûter ; les enfants s'installent tranquillement dans un coin du centre et puis après se dispersent. Les animateurs ont du mal à les réunir (vingt minutes à courir après) ; la réunion finit vers 17 heures, les enfants arrêtent toutes activités et attendent l'arrivée des parents, vers 18 heures. Les animateurs attendent aussi la fin du centre. Le lendemain, les animateurs organisent 4 réunions pour essayer de mettre un peu de discipline. Les enfants, on les comprend, en auront alors « marre » des réunions. Même fin d'après-midi étrange, chacun attendant le départ.

Un animateur volant décide que "l'été c'est comme le reste de l'année". Alors, le centre doit être rangé alors que cela est d'abord sa préoccupation. Le rangement se fait donc en activité et avec les cris de cet animateur. Pendant l'année les enfants doivent faire un temps calme alors ils le feront ici toujours à l'initiative de cet animateur. Un enfant remarque en s'adressant aux autres enfants : "Le temps calme c'est rien, c'est une heure à attendre...". Les animateurs de l'équipe seront assez tentés par ce modèle d'animateur qui obtient l'obéissance des enfants et semble ainsi tout régler. Mais se sont les enfants qui mettront les choses au point.

Le vendredi est organisée une sortie dans une base de loisirs. Une fille, puis l'animateur concerné et étonné, me racontent le déroulement de cette sortie. Arrivés à la base de loisirs, les animateurs ont laissé les enfants jouer autour d'eux. Plusieurs fois des enfants sont venus voir les animateurs allongés sur leurs serviettes en disant : "on veut se baigner". Devant le peu d'empressement des adultes à réagir, une fille décida d'aller voir les maîtres nageurs qui aussitôt firent un appel aux hauts-parleurs : "les animateurs de Montreuil sont appelés par les enfants à venir se baigner !". Les animateurs ont finalement dû se jeter à l'eau...

La deuxième semaine commence un peu mollement puis éclate un conflit. Le mardi, au moment du repas, je découvre qu'il manque quatre repas enfants. Je propose aux animateurs de l'animation de quartier, afin de libérer le nombre de repas manquant, d'aller manger en ville avec eux et de profiter du repas pour discuter. Après le repas de retour sur le centre, les animateurs du centre de loisirs organisent une réunion avec les enfants auxquels se joignent les animateurs de quartier. De mon bureau, j'entends les animateurs crier sur les enfants. J'apprendrais après coup que lors du repas, une animatrice s'est retrouvée seule avec 16 enfants et qu'elle a craqué. Une opposition contre les enfants s'élabore chez les animateurs. Ils se perçoivent comme un groupe solide face aux enfants. Mais en fait cela masque totalement ce qui était en cause dans cette situation où une partie de la responsabilité de chacun (directeur, animateurs et enfants) était impliquée. Je reviendrai dans la partie suivante

sur cet événement et sur la façon dont nous l'avons analysé collectivement.

Je m'arrêterai ici plutôt sur les différentes phases des relations entre enfants et animateurs. Je les caractériserai de relations opposées, à savoir que les animateurs pensent que le moyen de trouver une issue est de se construire comme groupe d'animateurs. Nous verrons dans le deuxième exemple de cette semaine les limites et l'illusion de ce projet. Il s'agirait de trouver une forme de solidarité avec les autres animateurs pour pouvoir affronter le groupe d'enfants. Ici, cela s'est passé par de l'émotion et un renforcement des liens affectifs : quand l'animatrice a montré ou expliqué l'attitude des enfants à son égard, ses collègues ont décidé aussitôt de réunir les enfants pour les "engueuler". Et, ils ont eu le sentiment d'avoir montré de la solidarité contre les enfants. Et c'est le cas.

A la fin de la semaine, un événement fait éclater ces liens. C'est le matin, les animateurs viennent de faire la réunion. Je me trouve alors dans la cour. Un enfant vient me voir parce qu'il est blessé. Je réalise alors qu'il n'y a plus d'adultes dans cette cour. C'est-à-dire que les animateurs ne se sont pas du tout concertés pour préparer leurs affaires liées aux activités du matin. Au moment où je suis arrivé dans la cour, j'ai vu des enfants avoir des activités et des comportements pouvant s'expliquer par la peur et le manque de repères. La solidarité des animateurs ne s'est pas faite là avec les enfants. Les animateurs ne sont pas en lien avec ce que ressentent les enfants.

Lors de la troisième semaine, le nombre d'enfants diminue fortement. Chacun des adultes (les animateurs et moi-même) reconnaît être touché par cette réalité sous des formes diverses : abattement, envie de rien faire, impression de ne pas avoir bien travaillé et donc sentiment d'une sanction du projet au travers de la baisse d'effectif. Les relations apparaissent empreintes d'affectivité. Le lien d'opposition s'est transformé en lien fort : le manque marque les relations. La semaine est l'occasion de multiples rencontres entre les enfants et les animateurs au cours d'activités en dehors du centre : sorties sur des bases de loisirs, en camping. Et cette semaine, les enfants rencontrent le Maire qui viendra manger sur le centre et sera accueilli par les danses des enfants de l'animation de quartier.

Les animateurs et les enfants entrent dans des relations plus sincères et des conflits se produisent. Par exemple, des enfants viennent sur le centre avec des consoles de jeux. Ils passent beaucoup de temps avec. Les animateurs décident de s'opposer à cette pratique en ayant l'intuition du caractère enfermement de cette activité. Ils cherchent des idées pour leur faire faire autre chose. Cette tentative n'aboutira pas réellement à la fin du séjour. Mais les animateurs auront abordé cela dans une confrontation bienveillante et non dans un rapport de force, ce qui est pour le coup une avancée très importante. Une forme de coopération entre

enfants et animateurs pourrait être le résultat de cette situation. De ma place, l'impression fut que ces enfants nous disaient leur incapacité à entrer en relations avec les autres en étant en permanence avec ces consoles de jeu. Il aura fallu que les animateurs trouvent leur place pour qu'ils puissent voir cela. Après, ces enfants ont fait des activités avec d'autres et les animateurs se sont rendu compte qu'ils ne savaient pas jouer. Dans un jeu aussi basique que la balle au prisonnier, ces enfants étaient en difficulté avec les règles. Les animateurs prirent alors conscience des éléments se cachant derrière ces jeux électroniques. Dans le cadre de leurs fonctions, ils commencèrent à imaginer des stratégies pour favoriser la relation de ces enfants avec d'autres, conscients des difficultés de ces enfants à faire du lien.

Les relations entre les enfants et les animateurs ont évolué au cours du séjour selon trois phases : une phase de recherche de la bonne distance entre laisser-faire et autoritarisme ; une phase de constitution de l'identité des animateurs dans l'opposition ; une phase de liens avec un début de coopération. Les relations sont au cœur de la vie d'un séjour, l'activité est seconde. Mais, nous percevons aussi une évolution dans la qualité des conflits au fur et à mesure que le temps passe. D'une opposition frontale et brutale, nous évoluons vers des conflits dans lesquels le point de vue des enfants est pris en compte. Nous allons voir maintenant comment, dans le pilotage du projet, cette évolution a été possible.

Du fait de mon emploi du temps, j'ai effectué les recrutements sur un temps très court. De plus, je ne suis pas très à l'aise avec cela. Je ne sais pas vraiment comment m'y prendre. J'ai décidé de sélectionner, à partir des dossiers fournis par le service enfance, les personnes disant dans la case "votre projet avec les enfants" : « des envies de vivre avec, de faire vivre ensemble le groupe d'enfants » et j'ai éliminé toutes les personnes qui se vantaient de faire faire pleins d'activités aux enfants. En fait de part mon expérience, j'ai découvert que les mordus de l'activisme étaient souvent prêt à tout pour mettre les enfants en activité. J'admets que cet opinion est caricaturale et, comme le montre cette expérience, la question de faire faire des activités à des enfants nécessite plus qu'une opinion aussi tranchée. J'avais quasiment décidé de l'embauche des personnes avant qu'elles arrivent à l'entretien. Celui-ci avait pour but d'engager un dialogue sincère sur ce qu'eux et moi aimerions voir dans un centre de loisirs. Cela a abouti à l'évocation par chacun de ses souvenirs d'enfants, des problèmes rencontrés en animation et de ses envies.

L'un m'a parlé de son souvenir de la rencontre avec le Maire et de son envie de partager cela avec les enfants. Une m'a parlé du théâtre, de son mois de juillet consacré à l'animation d'enfants à Madagascar. Une autre m'a dit que son directeur à l'année ne s'occupe

pas de l'animation de quartier. Une a parlé de l'école de la Neuville où elle a été élève après que je lui ai parlé du cahier de rôle. Un ne m'a pas dit grand chose, mais il était là avec une certaine présence. Un m'a expliqué qu'il avait fait un peu d'animation de quartier. Une enfin, a dit qu'elle avait envie de faire autrement parce qu'on ne demandait pas souvent aux enfants s'ils avaient envie de faire une chose ou une autre.

Au cours du séjour, les relations avec les animateurs passent par plusieurs phases : d'abord des relations individuelles conflictuelles, puis la constitution de liens à partir des difficultés rencontrées et enfin un travail de coopération.

Au cours de la première semaine, j'ai organisé deux réunions dans le but d'aider l'équipe à s'approprier le projet. Dans l'une, nous avons discuté d'un incident survenu dans la journée. Un enfant a cassé un carreau avec un ballon sur le centre de loisirs. Je propose à l'équipe qu'une sanction financière soit mise en place. C'est-à-dire que le prix du carreau soit imputé au budget du centre. Les animateurs préfèrent d'autres solutions comme punir l'enfant en le mettant à l'écart ou bien lui interdire des sorties. Cela amène à une discussion sur la différence entre sanction et punition : la sanction est un rappel de la loi qui est mise au dessus et la punition a pour but de faire mal. Il apparaît alors que la divergence entre les animateurs porte sur la sanction pour tous alors qu'elle concerne un seul. Il est décidé d'agir de façon différente si la bêtise est faite collectivement ou par une personne. Le cas collectif donnera lieu à une sanction collective et symbolique ; le cas individuel sera vu au sein de la Réunion en étant attentif à l'intention de l'enfant quand il a fait cette bêtise.

Lors de la réunion suivante, un parent téléphone pour se plaindre à un animateur de l'obligation faite à son enfant de participer à une activité. Nous reprenons cela ensemble. L'animateur en question est "volant" (il travaille sur un autre centre) ; il explique qu'il lui semble bien d'emmener des enfants à des activités même s'ils n'ont pas envie car après coup ils apprécient. L'enfant lui a perçu un abus de la part de cet animateur et a demandé à un adulte d'intervenir. Les animateurs sont d'abord d'accord avec l'animateur "volant". Je reprends notre projet en précisant le rôle primordial de la Réunion pour permettre aux enfants de décider des activités. Ils expliquent alors qu'à la réunion précédente les enfants avaient accepté de participer à la sortie. L'intérêt de "faire ce qu'on a dit" n'est pas encore très clair pour l'équipe.

Lors de la troisième réunion, cela se précise. Deux questions préoccupent l'équipe ; comment intervenir sur les tensions entre enfants ? Comment faire faire des activités aux enfants sans les obliger ? En animation, nous sommes en présence d'une collectivité centrée sur deux choses : "vivre ensemble", ce sont les règles de vie commune ou la façon d'organiser

la vie à plusieurs et "faire des activités", selon les options pédagogiques ce peut être organiser les choix ou bien permettre de décider de ces activités. Dans la manière de faire ce centre de loisirs, l'influence sur le fonctionnement de la collectivité passe par des réunions différentes sur la forme mais pas sur le fond car complémentaires : elles permettent de décrypter les relations humaines et de prendre conscience des phénomènes collectifs pour pouvoir intervenir dessus. Par exemple, les règles de vie posées collectivement permettent un engagement de chacun pour les faire respecter (voir infra l'histoire des deux enfants). Aussi pour cela, il est nécessaire de réunir tous les enfants et tous les animateurs afin qu'ensemble ils disent ce qu'ils veulent vivre. De la même manière pour les activités, la résolution des difficultés collectives permet l'envie de faire. Ainsi lorsqu'un enfant ne trouve pas sa place et embête tout le monde, la compréhension de cette réalité par tout le monde favorise l'intégration de l'enfant et arrête son agressivité. Mais cela nécessite l'apprentissage par les animateurs du rôle éminent du conflit. Lors de ces trois réunions, c'est de cela dont il s'agit et plus encore dans l'exemple suivant.

Nous sommes revenus sur l'histoire de l'animatrice restée seule avec 16 enfants un midi. Je me suis rendu compte, en réfléchissant, que le problème était parti de ma proposition faites aux animateurs de quartier d'aller manger à l'extérieur du centre suite au constat du manque de quatre repas. En le disant lors de la réunion, j'ai permis à l'équipe de m'exprimer des reproches. Mon départ avec l'équipe de l'animation de quartier a été vécu comme un abandon. Cette expression du "négatif" a permis de réfléchir ensuite au sens de cette histoire.

En fait, j'ai expliqué à l'équipe mes sentiments ambivalents à l'égard de l'animation de quartier. Je me sentais coupable de ne pas accorder assez de temps pour eux et je n'osais pas demander à passer davantage les voir. Les animateurs, eux, vivaient un sentiment de non-reconnaissance. Nous avons donc cherché les pourquoi de cela. Nous avons pensé alors à l'exemple de la dernière sortie. Les enfants du centre de loisirs avaient partagé leurs repas avec ceux de l'animation de quartier. Nous trouvions cela bien ; puis après un instant, nous nous sommes souvenus de la maigreur du repas proposé par la ville. En réalité, les enfants venus avec leur propre repas avaient ainsi double ration et les autres s'étaient privés du peu qu'ils avaient. En reprenant les faits, nous avons constaté que les enfants de l'animation de quartier avaient toujours le même nombre d'animateurs, ce qui n'était pas le cas des autres et qu'ils avaient un budget plus conséquent du fait de la participation des parents aux prix des sorties.

Derrière un phénomène apparemment simple : les enfants de l'animation de quartier avaient moins que les autres et donc se sentaient légitimement moins reconnus, il y avait une

situation complexe. L'acceptation de l'expression de sentiments négatifs a permis ici de commencer à prendre conscience d'un fait qui aurait dû sauter aux yeux de tous : les enfants de l'animation de quartier étaient Maliens à la différence de ceux du centre qui étaient mélangés.

Lors de la quatrième réunion, il est apparu des difficultés avec certains enfants ; leurs « différences », mettaient les animateurs en difficultés. Au delà des phénomènes de groupe reste des problèmes avec certains enfants. Le fonctionnement a gagné en sérénité et a rendu donc les adultes plus disponible pour observer les enfants avec un regard plus détaché. Je peux alors aider l'équipe à analyser ses sentiments à l'égard des enfants qui les mettent en difficulté. Ils découvrent ce qui d'eux même les empêchent d'avoir un point de vue réaliste. Les « différences » de ces enfants vont pouvoir alors exister dans la collectivité. Un enfant agressif sera perçu comme une personne essayant maladroitement de rentrer en communication avec les autres enfants.

Les évolutions décrites ici pour les enfants, puis les animateurs, se retrouvent sur d'autres plans comme les relations avec les coordonnateurs du service enfance ou bien le personnel de service.

Au départ, je cherchais un centre de loisirs avec des jeunes. J'ai donc rencontré le directeur-adjoint du service municipal jeunesse (SMJ) qui est un ancien collègue formateur au Ceméa de Basse-Normandie. Ayant l'ensemble des personnes pour encadrer les séjours d'été, il me parle du service enfance qui est à la recherche de directeurs pour l'été, nous sommes alors en juin. Je prend contact et obtiens un rendez-vous avec une des coordinatrices.

Le service enfance fonctionne en direction collégiale depuis un an, date du départ du chef de service. Il est composé de cinq coordinateurs. La personne que je rencontre est dans ce service depuis un an ; elle a été directrice permanente d'un des centres de loisirs de la ville pendant plusieurs années. Je souhaite lors de l'entretien présenter clairement mes choix pédagogiques car je suis conscient qu'ils ne font pas parties de ceux habituellement développés. L'idée de faire des réunions avec les enfants passe bien, celle de mélanger les tranches d'âge bloque. Pourtant, le principe de mon embauche sera confirmé dès le lendemain.

Une première réunion des nouveaux directeurs est organisée fin juin. Il s'agit d'une transmission de consignes et de recommandations assénées. Par exemple : "il ne sera pas toléré que les objectifs du service ne soit pas pris en compte dans votre fonctionnement". Je me dis alors qu'il n'est vraiment pas fait grand chose pour rassurer les directeurs.

Quelques jours plus tard, je viens au service enfance pour obtenir quelques

informations complémentaires sur des points de fonctionnement. La coordinatrice qui me reçoit me dit : "Ah, je suis content de te voir...", j'en suis heureux moi aussi, "...il y a un problème avec ton centre !". La coordinatrice commence alors à compulser un tas de dossiers. Au bout d'un moment, elle me dit : "tu es bien untel ?" ; "Non, je réponds" ; "ah, eh bien, il n'y a rien". Après avoir posé mes questions, je ressors du bureau avec l'impression bizarre qu'on cherche à faire peur au directeur et l'envie de comprendre pourquoi.

Après deux jours de fonctionnement, j'ai droit à la visite de deux coordinatrices. Je suis dans mon bureau en train de prendre des notes et je les vois en relevant la tête. Elles sont en discussion avec un animateur. Intérieurement, je suis assez surpris qu'elles ne soient pas venues me voir directement pour m'annoncer leur présence. Lorsque je les rejoins dans la cour, je découvre qu'une d'elles fait des reproches à l'animateur présent à propos des objets qui traînent. La colère me prend et je demande sèchement quel est l'objectif de leur visite, car s'il s'agit d'une inspection qu'elles me précisent tout de suite quels sont les critères de celle-ci. J'explique aussi qu'il me paraît impossible qu'en deux jours le fonctionnement soit établi. Cela a un effet immédiat et voulu : le ton change, on s'installe dans un coin et on commence à discuter. J'apprends alors que la coordinatrice viens de finir un mois de juillet « sur les rotules » après le départ précipité de la responsable des centres de vacances. J'apprends, comme je l'avais pressenti, que les relations avec le directeur à l'année se sont détériorées récemment ce qui explique son absence au début du séjour pour me transmettre les consignes de fonctionnement.

Je passe après cet épisode par une phase où je souhaite réduire au maximum les relations avec les coordinateurs. Puis, conscient d'entrer dans une impasse, je décide d'inviter celle qui est sur mon secteur pour lui expliquer, en prenant le temps, comment je fonctionne. Sans avoir totalement permis de créer des liens détendus, du moins, je n'ai plus eu le sentiment qu'on essayait de me faire peur. De plus, j'ai eu des discussions régulières avec la coordinatrice en charge des repas qui est embauchée pour les vacances en remplacement des personnes parties en vacances. J'ai pu alors comprendre que la direction collégiale n'était pas un choix des coordinateurs, que ce système mettait ces personnes dans un lien direct avec leur élu et la responsable administrative, avec comme conséquences, la crainte de mal faire, une sur-détermination des questions administratives sur le pédagogique. Finalement, les coordinateurs sont coupés des directeurs et des animateurs. L'un des effets de cela est un conflit du travail concernant les primes et une tendance forte du personnel à être en arrêt maladie.

Les attitudes du personnel de service se sont révélées déterminantes dans l'ambiance au sein du centre de loisirs. Par un travail d'écoute et de prise en compte de leur réalité, il a été possible d'effectuer une évolution positive. J'ai été frappé très vite par l'agressivité des femmes de service et par leur leur retrait affectif au moment des repas. Ce dernier se traduisait par la mise des couverts sans attention particulière, la dépose de la nourriture en barquette comme s'il s'agissait d'un objet quelconque et enfin par le peu de relations avec les enfants. J'ai donc pris le temps de discuter avec elles. Progressivement, il m'est apparu que leur agressivité était le signe d'un manque de reconnaissance de leur rôle éducatif vis-à-vis des enfants aussi bien pour les repas que pour le rangement.

Ainsi un matin, une des femmes de services vient me voir et me dit très tendue qu'elle a mis à la poubelle tous les jeux qui traînaient par terre. Elle voulait ainsi obliger les animateurs à forcer les enfants au rangement. Je lui ai expliqué qu'en début de centre les enfants et les animateurs ne pouvaient pas être organisés pour cette tâche et qu'ils y feraient attention progressivement. Cela l'a rassuré et nous avons regardé à quel moment elle pourrait faire le nettoyage en grand.

Une autre femme de service avait un comportement très agressif avec moi, qu'il y ait ou non des enfants. J'acceptais de recevoir cette charge négative pour entrer plus en relation avec elle. Je lui exprimais mes sentiments en rapport avec son agressivité. Elle put me dire alors qu'elle avait des soucis personnels très importants. Son comportement changea par la suite complètement.

Suite à ces deux événements, une modification se produisit lors des repas. Elles me proposèrent d'aménager la salle autrement pour qu'elle soit plus agréable. Elles acceptèrent de voir les enfants se déplacer pendant le repas pour remplir les carafes d'eau ou chercher du pain. De mon côté, je proposais que les enfants débarrassent les tables. Ceci produisit aussi un soulagement chez les animateurs. Ils étaient jusqu'ici l'objet de remarques très tendues des femmes de service. Ils acceptèrent qu'elles co-éduquent les enfants sur le rangement au travers de consignes données sans agressivité.

2.1.3. Conflit et coopération

L'évolution du centre s'est faite selon deux axes : les relations, les activités. Les relations sont la préoccupation principale au début du séjour. Les animateurs et les enfants se cherchent et cherchent une manière d'être ensemble. Le groupe se constitue en élaborant des

normes et des régulations. Progressivement, les activités apparaissent et la priorité devient quoi faire ensemble. Un moment charnière entre ces deux périodes est caractérisé par la reconnaissance de différences tant dans l'appréhension du centre chez les adultes que dans la manière d'être des enfants. On pourrait nommer ces phases de la façon suivante :

-l'être ensemble

la recherche de la bonne distance

la découverte des différences

la prise en compte de ces différences

-le faire ensemble

laisser faire ou imposer

faire faire

faire ensemble

L'intérêt de la connaissance de ces phases réside dans la capacité qu'elles offrent à relativiser les comportements en fonction d'un processus qui s'élabore. Un centre de loisirs ne fonctionne pas d'emblée comme un lieu où l'on pratique principalement des activités, il le devient. Le travail de direction consiste alors à favoriser le déroulement du processus en aidant l'équipe à prendre conscience de ce qui se passe. Car, c'est au travers de cela qu'une influence sur le fonctionnement est possible. Lors des réunions où l'équipe remplit le tableau, chaque animateur peut entendre la perception que se font les autres de la situation. L'équipe peut entrer alors plus facilement en relation avec les enfants.

La dimension groupale d'un centre de loisirs est importante. Dans la recherche de cohérence d'intervention et de discours, les animateurs du centre ne se sont pas rendus compte qu'ils s'organisaient contre les enfants. En fait, agissait chez eux la peur de ne pouvoir maîtriser le groupe d'enfants. L'équipe était démunie pour agir avec cette réalité groupale. La mise en place de structures de régulation ne fut pas perçue comme un moyen d'exercer une influence sur les enfants. Ce n'est que face à l'impossibilité de régler certaines situations d'enfants en difficultés qu'ils ont compris le rôle de la Réunion. Car à ce moment là, le groupe d'enfants a pu intervenir pour aider les animateurs, en proposant des solutions. Mais, nous avons vu aussi que le groupe ne peut pas tout résoudre. Pour l'animation de quartier d'autres éléments déterminent l'agressivité des enfants.

Le rôle du conflit et l'acceptation du négatif ont permis d'aboutir à un travail de

coopération. Cela a été vérifié à la fois au niveau du fonctionnement : des coordinateurs, dans l'équipe, avec les femmes de services et avec les enfants. Dans la relation entre adultes, le conflit a été source d'informations et, dans son dépassement, d'apprentissages des mécanismes en jeu. Avec les enfants, les animateurs ont découvert que des choses sont à apprendre dans un conflit ; cela leur a permis d'accepter d'en vivre avec les enfants. Au début, les animateurs abordaient les tensions avec beaucoup d'inquiétude. Ils se sentaient remis en cause par certains enfants. Ils pensaient que l'animateur devait toujours avoir le dernier mot face à un enfant. Progressivement, ils ont découvert en écoutant les enfants en conflit avec eux qu'ils leurs disaient : "vous vous y prenez mal avec nous". Par exemple, un enfant expliqua à une animatrice, quand le calme fut revenu après un accrochage verbal très tendu, qu'il en voulait à l'animatrice de ne pas l'avoir écouté avant de s'exprimer. Elle n'accepta pas cette remarque au début puis elle découvrit, en discutant avec moi, qu'elle avait un caractère très proche de cet enfant et qu'on ne lui permettait pas de dire ce qu'elle ressentait dans les conflits chez elle. Dans un conflit l'adulte est accroché par des éléments de son histoire qui résonnent avec le comportements de l'enfant. Cette découverte rend les animateurs moins réactifs et plus attentifs au enfants.

Cette expérience est l'occasion de voir des connaissances se confirmer quant au *prima* de la relation sur l'activité, mais surtout, ce centre de loisirs apporte des pistes pour réguler le vivre ensemble. Il s'agit d'être au cœur des difficultés à être avec les autres qui sont manifestées par les violences, l'agressivité et les peurs, et se traduisent par des jugements empêchant la recherche de solutions dans la coopération.

La prise en compte des différences s'est produite progressivement. Le centre apparaît au début comme une globalité. Les animateurs cherchent à réduire les écarts ce qui correspond aux phénomènes de conformisme dans les groupes. Puis dans un deuxième temps, certaines différences se révèlent rétives à ce processus. Il est nécessaire alors de les aborder avec de la distance et ne plus laisser agir la dynamique de groupe seule.

Nous avons vu qu'il existe une différence entre animation de quartier et centre de loisirs. Conscients de cela, les animateurs ont cherché à la réduire. Par exemple, ils ont organisé de plus en plus d'activités réunissant ces deux entités. S'il y a eu, au début, quelques tensions entre les deux groupes d'enfants, celles-ci se sont estompées puis ont disparu. Mais, il est restée une différence beaucoup plus complexe. Les agressions entre enfants se sont réduites au centre de loisirs avec l'aide de structures de régulation comme le cahier de rôle, le travail d'équipe et la Réunion ; par contre, pour l'animation de quartier, l'agressivité s'est

maintenue.

La raison est à chercher dans l'existence d'une séparation entre deux modes d'animation. Il ne s'agit pas de tensions liées à la régulation d'une vie collective mais à une perception, dans le regard des autres, de sa propre valeur. Les enfants de l'animation de quartier se sentent pas ou peu reconnus. Ce sentiment ne peut disparaître grâce à des arguments rationnels. L'agressivité est en fait un symptôme d'un problème qui reste à définir. Les causes du problème sont connues de manière parcellaire par les différents acteurs. Les coordinateurs du service enfance pensent que c'est dû à l'origine de l'animation de quartier : des parents ne veulent pas aller à la mairie inscrire leurs enfants pour le centre de loisirs et laissent alors ceux-ci "traîner" dans la rue. Le Maire perçoit le risque d'un ghetto puisque les enfants sont ici seulement d'origine malienne. Les femmes de services pensent que ces parents là font des enfants pour les allocations et c'est tout. Les directeurs ont du mal à s'occuper de ce mode de loisirs dont ils ne perçoivent pas bien les contours et les finalités. Les données du problème laissent supposer la présence d'une discrimination ressentie par les enfants ne comprenant pas pourquoi ils participent à une activité différente des autres. Au niveau institutionnel on pourrait parler d'une co-construction de cette discrimination ou de discrimination systémique.

La méthode d'animation en permettant de rendre visible ce qui se donnait à voir mais ne se verbalisait pas, a permis de ne pas prendre de plein fouet cette problématique et d'aider les animateurs, travaillant ici à l'année, de prendre conscience du phénomène, et ainsi, de moins se laisser agir par lui. La non reconnaissance supposée des enfants de l'animation de quartier entraînait de la culpabilité chez moi et de la colère chez les animateurs. Après coup, le problème a été repris par ces animateurs dans sa réalité structurelle : « pourquoi ces enfants là ne participent pas aux activités du centre ? » en sachant que la responsabilité, de cet état de fait, est partagée.

Nous voyons l'existence d'un arrière fond inscrit dans le territoire basé sur le discrédit de ces habitants. Cette réalité se révèle au cours de ce centre de loisirs. Une hypothèse pourrait être formulée : les Pdld, en favorisant la reconnaissance des individus, permettent de sortir des effets induits par le mépris. Néanmoins, la source de ce discrédit n'apparaît pas clairement pour les personnes concernées. De plus, les enfants de l'animation de quartier n'ont pas les moyens à leur niveau d'empêcher cette non-reconnaissance : ils doivent s'en remettre à des acteurs qui peuvent choisir de ne rien faire.

2.2. Plongée et contre-plongée dans un quartier

L'expérience de l'animation d'un lieu d'accueil de nuit pour des jeunes a été un moment crucial de passage, pour moi, du monde des colonies de vacances à celui de l'animation socioculturelle, au sens de travail social. Elle se décline en deux phases. Dans la première, je présente l'expérience ; dans la deuxième, l'analyse portera sur les modes de socialisation constitués dans le temps qui pourraient rendre compte des comportements des différents protagonistes.

2.2.1. L'animation sociale d'un lieu d'accueil de jeunes au quotidien

A mon arrivée sur le poste d'animateur social⁵⁴⁷, la Baraque venait de subir des travaux. Ce bâtiment, un préfabriqué de 10 mètres sur 6, a été séparé en deux par une cloison afin de créer un espace pour les adolescents d'un côté, et de l'autre, pour les enfants. Je me suis employé pendant deux mois, après des réunions pour choisir les couleurs, à le repeindre avec des jeunes. J'en ai aussi profité pour évacuer différents objets qui encombraient deux petites salles adjacentes. Lors du pot de fin de chantier, j'ai installé deux tables avec des nappes et des jus de fruits, deux fauteuils type années 1970. Par ailleurs, il restait un billard américain, un babyfoot et un flipper. Les jeunes furent surpris par l'aménagement, certains le trouvant « bourgeois ».

Au cours du pot, un jeune fit la proposition d'organiser une boum en arguant qu'ils ne pouvaient aller en discothèque étant souvent rejetés. Je donnais mon accord. Alors très rapidement la discussion s'enchaîna sur qui inviter. En effet, la population des jeunes du quartier étant surtout masculine, il faudrait bien inviter des filles venant d'ailleurs. Un problème de taille se posa alors : comment faire venir des filles dans ce quartier à la mauvaise réputation ? Aucune n'accepterait. Il s'en suivit une discussion. La teneur de celle-ci portait sur les moyens qu'ils pouvaient se donner pour changer cette image, dont au fond, ils étaient aussi partie prenante. Nous touchions là du doigt un élément essentiel : quelle image avait le quartier ? Et qui est responsable de cette image ?

Finalement une date est retenue pour organiser cette boum. Afin de créer un cadre qui donne sens à cet événement, j'avais choisi non de faire une simple soirée sans spécificité, mais

⁵⁴⁷ Je reprends sous un mode narratif le déroulé de cette expérience en puisant aux différentes documentaires que j'ai constitué.

au contraire, de créer, là aussi, comme je l'avais fait pour le local, une boum de qualité. Je leur proposais donc de louer du matériel de sonorisation et d'éclairage en fonction du prix d'entrée prévu. Je me rendis dans un magasin spécialisé dans ce type de matériel avec quatre jeunes. A peine entrés dans celui-ci, je me suis effacé. Un léger flottement se fit du côté des jeunes que j'accompagnais lorsque le vendeur arriva ; ils se tournèrent vers moi, les yeux interrogateurs. Je dis que c'était leur soirée et qu'ils devaient demander ce dont ils avaient besoin et, que pour ma part, je ne connaissais rien dans ce genre de chose. J'ai répété cette scène dans différents endroits car les jeunes voulaient obtenir des cadeaux dans différents magasins pour offrir aux personnes invitées. La soirée fût une réussite. Les autres jeunes du quartier, tellement surpris du matériel présent, comprirent qu'il s'agissait de quelque chose de sérieux⁵⁴⁸.

La vie au quotidien dans la baraque

La construction des rapports avec les jeunes s'est faite dans les rencontres quotidiennes au travers des discussions. Sur une journée, quarante jeunes différents passent, c'est-à-dire, restent au plus dix minutes. Parmi ces quarante, entre 12 et 20 vont rester pour faire au moins une activité ou pour discuter avec moi ou avec d'autres jeunes plus de dix minutes. Un certain nombre de problèmes me sont ainsi rapportés soit en vue de leur discussion, soit pour mesurer ma réaction. Les échanges démarrent rarement immédiatement ; il faut souvent attendre le lendemain pour reprendre les choses. Ainsi, je pouvais analyser à froid les enjeux, la tension n'étant plus présente et, le moment propice pour reprendre la discussion étant trouvé, il devenait alors possible d'essayer de comprendre la situation évoquée. J'avais ainsi l'habitude de ne jamais laisser une situation, qui m'avait gênée, sans reprise. La question de la parole, et de son rôle dans ce mode de pratique de l'animation, m'est apparu cruciale. Ainsi, à l'époque, j'avais rédigé un article pour le Piaf⁵⁴⁹, revue interne des Ceméa régionaux sur ce point.

« Guérir !

« Pour qu'une personne dépressive soit guérie, il faut trois conditions, qu'elle se dise guérie, que son médecin la dise guérie et qu'enfin que son entourage la dise guérie ».

Voilà, ce que le professeur Zarifian, médecin psychiatre au CHU de Caen, disait un jour à l'antenne de France Inter. Cela est en quelque sorte ma manière de penser l'animation de quartier : les habitants disent « ça va mieux », les travailleurs sociaux disent « ça va mieux », l'entourage (voisins, etc.) dit « ça va mieux ».

Longtemps j'ai cherché les indicateurs de l'efficacité de mon intervention. En effet, dans ma démarche de projet, il y a trois phases. La première : diagnostic, constats et les objectifs qui en découlent. La seconde : la mise en œuvre de moyens. La troisième :

⁵⁴⁸ J'ai ré-utilisé cette même approche dans une maison de jeunes dans le quartier de la Maladrerie à Aubervilliers, à deux pas du quartier des Courtilières, zones réputées pour leur violence à la fin des années 1990.

⁵⁴⁹ Bataille J.-M., « Guérir », *Pour Information Aux Formateurs*, n°83, juillet-août 1996, p. 1-2

l'évaluation. Mais il faut s'interroger dès le départ sur ce qu'on va évaluer afin d'ajuster le tir au cours de l'action.

Donc j'ai cherché en premier lieu à quantifier les actes déviants ; malheureusement mon regard ne voyait plus que des délinquants. Il y a un biais, un effet pervers. Ensuite, je me suis intéressé à la quantité de jeunes passant au lieu d'animation, mais là encore ça n'allait pas. J'avais de plus en plus de bâtons dans les colonnes de mon cahier sans savoir le sens de cette présence.

Alors, je me suis mis à réfléchir ; la solution m'est venue par un autre domaine de mon intervention : l'escalade. Lors de la préparation d'une intervention dans le colloque « Escalade et thérapie »⁵⁵⁰, je revenais sur les aspects positifs de l'escalade. Je connaissais bien la mise en activité, les conditions de la réussite des personnes, l'activité elle-même, mais aucun de ces éléments n'apportait de réponses quant à l'efficacité surprenante sur les personnes en escalade.

Il me restait un élément évident mais oublié, la parole. En escalade, ça parle. Et bien dans le quartier, ça parle aussi. C'est là dans l'entrelacs du discours que se trouve l'état du quartier à un moment donné. Dans la manière de parler, de se taire, de trop parler, j'en apprend sur les tensions, les joies et les malheurs.

Souvent, telle la palabre africaine⁵⁵¹ où un long moment est pris à connaître la santé de chacun des membres de la famille, la conversation avec les jeunes, ici, est de parler de la pluie et du beau temps. Et à cela, je sais si un événement est venu rompre le cours des choses. Et c'est dans cela que l'essentiel des choses passe de moi à eux. Pour cela, il faut du temps et de l'humilité presque de l'effacement. Parler et puis attendre, ça revient toujours ; et là, le travail d'élaboration, d'élucidation commence.

C'est dans le discours que je perçois si chacun est bien à sa place. Est-ce que ce père de famille me parle comme adulte et parent ou bien encore comme un adolescent ? Cette jeune en difficulté, ne l'est-elle pas ainsi parce qu'on lui demande d'être le régulateur de la cellule familiale ?

Ces paroles ont une finalité. Dans l'expression choisie par l'interlocuteur sentir son envie de grandir, de devenir autonome, d'être sujet. C'est cela qui produit les effets et cela qui permet de « savoir » (au sens de mesurer) les résultats de mon intervention. »

Nous voyons ici les prémices d'une réflexion sur les modalités d'intervention envisagées dans cette expérience et, au delà, la question de l'individualisation poindre. Dans la question soulevée, dans cet article, du rôle de la parole, et sous le vocable de « sujet », c'est le problème du repérage, au travers de la parole échangée, de la place prise par le jeune qui se dessine. Dans les modalités de la discussion, je repère dans quelle mesure le jeune parle à la première personne ou bien s'il « est parlé » par le rôle qu'il doit tenir face aux autres dans l'espace du quartier.

Pour faire comprendre la réalité de ce travail, je vais présenter maintenant un relevé de mon activité quotidienne au cours du mois de juin 1995⁵⁵². Je montrerai ainsi comment des

550 J'ai retrouvé un texte pouvant correspondre à cette intervention, mais par contre, pas les actes de ce colloque dont je ne peux donner ni la date et ni ses références.

551 J'ai fait un voyage au Sénégal qui m'a beaucoup fait réfléchir sur la question du dialogue. J'étais accueilli chez Badara Samb actuellement chargé de recherche à l'Inserm, U13, à l'institut de médecine et d'épidémiologie africaine et, à l'époque (1993), comme « infirmier major », il développait des projets de santé communautaires dans lesquels, la question de la parole était centrale.

552 Extrait du bilan de l'année 1995 remis au conseil d'administration de l'association. Le style est spécifique : le ton est direct, les expressions sont d'un registre peu soutenu révélant ainsi le niveau des interactions avec les

discussions se déroulent sur plusieurs jours et, d'une certaine manière, en quoi ces activités sont révélatrices des tensions qui traversent le quartier au jour le jour.

« Jeudi 1er : ping-pong

Vendredi 2 : soir, concert « The Wailers, Jimmy Cliff », personne n'est venu le soir, un groupe de six rencontré dans le quartier est parti faire un tour en booster⁵⁵³, les 25-30 ans sont allés faire un match de foot au stade (l'ont proposé au six : refus), après-midi : tournoi de ping-pong.

Samedi 3 : après-midi ping-pong, soir discussion vive : les jeunes veulent aller à la mer, je refuse ayant l'impression de passer pour le « taxi » (ils sont arrivés vers 9 h avec un pack de bière). J'ai fait sortir le pack de la baraque, leur ai demandé de ramasser les bouteilles vides (fait à l'exception de Myriam). Partis vers 22h30 sont revenus à 23h. Nouvelle discussion (présentation des vacances, intérêt pour les départs en autonomie), je reviens sur "pas sortir". Mise au point avec Steve qui change sa demande de sortir : « on s'ennuie dans le quartier ». Fin de soirée cool.

Mardi 6 : discussion vive autour du local fumeur duquel j'ai enlevé le dernier siège abîmé. Altercation avec Karim (très nerveux) puis avec Franckye et Samir (plus cool), tentative de Steve par intimidation pour récupérer une chaise, échoue. Des personnes s'inscrivent pour Paris, les affiches sont lues, des discussions se font sur le programme de juin avec demandes de précisions. Soir, Steve demande simplement et calmement de sortir à la mer, j'accepte. Départ à 22h avec 7 jeunes. Soirée sympa, on joue au billard, au bowling de Courcelles, on discute avec des jeunes adultes de Rouen retour 24h. »

L'activité « ping-pong » est somme toute banale mais j'ai mis beaucoup de temps avant de l'installer. Pendant une longue période, qui dura à peu près six mois, les jeunes n'arrivaient pas à se poser pour faire une activité dans le local. Systématiquement, un jeune s'arrangeait pour venir perturber les autres en train de participer, par exemple, à un jeu de société. Il s'agissait là finalement d'un point essentiel : est-ce qu'un jeune pouvait s'autoriser, face au regard des autres, à utiliser le local pour pratiquer une activité pour lui ? C'est à force de patience que j'ai réussi à rendre cette chose possible.

Lorsque je suis arrivé dans le quartier, le local était utilisé de façon étonnante. Il n'était pas rare qu'un jeune entre dans celui-ci avec son scooter. Rarement un jeune disait bonjour en entrant. Quant à la cigarette, il était de coutume de fumer à l'intérieur de la Baraque. Un soir, j'ai eu une interaction vive avec un « grand ». Cette dénomination indigène qualifie les jeunes de 19 à 23 ans. Lorsque j'ai expliqué qu'il était dorénavant interdit de fumer dans le local, il me répondit « ce n'est pas toi qui fait les règles ici ». Il m'est apparu alors clairement que justement le local devait imposer des règles qui ne soient pas celles du quartier. Un exemple montra, à l'animateur en charge des enfants et à moi-même, l'importance de cette posture. L'animateur des enfants demandait systématiquement une autorisation de sortie aux parents dès qu'il emmenait les enfants hors du quartier. Ceci eu un effet inattendu. Les parents

jeunes.

553 Véhicule à deux roues de style scooter.

commencèrent à percevoir que leur responsabilité était entière sur les moments où ils avaient leur enfants. En quelque sorte, on désignant notre responsabilité lorsque nous avions les enfants, nous avons signifié aux parents qu'en dehors de ce cadre c'était eux qui en avaient la charge. Cela eu des répercussions sur l'ambiance du quartier. Progressivement, nous avons vu de moins en moins d'enfants, parfois en bas âge, traîner le soir dehors après 21 h 30.

« Mercredi 7 » : le tableau des activités est lu. Préparation avec trois jeunes de la sortie à Paris, discussion sur le programme, soirée cinéma « La haine », 15 participants, vécue à fond, plutôt au premier degré, demande pour le revoir une deuxième fois. Oui, et nécessaire. Une idée, pourquoi pas faire un film nous aussi. A étudier. Deux filles sont venues avec de l' « eau écarlate »⁵⁵⁴. A rediscuter avec elles.

Jeudi 8 : préparation du séjour recherche de camps, négociations pour les activités voile ou golf. Camion pot cassé, réparation demain matin.

Vendredi 9 : réunion pour la semaine. Points négatifs : pas de sortie le soir, la baraque ferme trop tôt. Points positifs : le film « La haine », le concert « The Wailers ». A été décidé : sortie le soir, si plusieurs personnes en font la demande. La durée : deux soirées finiront plus tard. La sortie à la mer samedi 24 : une heure du mat'. La sortie en boîte le samedi 30 : heure à négocier contre une récupération⁵⁵⁵. Une demande a été faite pour aller voir une expo. de peinture (à voir à la rentrée). Huit personnes ont participé à la réunion.

Samedi 10 : sortie à Paris : seulement quatre personnes sur les huit prévues. Je suis allé réveiller un des jeunes. Sortie à la Cité des sciences. Ils ont visité avec intérêt. Retour le soir discussion avec le père d'un jeune par rapport aux dégradations chez les petits. Il a été voir les jeunes avec d'autres adultes pour leur dire qu'il ne fallait pas qu'ils recommencent. Perception positive du travail fait avec les jeunes « ça s'est calmé ».

Mardi 13 : l'après-midi, passage de jeunes. Le soir match de foot, tous ensemble puis discussion sur les choses qu'on pourrait faire : un film en vidéo parlant de la cité, un groupe de musique à la rentrée, des cours de danse partant de leurs compétences (Rap, Dance). Le père d'un des jeunes, nous donne une voiture (fiat 128) pour la remettre en état. Elle n'a pas de carte grise donc elle ne peut aller sur la route. Elle sera mise dans la baraque. Elle deviendrait l'héroïne du film.

Mercredi 14 : passage de nombreux jeunes. La voiture est arrivée, essais pour la rentrer dans le local, ne marche pas. Elle est devant chez Pascal. Soir sortie film « La haine ». Dalila et Ahmed qui sont à la Fac (IUT et Doctorat en économie) sont prêts à être interlocuteurs pour les jeunes.

Jeudi 15 : ping-pong, discussions avec Samir et Franckye : ils s'occupent de remettre en état la voiture. Je leur ai dit qu'elle ne pourra être intégrée dans une activité de la Baraque que si on fait cela dans un champ et un hangar pour la mettre. Donc, on revoit cela au mois d'août (ainsi que les problèmes d'assurances).

Vendredi 16 : vu avec Franckye, il faut solliciter des parents pour créer une association qui recherchera un lieu, qui assurera les activités, qui décidera des suites à donner. Son père pourrait être des parents. Vu avec Karim début de la création d'une chanson, à poursuivre. Réunion, points négatifs : sortie Paris certains ont dit qu'ils viendraient et ils ne sont pas venus, est décidé qu'il faut payer avant de partir pour éviter cela ; points positifs : le film « La haine » mais en même temps le film perd de son effet en le revoyant, un dira avoir baillé pendant le film. Un autre le film lui laisse une impression étrange. Sortie à Paris a bien plu. Est décidé que Karim, Franckye et Angélique feraient des crêpes samedi pendant le tournoi de babyfoot et de ping-pong. Idées d'activités pour l'année prochaine : danse (Rap, Reggae, Raï) trouver

554 L'« eau écarlate » est utilisé en inhalation pour ressentir des sensations de flottement. Elle est extrêmement nocive pour les poumons et sur le système neuronal.

555 La négociation porte sur le fait que j'accepte de faire la sortie en discothèque à la condition, compte tenue que celle-ci finirait à 5 h du matin, de ne pas ouvrir ensuite, un soir dans la semaine.

quelqu'un de compétent pour encadrer ; musique (faire un groupe, cet été début avec création d'un clip pour la première chanson ; mob et voiture cross avec la nouvelle association ; sports de combat voir pour s'inscrire à Couvrechef ; plus des soirées et des sorties (camps, etc.) de temps en temps. Activités de cet après-midi, bronzage sur l'herbe et ping-pong. Soir : film « Malcom X », attirait pour le film, demande par les jeunes du silence pour le suivre malgré la longueur. »

Comme nous le verrons dans l'exemple du camp réalisé en juillet 1995, une dynamique essentielle se met en place. Elle prolonge ce que j'ai indiqué ci-dessus par rapport aux activités menées dans le local. Des jeunes s'autorisent à formuler des demandes d'activités pour eux-mêmes qui les différencient des autres. Au travers de ces activités, je vais développer un processus progressif dans lequel les jeunes vont réaliser ces activités en dehors du quartier (musique) ou avec des personnes venant sur le quartier (une danseuse professionnelle, responsable d'une association de danse contemporaine viendra pratiquer le hip-hop avec les jeunes dans la Baraque). Ainsi, depuis la première boum organisée, les jeunes vont entrer dans une double démarche : accepter de dire face aux autres leurs envies personnelles, sortir du cadre du quartier et se confronter à d'autres fonctionnements et d'autres personnes.

« Samedi 17 » : Entraînement ping-pong pour le soir. Interactions entre un jeune et un petit, avec fermeté pour le grand mais sans violence. J'interviens, le petit m'insulte. Je rencontre sa mère qui me parle de ses difficultés avec son enfant. Le petit revient et s'excuse. Le soir tournoi baby et ping-pong. Soirée mouvementée sans pourtant dégénérer. Beaucoup de monde, ambiance chaude. Des 21-23 ans viennent et confectionnent des joints. J'interviens mais ils semblent que ceux-ci ne perçoivent pas qu'ils sont hors-la-loi en fumant du shit. Fin de soirée, tout le monde rentre tranquillement.

Mardi 20 : après-midi chaud, ambiance tendue, excitée, très difficile, pesante. Soir, sortie à la mer avec quelques uns, comme une soupape. Groupe agréable, recherche de crabe dans les rochers, ballade sur la plage, retour à la Baraque matches de ping-pong. En début de soirée, la police municipale est passée, elle avait demandé peu de temps avant aux jeunes sur l'herbe derrière le gymnase leur identité. J'ai l'impression de ne pas exister à leurs yeux, ils furent tout juste polis à mon égard.

Mercredi 21 : Discussion avec quelques 25-30 ans, je leur précise clairement qu'on ne peut pas les emmener en Angleterre. Ils me parlent de l'envie qu'ils ont eu de faire quelque chose pour s'occuper des jeunes l'été. Je leur renvoie : je suis prêt à vous y aider. On reparle de la rumeur selon laquelle la baraque serait transférée au centre du quartier. Après-midi détendu, je reparle avec une jeune des examens du CAP qu'elle passe actuellement. J'échange avec un autre sur les profs qui ne leur font pas confiance, qui ne répètent pas quand ils ne comprennent pas, qui leur donnent de mauvaises notes même quand ils font des efforts, il arrive qu'ils se battent (physiquement) contre de tels profs. Les challenges au ping-pong se poursuivent. Avec le nouveau poste, les chants ont repris ainsi que les danses autour du radio cassette. Soir sortie en ville (fête de la musique) ; une certaine inquiétude pour certains qui sortent de leur territoire (insultes aux passants, rumeurs de jeunes qui les cherchent, ...) ; en fait, sortie sans problèmes, tout le monde à l'heure au lieu de rendez-vous. Les jours se suivent et ne ressemblent pas. »

La question du rapport entre ces jeunes et le milieu scolaire est similaire à celle que j'ai découvert dans une étude menée au Lycée Gabriel Péri de Champigny dans le cadre d'une étude européenne sur la violence dans les lycées techniques⁵⁵⁶. J'étais en charge de l'interview des jeunes repérés comme les plus difficiles par l'institution scolaire. Ceux-ci évoquaient dans leur propos le sentiment d'avoir en face d'eux des enseignants, du moins certains, qui ne prenaient pas en compte leurs difficultés de compréhension et, donc, ne prenaient pas le temps de ré-expliquer une notion qu'ils ne saisissaient pas. Eux aussi, opposaient à ces professeurs une violence verbale voire physique.

L'exemple de la sortie en ville est révélateur d'une dynamique centrale de ces jeunes. Une sorte d'identité semble s'être constituée pour eux à partir d'un sentiment d'assignation à leur territoire. Ils se perçoivent inclus dans cet espace, avec l'idée que les autres les voient comme des jeunes délinquants. Je serai surpris de les voir insulter les passants lors des sorties du quartier. Au cours de cette expérience, ils décideront, lors de leurs sorties à Paris, d'aller visiter des quartiers difficiles comme le leur. Ils chercheront par ce biais, à tenter de s'approprier l'image qui leur apparaît renvoyée par les autres tout en s'en dégageant progressivement.

Dans cette expérience, j'ai confronté les jeunes à l'obligation de décider entre eux de quelle option prendre, sans en avoir mesuré l'intérêt au début, utiliser le véhicule pour une sortie ou ouvrir le local. Deux aspects peuvent être notés. D'abord, la sortie du quartier a été le plus souvent privilégiée sur l'ouverture du local. L'enjeu était souvent d'utiliser la sortie comme un moyen de faire « retomber la pression ». Une tension dans le quartier due à un conflit, ou bien, une altercation avec d'autres jeunes dans la journée, pouvaient ainsi être apaisée en allant ailleurs. Ensuite, décider, c'est toujours le faire face aux autres. Bien sûr la pression sur certains a été un moyen utilisé au début, mais progressivement, un déplacement s'est opéré vers la capacité à affirmer son propre désir face aux autres. Ce point a été en grande partie confirmé par le camp réalisé en juillet de cette année là.

Les camps de vacances

Dans la suite de cette première période, j'ai organisé au cours de l'été un camps d'adolescents avec 9 jeunes et un autre animateur. Cette expérience est révélatrice d'une façon spécifique de mettre en œuvre une relation quotidienne avec les jeunes. Elle montre⁵⁵⁷ aussi combien un séjour avec ces jeunes n'a rien de commun avec les camps de jeunes habituels.

⁵⁵⁶ Étude dirigée par Jacques Pain, Cref, Université Paris X Nanterre

⁵⁵⁷ Je reprends des extraits, ci-après, de mon bilan de formation au Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur (BAFD), dans lequel j'ai présenté cette expérience.

« Objectif du séjour :

Un objectif général, dans l'organisation du séjour, consistait à se donner des contraintes de fonctionnement proches d'un séjour classique : un groupe de jeunes permettant de travailler en équipe, un départ loin du quartier, une durée de 15 jours pour avoir un repos et un dépaysement réel. »

Dans un séjour d'adolescents classique, se déroulant pendant l'été, les conditions sont : un encadrement constitué de plusieurs personnes, une durée d'au moins douze jours en moyenne et bien sûr un éloignement du lieu de vie habituel. Dans le quartier de Cuvrechef, l'habitude était de faire partir un groupe d'adolescents sous la seule responsabilité de l'animateur permanent, à proximité et pour une durée maximum de sept jours. Au niveau des parents, le départ était peu anticipé si bien que le jour même j'ai eu à négocier avec certains parents pour que leur jeune parte. Toutes ces conditions font que ce projet est inscrit dans une démarche plus large qui vise à amener les jeunes à prendre en charge leurs loisirs et, dans ce cas, leurs vacances. Aussi ce même été, des jeunes partiront seuls en camping après avoir économisé au cours de l'année l'argent nécessaire.

« Un objectif éducatif : faire en sorte que les jeunes décident le plus possible le fonctionnement du séjour. Les limites sont un difficile dosage entre ce qui est acceptable (la loi), ce que nous acceptons (la fatigue, la sérénité, ce que nous savons), ce que les jeunes sont (premier jour un pack de bière dans les sacs ; plus tard un blouson de cuir volé). Du moins, en favorisant au maximum une responsabilité dans ce qui se déroulera, nous voulions ne pas maintenir un système où les jeunes s'échappent des choix qui les concernent, s'installent dans la passivité, la violence. Ainsi, il a été possible de se coucher à l'heure de son choix mais progressivement et après en avoir parlé.

Un moyen : dire plutôt que faire ; nous avons cherché en permanence à parler du fonctionnement, des difficultés, des événements, même si cela fut difficile. Nous pensons qu'un acte de violence est une parole avortée. »

Cette expérience a dû tenir compte des jeunes tels qu'ils sont. Ainsi pendant cette première année, j'ai été confronté à un alcoolisme récurrent. Toutes les semaines des jeunes se retrouvaient alcoolisés. Le phénomène était surtout prégnant chez les « grands » et moins dans le groupe des « jeunes » (14-18 ans). Lors de ce séjour, ce problème fut présent dès la descente du minibus : j'ai entendu le bruit des bouteilles émanant d'un sac. Le problème a été traité en deux temps. D'abord en interdisant l'usage d'alcool dès le premier soir et donc en réservant les bières découvertes pour une soirée identifiée. Ensuite, plutôt que de courir après ces jeunes tout le séjour, nous, moi et l'animateur, avons accepté qu'ils puissent boire une bière mais dans d'autres conditions : à la terrasse d'un café dans le cadre d'un moment de convivialité et non pas de dérive collective et en cachette. Le budget de ces jeunes étant ce

qu'il est, la consommation d'alcool ne fut jamais un problème.

Notre expérience de vacances faillit pourtant tourner court. Au premier camping où nous étions installés, la présence un peu bruyante des jeunes dans les douches, un match de foot réalisé dans le camping furent les raisons apparentes qui permirent de nous demander de partir. La présence de jeunes « basanés » fut certainement la cause réelle de cette décision. Néanmoins, c'était là bien un problème qu'il fallait résoudre.

« Nous avons échangé de tout cela et nous avons trié entre l'acceptable et le reste. De la discussion, nous avons décidé ensemble de règles de fonctionnement :

- un lieu à l'écart pour parler le soir ;
- ne pas aller à plus de trois ensemble aux douches ;
- respecter les chemins de traverse du camping. »

L'enjeu était clair pour tout le monde : soit nous arrivions à trouver un mode de fonctionnement pour le prochain camping qui pouvait nous accueillir, soit nous étions obligés de revenir dans le quartier. Un tel retour, après à peine deux jours, était in-envisageable. Donc des règles ont été créées et respectées.

Autre point positif, un changement de fond s'est opéré faisant suite à la dynamique enclenchée dans le quartier au mois de juin : certains jeunes ont trouvé l'occasion de se présenter avec leurs envies face aux autres. Ainsi Djilali a passé de nombreuses journées à pêcher sans souci des remarques des autres qui finirent par s'intéresser à son activité. Ce jeune a eu une opportunité dans ce séjour dont il sut tirer tous les bénéfices. Nous avons assisté à un match d'exhibition de l'équipe première de football de la ville faisant une tournée des plages. Djilali au retour dans le quartier avait connaissance, par ce fait, des nouvelles recrues de l'équipe. Il les avait vu jouer et donc il pouvait témoigner des qualités des uns et des autres. A cette époque Djilali était illettré. Lorsque je compris sa passion du foot, au retour sur le quartier, j'ai construit une stratégie pour l'amener vers la lecture. A chaque match, je prenais soin d'acheter le journal, et surtout, de l'ouvrir à la page du foot, en le laissant sur la table de ping-pong. Et « l'appât » fonctionna à merveille, dès que je quittais la table, Djilali s'y dirigeait, et comme il pouvait, essayait de décrypter les informations. Il me sollicita un jour pour l'aider à lire. Un pas était fait : il reconnaissait ses difficultés.

Peu après, j'eus une discussion avec sa mère le concernant et en sa présence. Elle ne voulait pas qu'il s'engage dans un stage pour apprendre à lire. Elle préférait qu'il obtienne la Cotorep à laquelle il pouvait effectivement avoir droit. Alors, je mis entre les mains de Djilali, et devant sa mère, les options qui s'ouvraient à lui : soit la Cotorep, certes qui lui donnerait la possibilité d'une rémunération mais l'enfermait dans le statut d'handicapé, soit le stage de

lecture et un avenir indéterminé mais que lui, écrirait. Il ne donna aucune réponse immédiatement mais il commença à percevoir quelque chose des décisions qu'il devrait prendre. J'ai appris depuis qu'il avait finalement fait le stage. Il me semble y avoir là, le schéma type des effets possibles générés par les pédagogies de la décision : il s'agit d'amener chaque individu à sortir de statuts qui les « objectivent », si je peux utiliser cette formule, pour signifier que les statuts peuvent faire perdre la subjectivité, ou empêcher qu'elle émerge. Dans les exemples qui vont suivre, nous verrons combien il est difficile, malgré tout, de produire de tels effets.

« Le quartier vit dans une économie parallèle où les adultes comme les jeunes volent. Ce problème a été présent plus que prévu et je l'ai su au retour. Les vols ont d'abord été discrets. Une réunion a reprécisé les consignes. Mais cela a continué. Une jeune a volé un miroir dans un bar, à l'arraché. Lors du retour au camp, informé par l'animateur, je lui ai donc dit son renvoi. Une discussion s'est alors engagée avec les autres jeunes. Sur leur proposition, il a été décidé qu'elle ramènerait le miroir là où elle l'avait pris, et qu'elle resterait dans le camp si elle ne volait plus. Mais d'autres événements se sont produits, et finalement, je l'ai ramené dans le quartier. Elle est restée dix jours. Elle ne me tint pas rigueur de ce renvoi. Cette durée correspondait à un maximum pour elle à ce moment là de sa vie.

(...)

Une interaction s'est produite entre l'animateur et les jeunes. Celui-ci à bout d'arguments, les a envoyé balader par une insulte. Un jeune a alors pris une fourchette pour se battre. Heureusement le self-control de l'animateur a permis d'éviter l'affrontement physique. Le groupe a demandé à rentrer sur le quartier. Après discussion, ils acceptèrent de rester si l'animateur était renvoyé. Je décidais de les suivre. Après une pause, nous reprîmes les échanges. Je leur indiquais alors la sévérité de la sanction, il n'y avait pas de rachat possible. Finalement, la présence de l'animateur fut acceptée. Après toutes ces émotions, nous sommes allés faire un tour. Au retour, un jeune nous informa que certains avaient volés des arbalètes avec comme souhait de les utiliser contre l'animateur. Je décidais alors de renvoyer la jeune [précédente]. Celle-ci et d'autres voulaient « tuer » l'animateur au retour sur le quartier. Lors du bilan dans le quartier et, avec l'animateur, j'ai redemandé les intentions des jeunes : « on va le tuer ». J'ai repris à part les deux jeunes ayant ce discours l'un après l'autre. Je leur ai rappelé que dans la loi, ce discours est condamnable : on ne peut proférer des menaces de mort. Je sentais une fascination entre le jeune porteur de ces mots et l'animateur. Après un long échange où je lui fit part de cette « attirance », le jeune me dit sa difficulté à aller vers l'animateur. Je l'invitais donc à lui parler. L'incident fut enfin clos. »

J'ai mis très longtemps à comprendre la jeune impliquée dans cette histoire. Un jour, à bout d'arguments, je lui ai dit que je n'arrivais à rien avec elle. Ce jour-là quelque chose a bougé. Des jeunes venus d'autres quartiers arrivèrent à la Baraque. Chacun avait un problème à régler, j'ai fait appel, dans la mesure du possible, aux services sociaux, avec qui je travaillais régulièrement, soit pour des placements en urgence, soit pour des signalements. Il me fallut du temps pour comprendre que chacun de ces jeunes avaient été « invités » par cette jeune. Par ce biais, elle testait mes capacités à agir sur sa situation. Un jour, c'est elle qui est venue m'en parler. J'ai alors trouvé une situation d'hébergement d'urgence. Alors seulement, quelque

chose changea en elle.

Cette expérience, basée indirectement sur les pédagogie de la décision⁵⁵⁸, révèle l'importance des temps consacrés à la négociation, à la construction de règles, à leur énoncé quand cela est nécessaire, à l'élaboration d'analyses. Quelque chose se trame dans la parole. Mais avant que cela n'apparaisse clairement, d'autres expériences furent utiles.

Un projet phare : la peinture des cages d'escalier

Le projet qui a le plus marqué l'expérience réalisée au quartier Couvrechef⁵⁵⁹, réside dans ce projet. J'avais tenté plusieurs autres projets avant (la voiture et la création d'une association avec des parents, les mobylettes, la danse) mais aucun ne semblait prendre, comme si mes propositions venaient de l'extérieur, sans trouver une accroche dans la dynamique des jeunes du quartier. Nous pourrions dire qu'en fait les jeunes étaient animés par une problématique spécifique leur appartenant. Nous trouvons des traces de celle-ci dans leur volonté d'aller voir d'autres quartiers de la région parisienne⁵⁶⁰, ou bien, dans leurs attitudes agressives à l'égard des passants du centre ville, quand ils sortent du quartier. L'exemple suivant montre combien, la question de l'image, la leur et celle du quartier, les pré-occupent.

Au départ, en septembre 1995, j'ai eu la proposition d'utiliser un reliquat de l'« Opération prévention été » par la Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports du Calvados. J'avais compris l'envie des jeunes de faire de la vidéo, puisque l'idée avait été plusieurs fois évoquée en juin 1995. Je la re-proposais donc : elle a été aussitôt reprise par les jeunes. L'idée était de filmer le quartier en essayant de montrer à d'autres ce qu'eux, les jeunes, perçoivent comme positif pour eux-mêmes, et ensuite, d'aller à la rencontre des personnes extérieures au quartier pour savoir comment celles-ci se le représentent. Aux vacances de la Toussaint, le tournage commence. Un animateur vacataire est embauché à cette fin.

558 Je venais de prendre en charge un stage de formation d'animateurs volontaires pour les colonies de vacances et les centres de loisirs à Asnelles, stage en pédagogie de la décision, juste avant cette expérience. Certainement ce stage avait commencé à produire des changements dans mes conceptions de la pédagogie mais pas encore au point d'en être conscient pendant cette expérience de Couvrechef. Aujourd'hui, je peux affirmer que ma posture était clairement du côté des pédagogies de la décision à cette époque. Couvrechef était les prémices...

559 Je m'appuie sur le « compte-rendu de stage pratique Defa » réalisé en février 1997, deux mois après la fin de ce projet.

560 Nous avons visité le quartier du Luth à Gennevilliers, et celui de Chanteloup-les-Vignes dans lequel a été tourné le film « La haine » de Mathieu Kassovitz (1995, durée 1h35, avec Vincent Cassel, Hubert Koundé, Saïd Taghmaoui...).

Je suis surpris des premiers plans montrant des endroits dégradés dans les cages d'escalier. Je les interroge sur ce choix. Contre toute attente, ils reconnaissent avoir fait ces dégradations. Un « grand » assiste à la scène. Il incite les « jeunes » à repeindre ces cages d'escalier pour réparer ce qu'ils ont fait. Je leur renvoie cette proposition, ils acceptent...

Que s'est-il joué là ? Pourquoi un tel enchaînement, quasi magique, des faits ? Il est difficile de répondre. La seule piste que je possède est leur surprise quand ils sont allés interroger des personnes hors du quartier sur la vision qu'elles en avaient. La réponse a été invariable : elles étaient totalement indifférentes à ce quartier. Bien sûr, nous pouvons imaginer qu'une autre réponse devait être délicate à formuler face aux jeunes, justement, de ce quartier. Néanmoins, cela a comme « dégonflé » une représentation vivace dans leur esprit : selon laquelle, les autres ne les « aimaient » pas. Même si cette représentation est bien sûr plus complexe, pratiquement, l'effet semble avoir été pour les jeunes que le problème prenait une autre tournure. C'était donc au sein du quartier que se trouvait le problème⁵⁶¹. Dès qu'ils commencèrent à peindre la première cage, des réponses leurs sont venus des adultes : ils ne se sentaient plus en mesure d'inviter leurs amis ou leur famille dans des immeubles aussi dégradés ; un adulte, ayant fait sept ans de prison, vint leur dire combien, ce qu'il faisait là, était finalement normal : ils réparaient ce qu'ils avaient détérioré.

Il faut imaginer la scène : les jeunes du quartier, réputés comme étant des durs, en train, sous le regard de tous les habitants, de nettoyer les murs, de passer l'enduit, de peindre, de nettoyer les sols. Et cela pendant quinze jours, et sans aucune contre-partie, puisqu'il s'agissait de réparation. D'une certaine façon, ils se sont mis eux-mêmes en situation de rendre des comptes aux habitants et, aussi, à la société HLM.

Les jeunes ont fait ensuite une demande. Ils avaient, par ce travail, réparé leurs méfaits au regard de la collectivité, ils souhaitaient maintenant avoir une contribution, en réalisant la réparation d'une deuxième cage d'escalier, pour partir en vacances. J'acceptais de porter ce projet avec eux mais à une condition : s'ils devaient partir en séjour ce serait sans animateurs. J'avais la conviction qu'ils partiraient seuls en vacances, et donc, dépasseraient la peur de le faire, car ils ne pourraient plus reculer une fois la cage d'escalier repeinte. Un deuxième chantier s'engagea donc aux vacances de printemps 1996. Le départ en vacances se réalisa en août 1996 près de Bordeaux soit à quelque six cents kilomètres du quartier⁵⁶².

561 C'est ce que suggère déjà l'exemple de la boum qui aboutit à une discussion de leur rôle dans l'image du quartier pour les jeunes filles qui viendraient d'ailleurs.

562 Le projet s'achèvera par la rénovation de la dernière cage d'escalier de cet immeuble par des adultes du quartier au Revenu minimum d'insertion (RMI) dans le cadre d'un projet « Chantier d'insertion », monté à l'occasion des rencontres interpartenariales avec les travailleurs sociaux agissant sur le quartier, en décembre

La construction socio-historique d'un quartier en discrédit

Nous venons de voir combien l'image négative du quartier est signifiante pour comprendre les comportements des jeunes. Il faut revenir sur différents éléments historiques pour saisir, dans une approche constructiviste des discours, l'élaboration progressive de cette image. Nous verrons ainsi différents acteurs et dispositifs jouer un rôle pour, finalement, constituer un quartier dont les habitants sont discrédités.

Le quartier Cuvrechef a une image négative autant dans la presse que dans la population lorsque je le rejoins en 1994. Une série d'articles signalent combien les jeunes sont impliqués dans différents trafics, essentiellement de voiture : « Course poursuite à la Folie-Cuvrechef. La voiture fonce sur le car de police » (Ouest-France 15.07.88) ; « Vols de voitures, cinq jeunes interpellés » (Ouest-France 26.07.88) ; « Les cinq voleurs de la Porche retrouvés à la Folie-Cuvrechef » (23.09.88) ; « Les voleurs de voitures arrêtés dans un champ de blé » (Liberté 29.07.88)... pour en arriver finalement à « La prévention de la délinquance commence par la chasse aux meneurs » (Liberté 28.06.91) : « Des tirs de carabine, des rodéos infernaux avec des voitures volées ici et là, des bagarres et autres nuisances, pillage des caves, vol des lapins, dégradation des équipements publics... Tous les témoignages concordent. Depuis trois ans, des résidents du quartier, paisibles retraités pour la plupart, n'en peuvent plus. "Nous ne supportons plus d'être la proie des voyous que l'on nous a placés là..." ». Et finalement : « Rue du Président Ribot, 120 gendarmes "bouclent" le quartier, une vingtaine d'arrestation » (OF 19.09.91). Déjà, deux ans plus tôt, une lettre est adressée au Maire pour se plaindre autant de ce quartier (salubrité) que de ses habitants ou plutôt de leurs agissements (12.02.88). Avant de revenir sur la perception de ce quartier par différents acteurs, arrêtons-nous sur cet extrait : « ...des voyous que l'on a placés là ».

Dans le cadre du travail interpartenarial avec d'autres travailleurs sociaux intervenant sur ce quartier, j'avais appris que les habitants de celui-ci étaient, au moins pour une partie d'entre eux, originaires d'un bidonville composés de baraques suisses fournies à la France après la seconde guerre mondiale pour abriter les habitants dont les maisons avaient été détruites pendant les bombardements du débarquement du 6 juin 1944. Ce lieu s'appelait Tonneauville. Son existence se serait prolongé jusqu'à la mise en œuvre du Programme social

1996. Ce fut là un dernier événement auquel je participais. Je fut agressé peu de temps après par un adulte de ce quartier, et victime de menaces de morts, j'ai quitté cette région. A la suite de ces projets, la Mairie envisagea de penser autrement l'avenir du quartier, et imagina de le rénover avec la population. Dans un entretien réalisé en mars 2004, un « grands » du quartier, m'expliqua, qu'après mon départ, une réunion fut organisée par l'Office HLM dont le résultat fut la ré-émergence de conflits entre les familles. Alors, le quartier replongea dans ses vieux démons. Par contre, selon ses paroles, et celles d'un autre « jeune », la plupart des protagonistes de cette histoire avait trouvé un métier et n'habitait plus à Cuvrechef.

de relogement à partir de 1969⁵⁶³. Le quartier est d'ailleurs dénommés soit par le nom d'une rue (La rue du Président Ribot) soit par PSR. Lors de la destruction du bidonville, trois zones de PSR furent construites en trois endroits de la ville. Cette répartition a, semble-t-il, disloqué des cellules familiales élargies. D'après des témoignages récoltés auprès de l'association ATD Quart Monde à l'époque de cette expérience, un système d'organisation sociale se serait mis en place à l'intérieur de Tonneauville permettant de réguler les conflits de voisinages ou les différends familiaux. Comme le note Christian Bachmann : « La famille étendue est une véritable unité de vie sociale. Quant au voisinage, il n'est pas une nuisance mais une ressource »⁵⁶⁴.

Dans l'étude ethnographique⁵⁶⁵ menée (voir infra) lors de l'évacuation du Squat de Cachan en 2006, j'avais découvert la persistance d'un modèle de décisions collectives hérités d'une tradition africaine née pendant l'empire du Mali⁵⁶⁶. Si la capacité à s'organiser collectivement peut probablement s'appuyer sur une structure présente et latente, il semble que l'éparpillement⁵⁶⁷ des familles ait eu un effet néfaste sur ce point.

Mais ceci ne peut rendre compte de l'ensemble des difficultés rencontrées, du moins, cela laisse-t-il supposer un problème potentiellement présent. Les jeunes posant des problèmes se seraient manifestés à partir de 1988 et jusqu'à 1994 (avec des jeunes ayant entre 19 ans, au démarrage des difficultés, et 25 ans à la fin). Soit pour le dire autrement, une génération qui de 1988 à 1994, va produire divers actes de délinquance ; génération qui serait donc née en 1969, date de création du quartier. Une corrélation de date qui sans être une explication, paraît suffisamment marquante pour s'interroger sur la vie que ces jeunes se sont construite depuis leur naissance dans ce quartier.

La remarque évoquée ci-dessus d'une habitante des quartiers limitrophes de Coubrechef nous renseigne aussi sur la perception qu'elle se fait du mode de peuplement. D'après le témoignage de la trésorière de l'association m'employant, lorsque la décision de construire ce quartier fut connue, une pétition a circulé parmi les habitants des quartiers pavillonnaires le jouxtant. En consultant d'anciens articles de la presse locale, j'ai découvert combien les enfants de Tonneauville lorsqu'ils sortaient de ce lieu étaient mal perçus par le

563 Voir ci-après sur l'histoire de la constitution des Programmes sociaux de relogement (PSR).

564 Ibid. p. 112

565 Voir « La décision circulante ».

566 L'empire du Mali qui s'étendait sur la Gambie, la Guinée, la Guinée Bissau, le Mali, le Sénégal, la Mauritanie et une grande partie de la Côte d'Ivoire a existé du XIII^e au XIV^e siècle. Les personnes présentes au Squat de Cachan étaient issues principalement de ces pays. Aussi, ce système était pour tous une sorte de dénominateur commun.

567 En Afrique le terme de « déguerpissement » est utilisé lorsqu'un quartier insalubre est détruit pour construire des logements neufs sans relogement de ses habitants.

reste de la population.

Ce quartier Cuvrechef se trouve inséré de manière particulière dans son environnement. Le quartier se trouve, en quelque sorte, enclavé entre des zones⁵⁶⁸ différentes marquées par des frontières physiques⁵⁶⁹ : au Sud, une quatre voies le sépare de la zone industrielle et de la caserne des pompiers ; à l'Ouest, un mur d'enceinte d'un gymnase ; à l'Est, une zone de friche réservée pour prolonger la route venant du Sud marque la transition avec l'I.U.T. ; enfin, au Nord-Est, une impasse et au Nord un rond-point.

Dans des plans trouvés aux archives municipales de la ville de Caen, le quartier apparaît situé au milieu de champ avec un chemin le déservant avant l'installation de ces différentes zones d'activités, d'habitats et la création des routes. Pour les transports, jusqu'à récemment, le seul moyen pour se rendre en ville était un bus passant de manière irrégulière. Les habitants vont, le plus souvent, faire leurs courses au supermarché (voir plans) ou bien profitent du passage de vendeurs ambulants chaque semaine. Ce quartier comprend dans les années 1990, quatre cents cinquante habitants. Une partie des immeubles sera détruite ce qui ramènera la population au alentour de 250 personnes aujourd'hui.

Le choix de situer ce quartier loin du centre ville, de séparer la population du bidonville pourraient s'expliquer selon deux approches : la première part de la situation économique et justifierait ces éléments par la nécessité de trouver des terrains à faible coût pour augmenter le nombre de bâtiments construits avec la même somme allouée ; la deuxième tiendrait à la vision négative que certains se font de la population qui viendra y prendre place.

Au moment où je prends mes fonctions (1994), de nombreux logements sont murés et des rumeurs de destruction d'immeubles, voire du quartier, circulent dans sa population. A défaut d'une solution pour gérer les difficultés rencontrées avec cette population, la mairie a décidé de répartir les familles dans d'autres quartiers et de supprimer celui-ci. Lors d'une visite du quartier avec l'adjointe au Maire en charge de la politique de la ville, celle-ci me dira qu'elle n'avait plus de solution et que face aux demandes répétées des habitants de la zone pavillonnaire, elle ne pouvait faire autrement. Lorsque je m'étonne auprès des autres travailleurs sociaux présents de la configuration du quartier lors d'une réunion du groupe partenarial⁵⁷⁰, une assistante sociale indique que pendant très longtemps, ce quartier a été le lieu dans lequel s'effectuait le stage long des assistantes sociales.

568 Nous reprenons le vocabulaire de la planification et de l'architecture fonctionnaliste dans la mesure où un des espaces a gardé la dénomination de « zone industrielle ».

569 Voir figure page suivante.

570 Le groupe comprenait les acteurs sociaux suivants : assistantes sociales, éducateur, les animateurs de la Baraque, l'animatrice locale d'insertion, l'agent de développement local de la société Hlm municipale qui possède la majorité des logements.

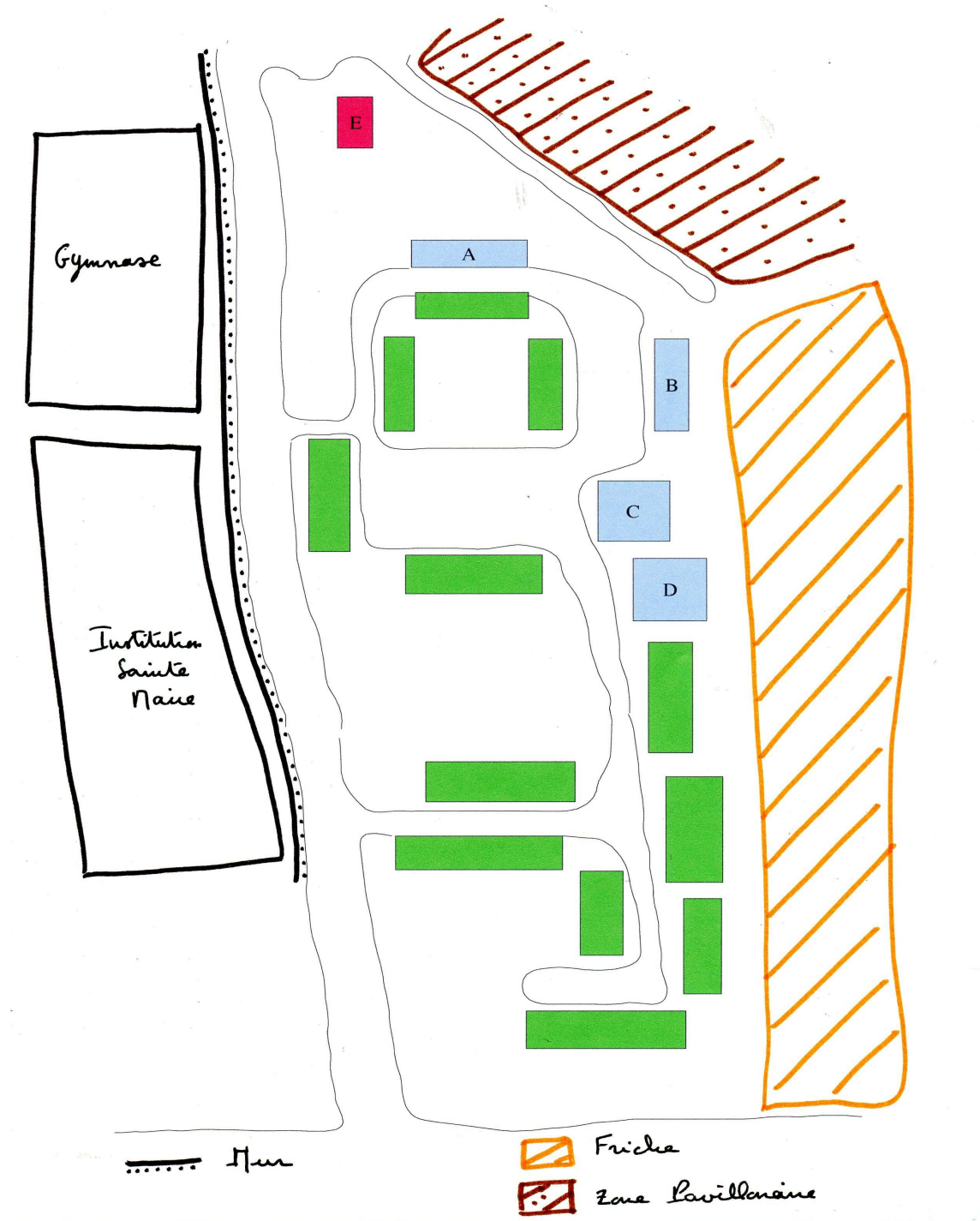


fig. Plan d'implantation des immeubles relevé effectué le 27 mars 2004 : A. maisons détruites en 1996 ; B. idem ; C. et D. Immeubles détruits en 2004. Les rectangles verts représentent soit des maisons soit des immeubles de 3 étages.

Le groupe interpartenarial s'est constitué à l'origine sur ma demande. Le travail au quotidien avec les jeunes étant très difficile, je cherchais un espace pour partager mes analyses et ainsi produire des réponses plus adaptées. Ce groupe a été ensuite repris et piloté par une animatrice locale d'insertion (ALI). Une action concernant les adultes du quartier sera réalisée grâce à ce groupe. Un exemple sera révélateur de la situation du partenariat avec les intervenants sociaux du quartier. A l'origine de ce groupe de travail, il y avait le constat fait de demandes d'accompagnement des jeunes mères de ce quartier. Nous souhaitions, avec une collègue, mettre en place un groupe de travail avec ces personnes pour les aider au niveau de l'éducation des jeunes enfants. Le souhait était exprimé par ces jeunes adultes de ne pas poursuivre la dynamique qu'elles avaient vécue, en éduquant autrement leurs enfants. Nous rapprocher des professionnels traitant ces questions, nous paraissait nécessaire. Lors de la première réunion interpartenariale, nous apprîmes que ce genre de rencontres, avec les jeunes mères, existaient déjà, et de plus, un appartement, dans le quartier même, était réservé pour ces rencontres...

Dans le cadre de ce groupe de travail, la question fut posée d'associer l'association ATD Quart Monde qui agissait depuis longtemps ici. La trésorière de mon association employeur refusa leur présence comme d'informer la population de l'existence de ce groupe : sur le premier point au titre de l'aspect militant de cette association, et sur le second, « [elle] exprime une réserve par rapport à ce groupe qui ne peut être qu'un relais par rapport à la demande ressentie par une partie de la population »⁵⁷¹... les travailleurs sociaux connaissent les besoins des habitants et n'ont donc pas à les consulter directement. Même si la question posée est seulement celle d'informer la population de l'existence de ce groupe et si la trésorière n'est pas une travailleuse sociale... Une autre hypothèse se pose : un contrôle social serait-il exercé par certains sur cette population ?

Certains responsables de fédérations d'éducation populaire, en parlant de cette expérience avec moi, refusaient de parler d'animation, qualifiant celle-ci de « club de prévention » ou d'action « éducative » au sens de la prévention spécialisée. Certains éléments vont dans ce sens. D'abord, la création de la Baraque se fait sous les auspices de l'Acsea, de la Caf⁵⁷² et de la Mairie. Un « club » de jeune est ainsi créé et un éducateur spécialisé pour l'encadrer est recherché afin d'« aider les adolescents et les jeunes à mieux maîtriser leurs loisirs (le chômage et la mauvaise fréquentation scolaire allongent le temps de loisirs), à les soutenir dans leurs démarches individuelles de recherche d'emploi ou de formation

⁵⁷¹ Compte rendu de la réunion du 15 novembre 1996. Nous pouvons remarquer au passage que c'est le prénom qui est utilisé pour introduire cette remarque.

⁵⁷² Association C. de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence, et Caisse d'Allocation Familiale.

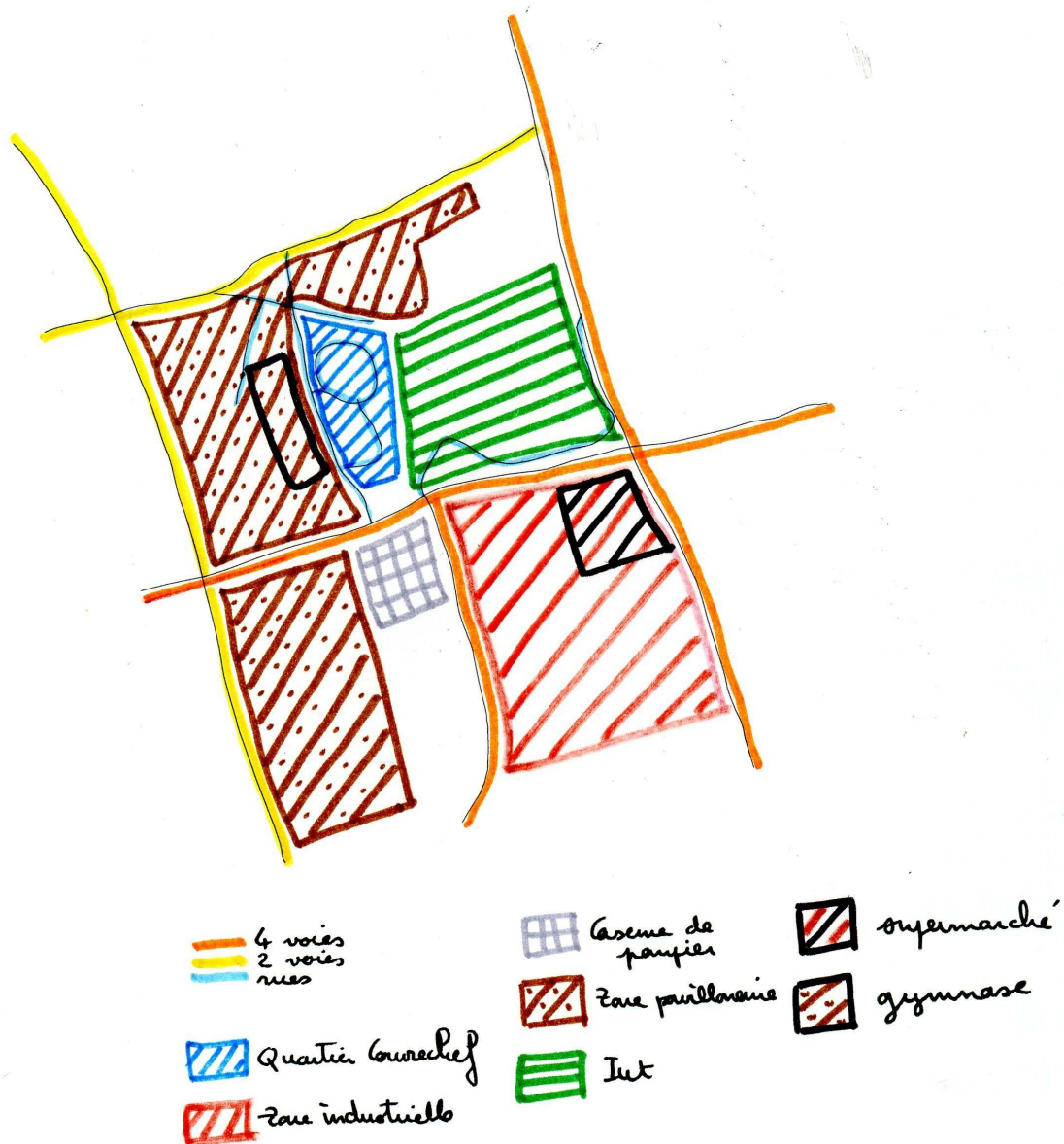


Fig. Le quartier Couvrechef dans son environnement immédiat

professionnelle, et à les accompagner dans leurs démêlés avec la justice. Les problèmes qui se posent sur le quartier sont l'alcoolisme, la colle (épisodiquement), la petite (ou moyenne) délinquance »⁵⁷³. Le terme « club » de jeune mais aussi « La Baraque » renvoient à l'univers de la prévention spécialisée et plus particulièrement aux clubs de prévention (Tétard & Peyre, 2006). Les problèmes rencontrés dans ce quartier seraient du registre de la prise en charge de ces jeunes par la prévention spécialisée. Pourtant, mon association employeur n'est pas une association qui œuvre directement dans ce champ. Son but est : « La création, la gestion et l'animation du centre socio-éducatif de loisirs de Couvrechef, qui constitue un élément essentiel de l'équipement social et culturel d'une communauté. Ce centre socio-éducatif offre à la population, aux jeunes et aux adultes, la possibilité de prendre conscience de leurs aptitudes, de développer leur personnalité et de se préparer à devenir les citoyens actifs et responsables d'une communauté vivante. Elle assure par ailleurs la formation d'animateurs ». Ce texte contient un certain nombre de termes qui pourraient prêter à une mauvaise interprétation s'ils n'étaient re-situés dans leur contexte. Ainsi « communauté » fait référence à la communauté religieuse catholique, non que la population de ce quartier soit particulièrement catholique mais il est indiqué qu'il s'agit d'un « milieu » de vie en soi⁵⁷⁴. Les militants catholiques interviennent sur la base de ces « communautés »⁵⁷⁵. Pareillement, « la formation d'animateurs » n'est pas en pratique l'idée de produire des formations. Le terme « animateur » doit être compris comme *leader* qui, appartenant à la communauté, va y jouer un rôle particulier.

Un terrain tellement différent

Au moment où je prends les fonctions d'animateur de la Baraque, je suis au chômage et mes droits aux Assedics viennent de s'arrêter ce qui m'oblige à accepter ce poste. Le marché de l'emploi des animateurs professionnels, au niveau régional, est assez peu ouvert : les propositions régionales de postes, entre 1993 et 1994, sont très faibles. Je sors d'un poste de responsable de stage de « préqualification aux métiers de l'animation » aux Ceméa. A cette période, peu de militants de cette association se trouvent en situation d'emploi dans l'animation professionnelle. Le mode d'action des Ceméa est principalement fondé sur la formation des acteurs. Le « terrain » de l'animation socioculturelle professionnelle est difficilement pris en compte dans le début des années 1990, par exemple, il n'existe pas de

573 Document dactylographié (porte document intitulé « articles journaux ALC n°1 ») n.d.

574 On retrouve là le vocabulaire de l'ACJF qui donnera naissance à la JOC, la JAC, la JEC... autant de milieu sur lesquels sera exercé un apostolat.

575 On retrouve ainsi un article de la présidente dans le bulletin paroissiale.

groupes de travail dans lesquels ces professionnels se retrouveraient en lien avec ce statut. Je suis alors en cours de formation DEFA⁵⁷⁶, formation visant essentiellement des fonctions d'encadrement dans le champ de l'animation socioculturelle. Prendre un poste d'animateur d'un local jeune, peut être considéré comme un déclassement. J'occupe ce poste par nécessité économique avec des compétences qui ne relèvent pas du cadre de l'emploi occupé⁵⁷⁷.

Si nous abordons cette expérience à partir de la théorie sociologique de Bourdieu⁵⁷⁸, l'activité d'animateur social peut être considérée comme faible en capital. D'une certaine façon, le public, les institutions, et *a fortiori*, les animateurs œuvrant dans ce segment du champ sont disqualifiés. Le capital (culturel et économique) étant absent, la violence symbolique peut opérer à plein. Pour ne citer que quelques exemples : je présentais dans une journée d'étude⁵⁷⁹ les résultats que j'avais obtenus avec les jeunes dans l'expérience de départ en autonomie⁵⁸⁰. Dans l'assistance se trouve Jean-Marie Petitclerc⁵⁸¹. A la fin de mon intervention, il porte une critique forte sur cette expérience et ses effets possibles. Ainsi, il ne pense pas que la situation du quartier changera et il croit que nécessairement la violence reviendra. En me refusant les bénéfices de cette expérience, il me renvoie à une place minorée. Un responsable d'une fédération d'éducation populaire dira qu'il ne s'agit pas d'animation mais de prévention spécialisée pour qualifier cette expérience. Là, le procédé dénie complètement la place que j'occupe. Ces deux remarques sont des tentatives pour prendre une place sur le marché de l'économie symbolique. L'invitation du Maire à assister à une rencontre avec une personnalité du gouvernement d'Alain Juppé en charge du logement rentre dans le même cadre. L'action de la mairie a été minime dans ce projet mais elle en recherche les bénéfices. Dernier exemple, lors de la clôture de ce même projet, la chargé de communication de l'Office Hlm, en ma présence, ne parlera même pas de mon action.

576 Le Diplôme d'État aux Fonctions d'Animateur est un diplôme de niveau III, non reconnu comme tel par l'Éducation nationale, qui vise des emplois de cadre dans l'animation socioculturelle. Très peu de personnes l'obtiennent. Ainsi en Basse-Normandie en 1995, 2 sont diplômés, 5 en 1996, 0 en 1997 et 4 en 1998 (*Les employeurs d'animateurs socioculturels professionnels en Basse-Normandie* , étude réalisée par l'Observatoire Régional des Formations et des Métiers, 1er trimestre 1999).

577 Dans l'analyse faite plus haut, j'évoquais la présence d'une fiche de poste rédigée par la trésorière de l'association ALC, qui parlait d'un éducateur spécialisé. Or, mon poste ne fut jamais occupé par une personne ayant cette compétence. Pour tout dire, il le fut par un curé et différents animateurs sans diplômes. La bonne volonté remplaçant la compétence...

578 Je n'élabore pas ici une théorie du champ de l'animation socioculturelle (théorie pour partie réalisée par Francis Lebon à propos des centres de loisirs [Lebon, 2005 et 2008]). En effet, la théorie de Bourdieu ne me permet pas, ou du moins que très partiellement, de penser les phénomènes d'individualisation des jeunes pris dans des statuts multiples.

579 Journée d'étude organisée par les Ceméa : « Partir en vacances : un droit pour tous, un enjeu actuel », 8 juin 1996.

580 Expérience que je présente ci-après.

581 Jean-Marie Petitclerc est l'auteur de nombreux ouvrages sur les jeunes de banlieue. Il est à l'origine de l'appellation d'Agents Locaux de Médiation Sociale.

Néanmoins je suis de part mon identité (diplôme professionnel le plus élevé dans le champ, formation universitaire) en capacité d'opposer une résistance à ces violences symboliques *a contrario* des jeunes de ce quartier.

Caractéristique pédagogiques

Un trait essentiel de la pédagogie développée, ici à Couvrechef, réside dans un travail de la parole. Parole reçue, parole donnée. Parole reçue dans la mesure où en quelque sorte, elle a servi de sismographe des aléas vécus par les jeunes et qui ne m'étaient pas nécessairement perceptibles. J'avais à saisir le sens possible des actes. Donc une parole à élaborer, c'est-à-dire à re-situer. Pour cela, il fallait pouvoir l'accueillir dans quelque chose qui la rendait visible, d'abord, et ensuite, l'analyser. Il est difficile de repérer dans cette expérience précisément ce qui faisait office de réceptacle et de cadre de référence. La seule hypothèse plausible et somme toute fragile, c'est que j'ai moi-même joué ces rôles là, ceci rendant mon intervention d'autant plus périlleuse.

« Parole donnée » : ce qui me frappe aujourd'hui, en reprenant le fil de cette histoire, c'est l'importance des décisions prises ensembles. Pas toujours parce qu'elles auraient été tenues jusqu'au bout, mais plutôt, en ce qu'elles témoignent de la construction d'une parole commune dans un espace où une telle démarche était plus qu'hypothétique.

Un autre point à noter est l'existence d'un processus sous-jacent dans ce travail, processus consistant à amener progressivement chacun, chaque individu, à s'affirmer comme « sujet », à assumer face aux autres ses envies, à les faire exister. Il semble que c'est à l'intérieur de ce processus que se trouve les raisons d'un changement entre cette génération et les précédentes. C'est dire qu'il faudrait mesurer en quoi il n'y a pas aussi un effet d'éloignement progressif, entre cette génération et les précédentes, l'histoire spécifique de la création de ce quartier tendant à s'estomper.

2.2.2 La construction du discrédit territorial

Cette expérience invite à comprendre la mise en place de logements de transition pour les personnes habitants en logements précaires. Le résultat recherché, loger ces familles dans des Hlm classiques, va entraîner une série d'actions référées à cet objectif. L'histoire des « cités de transit » prend place dans une histoire plus longue que celle des Hlm.

Les grands ensembles sont une figure de la ville qui peut être rattachée, dans la mesure où la plupart sont des HLM, à l'histoire de l'habitat social. Selon les auteurs, cette histoire remonte à la fin du XIX^e siècle ou au début du XX^e siècle⁵⁸². Elle est marquée par la manière dont l'État, se méfiant des pauvres, cherche à les contenir aux marges de la ville. La figure de l'épidémie domine. A la fois la maladie qui se propage avec principalement le choléra puis la tuberculose et, à la fois, le foyer révolutionnaire avec en premier les canuts de Lyon, puis les communards qui « s'opposent aux propriétaires sur la remise des loyers des ouvriers pendant le siège de Paris en 1870 »⁵⁸³. On arrive au final à la construction d'une figure de l'ouvrier comme membre d'une classe dangereuse⁵⁸⁴.



Fig. Plan masse qui permet de voir le quartier Couvrechéf dans la trame des voies de circulation (rue du Pdt. Ribot, du petit clos Saint-Marc, Leboucher) (source Archives de la ville de Caen)

582 Hatzfeld M., *Petit traité de la banlieue*, Dunod, 2004, pp.26-31 ; Magri S., « L'émergence du logement social : objectifs et moyens d'une réforme (1894-1930) », in Segaud M., Bonvalet C., Brun J., *Logement et habitat l'état des savoirs*, La Découverte, 1998, pp.34-42 ; Amiot M., *Contre l'État, les sociologues*, éditions de l'école des hautes études en sciences sociales, 1986, pp.206-209 ; Lévy A., « De l'îlot insalubre au quartier sensible : permanence et continuité dans les politiques urbaines », in Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La documentation Française, 2002, pp. 31-46

583 Hatzfeld, op. cit., p. 27

584 Chevalier Louis, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIX^e siècle*, Perrin, 2002, (1958) ; Merlin P., *Les banlieues*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1999 ; Avenal C., *Sociologie des « quartiers sensibles »*, Armand Colin, 2004

C'est avec Haussman, d'un côté, perçant des avenues dans Paris et, du coup, rasant des îlots entiers, et les HBM⁵⁸⁵ de l'autre, que progressivement cet ouvrier va être rejeté aux frontières de la ville et encadré. Pour arriver au sentiment actuel porté sur les quartiers de banlieue, en en faisant des lieux à problèmes et retrouvant ainsi une figure historique, il faudra que divers glissements s'opèrent.

Il faut quitter l'histoire longue pour se centrer sur l'histoire plus récente si on veut comprendre les grands ensembles⁵⁸⁶. On considère généralement le plan Courant (1953) et la circulaire Guichard (1973) comme les deux bornes de la période d'édification des grands ensembles⁵⁸⁷. Les grands ensembles se définissent, pour Annie Fourcaut, par un certain nombre de traits : « forme architecturale faite de barres et de tours, taille de 500 à 1.000 logements minimum, localisation généralement périphérique, financement aidé par l'Etat sous des formes diverses, nature du peuplement avec présence dominante de statut locatif, édification rapide suivant des techniques de préfabrication, construction concomitante ou prévision d'équipements permettant l'autonomie de l'ensemble »⁵⁸⁸. Parmi ces aspects, un est à mettre en avant si on veut comprendre leurs particularités sociales : « Ce qui est, de toute manière, très frappant, dans ces quartiers, c'est qu'ils sont le résultat de politiques publiques presque exclusivement »⁵⁸⁹. Je me concentrerai sur ce point pour aborder la question du peuplement de ces grands ensembles.

Avant d'aborder ce point, il est nécessaire de poser en premier la question du rapport entre ces formes spatiales et leur perception dans la société. Il s'agit d'éviter ici de se laisser enfermer dans une articulation simpliste entre grands ensembles et problème sociaux afin de dégager un espace pour apercevoir la complexité des phénomènes et leur construction sociale progressive. « Pour bien comprendre le lien réciproque entre la catégorisation des espaces et celle des populations qui y résident, il convient de s'intéresser aux politiques publiques et aux

585 Habitat Bon Marché.

586 Tellier T, *Le temps des HLM 1945-1975, la saga urbaine des trente glorieuses*, Autrement, 2007 ; Bachmann C., *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyenne à travers cinquante ans de politique de la ville*, Albin Michel, 1996 ; Dufaux F., Fourcaut A., *Le monde des grands ensembles*, Créaphis, 2004 ; Dufaux F., Fourcaut A., Skoutelsky R., *Faire l'histoire des grands ensembles. Bibliographie 1950-1980*, ENS éditions, Lyon, 2003 ; Clavel M., *Sociologie de l'urbain*, Economica, Anthropos, 2002

587 Même si l'histoire de ces grands ensembles se prépare dans les années 1930 et sous Vichy voir : Vulbeau A., « Souvenons-nous des grands ensembles, ces objets maudits de la mémoire des villes », *VEI-Enjeux*, "Soigner" la banlieue ?, n°126, septembre 2001, p. 27-37

588 Fourcaut A., « La cas français à l'épreuve du comparatisme », in Dufaux F., Fourcaut A., *Le monde des grands ensembles*, Créaphis, 2004, p. 15

589 Delarue J.-M., *Banlieues en difficultés. La relégation*, Syros/Alternatives, Paris, 1991, p. 30

dispositifs de gestion qui participent à la production des territoires »⁵⁹⁰. Ainsi la question peut se décliner selon deux directions : la question du peuplement de ces immeubles ; la question des procédures de financement des immeubles sur laquelle je reviendrai en abordant le Programme Social de Relogement.

On peut distinguer plusieurs périodes dans le peuplement des grands ensembles. En premier, une période de mixité : la population française vient habiter des immeubles se caractérisant par leur modernité (luminosité, eau courante, etc.). Puis, à cette première population vient s'en substituer une autre, lorsqu'il est décidé en décembre 1964 (loi Debré) de résorber les bidonvilles⁵⁹¹. A ce moment là, ce sont certains immigrés qui viennent remplacer les locataires présents. Pas tous les immigrés, car une partie va choisir d'autres voies d'installation, notamment, comme les portugais et les espagnols. Ce sont donc surtout les populations immigrés du Maghreb. La population française va profiter des mesures pour l'accession à la propriété jusqu'aux années 1980, afin de quitter les grands ensembles, alors que les marocains et les algériens logés en habitat précaire, vont y arriver massivement. Du point de vue des revenus des ménages, les HLM accueillent de plus en plus de famille à bas revenus. « C'est en définitive aux politiques d'attribution et de maintien dans les lieux que la structure des revenus en HLM est, et restera, la plus sensible. Toute accentuation de l'entrée de ménages à revenu faible diminue les probabilités de sortie des logements HLM, alimentant ainsi, avec une relative rapidité, un processus cumulatif et problématique de spécialisation de ce patrimoine »⁵⁹². Il est possible de montrer, corrélativement, l'existence de déterminants spatiaux de l'exclusion. C'est ainsi la démarche proposée par la littérature économique qui distingue deux grandes séries de causes à « l'exclusion sur le marché du travail des individus habitants dans un quartier défavorisé »⁵⁹³ : la première sont les problèmes d'accès physique à l'emploi, soit la distance entre le lieu de résidence et ceux où se trouvent les emplois ; la deuxième sont les difficultés liées aux ségrégations.

Ces approches, tout en apportant des informations validées, restent néanmoins parcellaires. En effet, elles supposent un déterminisme du spatial sur le social qui doit être

590 Bourdin A., Lefeuvre M.-P., « Le sociologue et les grands ensembles », in Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La documentation Française, 2002, p. 162

591 Blanc-Chaléard, M.-C., « Les immigrés et le logement en France depuis le XIXe siècle. Une histoire paradoxale », *Hommes et Migrations*, n° 1264, nov-déc. 2006 ; <http://histoire-social.univ-paris1.fr/Collo/Marieclaude.pdf>

592 Horenfeld G., « L'univers des HLM », in Segaud M., Bonvalet C., Brun J., *Logement et habitat l'état des savoirs*, La Découverte, 1998, p. 140

593 Gobillon L., Selod H., « Les déterminants spatiaux du chômage en Île-de-France », in Fitoussi J.-P., Laurent E., Maurice J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, La documentation Française, Paris, 2004, pp. 171-187

interrogé. Dans la suite de la tradition de l'École de Chicago⁵⁹⁴, on peut distinguer certaines implantations spatiales, souvent perçues négativement, qui ont un intérêt pour le regroupement autour d'une communauté permettant, ainsi, aux nouveaux arrivants sur un territoire, de se construire progressivement des normes d'usages. Historiquement, en France, on trouve ainsi des quartiers de regroupement : Belsunce à Marseille, Belville à Paris ou bien encore les abords des gares pour les arrivants des régions (Auvergnats, Normands...). La présence d'un discours politique fort contre la constitution de ghettos, masque cette réalité essentielle. La communauté est ici une ressource. L'analyse ne doit pas porter sur une seule génération mais au moins sur deux, voire plus, pour saisir, progressivement, l'assimilation d'une population à son nouvel environnement. Ensuite, s'il existe un lien entre le spatial et le social, il faut rappeler que celui-ci tient, pour partie, à une élaboration sociale, *i.e.* le peuplement de certains espaces est déterminé par des règles édictées par le politique auxquelles des populations vont plus ou moins s'adapter.



Fig. Ce plan masse permet de voir le quartier Couvrechef (carré noté M6 1900 m²) dans son environnement immédiat (source Archives de la ville de Caen).

⁵⁹⁴ Voir partie Méthodologie.

Aussi, il serait simpliste de croire qu'il suffirait de rapprocher le travail de ces lieux pour que les habitants sortent du chômage. Il existe, par exemple, des règles d'attribution implicites d'autorisation d'ouverture de magasins qui empêchent des restaurateurs d'ouvrir des lieux pour vendre des kebabs, au nom d'une nécessaire mixité... Par contre, c'est bien au cœur de la question de la construction sociale de ce lien que réside l'enjeu du travail social avec les habitants. Les cités de transit permettent d'en comprendre la logique.

Le terme « transit » désigne, au début des années 1960, des « logements d'habitation à loyer modéré de transition »⁵⁹⁵ qui vont s'intégrer dans un « programme de logements répondant à une destination spéciale »⁵⁹⁶ à savoir : « des opérations de construction d'immeubles destinés au relogement soit des occupants de locaux insalubres, vétustes ou de construction provisoire, soit des personnes ou de familles expropriés ou expulsés dans la mesure où ils sont de conditions particulièrement modestes »⁵⁹⁷. La définition d'une « cité de transit » est apparue dix ans plus tard : « les cités de transit peuvent être définies comme des ensembles d'habitation affectées au logement provisoire des familles, occupantes à titre précaire, dont l'accès en habitat définitif ne peut être envisagé sans une action socio-éducative destinée à favoriser leur insertion sociale et leur promotion »⁵⁹⁸. Cette définition fait entrer ces logements dans un dispositif qui comprend deux volets : le premier concerne la résorption de l'habitat insalubre ; le deuxième, l'accompagnement socio-éducatif.

C'est la loi du 14 décembre 1964 dite loi Debré qui va s'attaquer à la résorption des « bidonvilles » complétée par une loi tendant à faciliter « la suppression de l'habitat insalubre » (loi n° 70-612 du 10 juillet 1970 dite loi Vivien) complétée par une circulaire (du 27 août 1971). Il s'agit, à l'époque, de s'attaquer aux bidonvilles qui se sont implantés en région parisienne⁵⁹⁹.

L'accompagnement socio-éducatif est le plus souvent négligé. Nous pouvons même dire qu'il en est encore ainsi. Il s'agit de pieuses recommandations mais dont le contenu est le plus souvent flou⁶⁰⁰. Revenons aux éléments qui caractérisent la cité de transit selon le circulaire pré-citée : « a) Elle est destinée aux seules familles pour lesquelles se présentent des difficultés d'insertion sociale et qui, dès lors, risqueraient d'être "rejetées" par les populations résidant habituellement en logement social. *Le recours à la formule du transit n'aura qu'une*

595 Décret n° 61-550 du 23 mai 1961 ; modification de l'Arrêté du 9 février 1960 (J.O. du 3 juin 1961 p. 5045)

596 J.O. du 3 juin 1961 p. 5046

597 id.

598 Circulaire du 19 avril 1972 relative aux cités de transit (J.O. du 20 juillet 1972 p. 7659)

599 Blanc-Chaléard, op. cit.

600 « Accompagnement social lié au logement : qu'attend-on ? », *Liaison information sur la mise en œuvre du droit au logement*, n° 8, juin 1992 (Archives ville de Caen)

application limitée, une grande partie des familles pouvant être relogées en habitat définitif. b) la cité de transit doit être *le lieu d'une action socio-éducative* préparant les familles à un relogement en habitat "définitif". c) *La durée du séjour* en cité de transit doit être aussi brève que possible, l'objectif étant le relogement définitif » (souligné dans le texte)⁶⁰¹. Il existe deux types de population et les caractéristiques de l'une, la deuxième, montre les limites du projet de transition vers l'habitat définitif : « il convient de distinguer deux catégories de cités de transit : *les cités de transit* de type classique qui seront destinées aux familles jugées capables d'évoluer de manière telle que leur relogement définitif puisse être opéré dans un délai de l'ordre de deux ans ; *les cités de promotion familiale* qui seront affectées à des familles dont les caractéristiques sociales sont telles que l'on ne peut préjuger le délai qui sera nécessaire à leur adaptation »⁶⁰² (souligné dans le texte). Les logements en Programme Social de Relogement s'inscrivent dans ce parcours vers l'habitat définitif⁶⁰³.

Un certain nombre de recommandations sont proposées dans la circulaire afin d'obtenir le résultat escompté d'un relogement dans l'habitat définitif. Par exemple, l'éloignement est à proscrire : « l'éloignement excessif des cités par rapport au centre des villes ou aux moyens de transport collectifs réguliers, les distances trop longues entre l'habitat et les lieux de travail sont autant d'obstacles à l'adaptation des familles ». Il est aussi souhaitable que le futur logement définitif ne soit pas trop éloigné, les familles souhaitant souvent rester à proximité. La taille compte aussi : « qu'il s'agisse de cités de transit neuves ou en logements anciens, il est conseillé de ne pas dépasser un seuil de 50 à 80 logements pour les cités de transit proprement dites et de 90 logements pour les cités de promotion familiale ». L'aménagement intérieur sera spécifique : « le constructeur sera particulièrement attentif à la qualité des matériaux et des équipements (chauffage, robinetteries, portes, placards...) ; il importe que ceux-ci soient spécialement robustes et résistants ». Ce qui suppose en filigrane, une certaine représentation des habitants de ces logements...

Si on considère justement les habitants de ces cités de transit, il apparaît un ensemble de mesures particulières les concernant. D'abord, la question de l'admission en cité de transit est l'objet de certaines attentions ; une enquête préalable est mise en œuvre : « cette enquête tiendra compte, plus que par le passé, des aspirations et des aptitudes des ménages dans une optique de promotion par le relogement ». Ceci suppose qu'un type de logement correspond, dans le parcours des habitants, à un niveau de promotion particulier. Par ailleurs, le statut de

601 Circulaire 19 avril 1972

602 Toutes les citations suivantes sauf indications sont issues de cette circulaire.

603 Bachmann, Le Guennec, op. cit., p. 192

l'habitant en cité de transit est spécifique. En effet, « l'habitant de la cité de transit n'a pas de droit au maintien dans les lieux ». Il n'a pas de bail mais une « convention d'attribution ». La gestion du paiement des loyers est envisagée sous la forme d'une « personnalisation de la redevance » afin d'amener les habitants à s'acquitter progressivement d'un loyer de type HLM correspondant à leur futur logement définitif. Notons que « le gérant, pour chaque famille, devra se préoccuper d'ajuster, en liaison, avec les animateurs socio-éducatifs, le montant de la redevance aux facultés contributives du ménage ». Ceci m'amène à entrer dans la question de l'accompagnement socio-éducatif et à indiquer d'emblée combien le positionnement de ces animateurs peut être délicat, entre d'un côté, une fonction de contrôle social, et de l'autre, une promotion des familles.



Fig. Ce plan masse représente l'ensemble du quartier de la Folie Couvrechef. Le quartier dans lequel était implantée la "Baraque" se trouve immédiatement à gauche de la flèche indiquant le nord (archives de la ville de Caen).

Comment est définie l'action socio-éducative ? « Elle a un rôle déterminant dans la préparation des habitants de la cité au relogement définitif. Son objectif sera de faciliter la promotion des familles en vue de leur insertion en habitat définitif. L'équipe d'action socio-éducatif n'interviendra pas seulement pour faciliter l'adaptation au logement (éducation

ménagère, travail en liaison avec le gérant) mais dans tous les domaines où une amélioration des conditions de vie est possible : santé, vie culturelle, emploi, etc. Elle se refusera à toute forme d'assistance qui nuirait à la promotion ». Reste maintenant à vérifier comment ces recommandations se sont traduites dans les faits.

Les faits sont violents et loin des considérations évoquées ci-dessus. Par exemple les cités de transit présentées par Masclet : « Construites sur des terrains vagues, séparées l'une de l'autre de plusieurs kilomètres, éloignées des équipements urbains et des lieux de travail, non desservies par les transports en commun, sans magasin ni école, ne bénéficiant pas davantage des services socioéducatifs censés faire accéder leurs occupants aux règles et aux normes de la vie moderne, ces cités ressemblent à des lieux d'isolement »⁶⁰⁴. Pour cet auteur, les cités de transit sont des espaces de gestion des relogements des gens habitant les bidonvilles ou les zones devant accueillir de nouveaux logements, nous sommes alors dans un système qui permet de reloger des familles rapidement sans les faire accéder aux HLM et il s'agit de mettre à l'écart une population immigrée dont on ne veut pas. Indirectement, nous sommes aussi dans la continuation d'une pratique héritée de la guerre d'Algérie. « Les gardiens des cités du Port sont souvent d'anciens militaires qui ont fait la guerre d'Algérie. Abdelmalek Sayad montre que c'est aussi le cas des directeurs des foyers : "on attend d'eux qu'ils puissent prolonger dans leur nouvel emploi au service de l'institution qui gère les foyers, ce qu'ils ont su faire et ce qu'ils ont été dans les casernes ; bref, qu'ils fassent et soient dans le "civil" ce qu'ils ont appris et ce qu'ils ont été dans le "militaire" »⁶⁰⁵ »⁶⁰⁶. Du côté des familles le relogement est un traumatisme. « Pour les familles relogées au Port, elles apparaissent en exil forcé. Venant pour la plupart des bidonvilles de Nanterre, elles doivent rejoindre un lieu dont elles ignorent à peu près tout, enlever leurs enfants des écoles où ils suivent leur scolarité, trouver les moyens de se rendre dans les usines de Nanterre, Argenteuil, Bezons ou Gennevilliers »⁶⁰⁷. L'impact sur les familles de ce programme de logement est indéniable du fait qu'elles vivent les mêmes conditions de précarité : « les cités sous-prolétariennes manifestent toutes "une atmosphère indéfinissable", affirme Colette Pétonnet, qui les a longtemps parcourues. Les gens ont un contact empreint d'une défiance insurmontable. Ils ne parlent pas du futur et du passé, mais du présent et de la cité." leur sort leur échappe. *Ils sont*

604 Masclet O., *La gauche et les cités, enquêtes sur un rendez-vous manqué*, La Dispute/Snédit, Paris, 2003 p. 44

605 Abdelmalek Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck, Bruxelles, 1991, cité dans Masclet, op. cit.

606 Masclet, op. cit., p. 45, note 20

607 Ibid. p. 44

dépossédés de leur pouvoir de décision, de leur capacité d'intervention, de leur volonté " »⁶⁰⁸ (c'est moi qui souligne). Ils voient devant eux se cristalliser un ordre arbitraire et impossible à ébranler : « il paraît qu'on doit rester trois ans, on ne sait pas où ils vont nous mettre après » ; « "L'inspecteur est venu, j'ai eu peur, j'ai cru qu'il fallait partir, il a dit non, il y a encore du temps et il a noté que ma maison était bien". Tout dépend d' "eux" »⁶⁰⁹. A cela, il faut ajouter l'image qui colle aux habitants de ces quartiers. « Si on les à mis là, c'est qu'il y a une raison [...] Si ces gens ont été mis à l'écart, c'est qu'ils sont pauvres, fous, voleurs ou tarés »⁶¹⁰. Voilà, comment on les perçoit.

De ce fait, on comprend mieux comment se construit une relation particulière entre ces habitants et les gens qui seront amenés à s'en occuper. La construction de deux équipes qui se font face apparaît comme déterminant leurs relations futures. Les habitants de ces cités sont dépossédés de la capacité de décider, on décide pour eux, on ne décide pas avec eux. Les jeunes qui habitent ces quartiers se trouvent ainsi étiquetés délinquants, ramenés à une catégorie qui les situent dans une équipe antagoniste. Nous pouvons aussi reprendre ici les catégories de Goffman. Ces jeunes sont stigmatisés. C'est-à-dire qu'ils sont discrédités et potentiellement discréditables. Ils font d'ailleurs l'expérience du stigmate quand ils sortent de leur quartier. Ainsi, lors d'une ballade à Paris, ils seront arrêtés plusieurs fois alors que nous déambulons ensemble sur les Champs Élysées. Les animateurs qui travaillent avec les jeunes de ces quartiers peuvent décider pour eux dans la mesure où ils sont perçus comme possédant certaines qualités rattachées à la catégorie « délinquants » dans laquelle on les range.

2.3. Politiques locales de la jeunesse et participation des jeunes

En 2005-2006, l'Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale (Adels) et l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep) ont décidé de mettre en place un séminaire sur les politiques locales de la jeunesse. J'en avais la direction pédagogique et je l'encadrais avec Bernard Bier de l'Injep et Jacques Picard de l'Adels. Ce séminaire a permis de mettre au travail, avec des professionnels de la jeunesse, agents des collectivités territoriales accompagnés de leur élu respectif et professionnels associatifs,

608 In Bachmann, Le Guennec : Pétonnet C., *Ces Gens-là*, Galilée, 1982

609 Bachmann, Le Guennec, op. cit. , p. 193

610 Ibid., p. 194

l'articulation entre une demande forte de faire participer les publics et la réalité d'un public jeune qui se trouve hors des espaces publics de débat.

Le séminaire a été retenu comme forme de travail car il ne s'agissait pas de délivrer un savoir sur la bonne manière de faire mais de partir des réalités de terrains des participants et d'élaborer avec eux une réflexion qui puisse se traduire en de nouveaux modes d'action. Le séminaire était organisé en trois modes de travail : des apports de chercheurs ou d'experts, des rencontres délocalisées dans les lieux de pratiques des participants, un groupe de décision. Le « groupe de décision » fonctionnait en partie dans ses formes habituelles. Le premier séminaire a donné lieu à la construction d'un contrat fixant les axes et les thématiques voulus par le groupe, un « quoi de neuf » en début de session pour décider du contenu de celle-ci, une analyse du fonctionnement du groupe articulant thèmes abordés et dynamique du groupe.

Le tour de table des participants a mis en lumière différents questionnements : « au regard des pratiques de jeunes hors structures, "illégales", alors que le temps administratif est différent de celui des jeunes, comment faire pour garder le sens (problème de réactivité des administrations) ? Comment gérer les problèmes de légalité (inscriptions des pratiques de jeunes dans les cadres administratifs) ? » ; « Comment attirer les jeunes dans les espaces de la démocratie locale que sont les conseils consultatifs de quartier ? Et pour quoi : une formation civique active ? Un engagement civique des jeunes ? Mais quels sont les attentes des jeunes quant à la citoyenneté ? » ; « La création d'espace de parole pour les jeunes pose la question de l'interpellation de la vie locale, à savoir les habitants adultes du quartier découvrant la capacité des jeunes à agir sur un territoire en dépassant leurs problèmes et en s'inscrivant dans l'intérêt général. Cette forme d'engagement, forte au demeurant, n'est pas entendue comme telle : alors comment mesure-t-on l'engagement ? Doit-on seulement rester dans le modèle de l'association et négliger la démarche d'éducation populaire pourtant présente ici ? L'informel peut-il s'ériger en modèle ? Doit-on formaliser l'informel ? » ; « Au regard d'années d'intervention dans les quartiers en multipliant les dispositifs ou bien récemment en les supprimant⁶¹¹, la question se pose de savoir si pour ce qui concerne notre sujet, il faut créer des institutions et des dispositifs ou bien proposer un autre modèle ? Une autre manière de poser le problème consiste à prendre une posture critique sur les exigences très fortes du côté des jeunes à participer et à la re-situer dans le cadre général de la participation plus générale de tous les citoyens » ; « Une voie serait peut-être de déconstruire les pratiques actuelles, les

611 Le participant faisait part de situations dans lesquelles les maires nouvellement arrivés avaient décidé de supprimer l'ensemble des actions en direction des jeunes sans produire une situation catastrophique ou le chaos.

dispositifs, les institutions pour construire un nouveau modèle qui corresponde à l'attente des jeunes. Se pose là aussi, la question de l'entrée des jeunes "acteurs" dans le social : comment s'autorisent-ils à agir ? À prendre des responsabilités ? Et sur quels objets ? Dans quels rapports avec les adultes ? Est-ce la fin des "anciens militants", des fédérations d'éducation populaire ? Un changement s'opère qui devrait être mis au travail dans sa nouveauté mais aussi dans son articulation (ruptures, continuités) avec le modèle (à définir) précédent » ; « Alors que les jeunes sont plutôt dans l'informel et que pour un élu des formalisations sont à faire, comment doit-on procéder ? Comment faire en sorte de trouver, inventer des modalités de travail communes »⁶¹².

A partir de ces interrogations du groupe, plusieurs problématiques vont être mises au jour et travaillées. La première est celle des rapports de génération, en général, entre les jeunes et les autres classes d'âge⁶¹³, en particulier, dans le rapport entre jeunes et anciens militants. Ce dernier point s'est révélé au sein même du séminaire. Si les "anciens militants" occupaient l'espace de parole alors que les jeunes étaient plus en retrait, au fur et à mesure, la tendance s'est inversée : les premiers faisant part de leur impuissance et les seconds des nouvelles pratiques qu'ils développent. La deuxième concerne l'articulation entre espace informel de rencontre avec les jeunes et espace formalisé pour entériner les décisions : l'administration ne peut s'appuyer sur un échange informel dans la rue pour enclencher une procédure lourde comme la construction d'un skate park et, si elle utilise la modalité de réunions formelle, les jeunes ne viennent pas. Enfin, progressivement, est apparue une problématique liée au mode de fonctionnement des espaces de réunion ou de prise de décisions avec les jeunes : certains jeunes ne sont pas dans les espaces publics de débat ; est-ce seulement lié à la forme ou bien se sentent-ils exclus de tels espaces par l'attitude des adultes présents ? On leur reproche leur manière de se comporter au sein de ces réunions ce qui n'incite pas les jeunes à y venir.

Le séminaire s'est déplacé dans différentes communes⁶¹⁴. Chaque visite de terrain pouvait être l'occasion de mettre en pratique les questions émergeant dans le séminaire. Le déplacement à Saint-Jean-de-la-Ruelle a été une de ces occasions. L'objectif des participants était de créer une possibilité de rencontre entre des jeunes et les élus. « L'enjeu pour Saint-Jean de la Ruelle était d'aider à l'émergence d'une réflexion entre élus, jeunes et

612 Notes du compte rendu de la session du 16 mars 2005.

613 Nous avons, en outre, travaillé à partir des écrits de Louis Chauvel portant sur les rapports de génération et qui montre un déficit de place de la génération née entre 1965 et 1975. Voir le site de l'auteur : <http://louis.chauvel.free.fr/>

614 Vendôme, Saint-Jean-de-la-Ruelle, Grenoble.

professionnels en lien avec le séminaire sur les conditions qui peuvent faciliter l'expression d'une parole publique et d'une implication des jeunes dans le débat public »⁶¹⁵. On peut observer un glissement des interrogations du "pourquoi les choses sont ainsi", vers comment "faciliter l'expression des jeunes". « La venue du séminaire sera donc pour nous l'occasion d'engager localement une dynamique de travail plus permanente impliquant collectivement les acteurs concernés (élus, professionnels, jeunes habitants). Nous voulons identifier et développer plus spécialement différentes stratégies de prise en compte des jeunes et jeunes adultes (et la multiplicité de leurs "identités"). Nous sommes plusieurs à être soucieux de la nécessité d'inscrire de façon plus permanente et structurante des espaces d'expression »⁶¹⁶.

Le "comment faire" comporte deux volets : un premier qui consiste à réunir des acteurs multiples pour élaborer une compréhension des situations et la recherche de solutions, un second qui s'appuie sur le travail dans la durée. En général, les évolutions des pratiques en direction des jeunes se font à l'occasion de situations critiques qui montrent alors l'urgence de s'occuper d'un problème. Bien souvent, ceci produit une accumulation de solutions partielles qui font ressembler les politiques locales de la jeunesse à un mille feuilles. Construire une relation durable apparaît dans un tel contexte comme un défi et une exigence. Il s'agit alors de dépasser les situations d'urgence et d'élaborer dans le temps une relation avec les publics jeunes, relation pouvant déboucher sur une confiance réciproque et facilitant le recul des stéréotypes qui fonctionnent en général entre adultes et jeunes. Ces éléments inspireront grandement l'expérience que je développerais à Bagneux.

2.4. Tables rondes et inclusion

Lors du séminaire sur les « politiques locales de la jeunesse » Adels-Injep, il est donc apparu nécessaire d'inventer des espaces de « régulation conjointe » à l'échelle d'une ville, par exemple entre les jeunes et les élus, pour construire les politiques qui vont concerner directement les jeunes. Suite à ce séminaire, j'ai pris la direction du service jeunesse de la ville de Bagneux. Dans ce cadre, j'ai repris l'idée d'un espace de régulation conjointe.

Le principe porté avec l'élus à la jeunesse, était de dire que les jeunes de banlieue sont enfermés dans une image et celle-ci produit des réponses institutionnelles participant à la

615 Plaquette de présentation de la venue du séminaire à Saint-Jean de la Ruelle (23 et 24 janvier)

616 id.

construction de cette image. Il est nécessaire d'offrir des espaces de rencontres qui ne soient pas centrés uniquement sur les jeunes de quartier mais leur reste ouverts, ainsi qu'à d'autres. Lors des violences de novembre 2005, qui ont aboutie à de nombreuses dégradations de bâtiments publics, le Maire de Bagneux a réuni en ma présence, des jeunes de la ville, pour évoquer ces événements. Lors de cette rencontre, les jeunes se sont plaints de n'être consultés que lorsque « la violence se déchaîne ». J'ai alors proposé qu'une réunion ait lieu régulièrement avec eux. Le Maire a retenu l'idée et c'est ainsi qu'est née la « Conférence permanente de la jeunesse ».

Après la conférence, les professionnels de la jeunesse présents pouvaient se retrouver à partir du thème décidé avec les jeunes pour réfléchir aux actions à mettre en place. De même, les jeunes pouvaient prolonger leur présence : dans le cadre du Conseil local de la jeunesse ayant la possibilité de s'emparer du thème ; par le biais d'associations locales travaillant ce thème ou en en créant eux-mêmes une ; en venant chercher de l'information à la maison citoyenne Thierry Ehrard. La finalité qui tenta de se dégager, était de donner la possibilité aux jeunes de faire apparaître à l'agenda politique leurs préoccupations via la conférence (et non la violence).

Un thème a été réellement abordé sur la courte période où je suis resté à la direction de ce service : l'entrée dans le monde du travail. Une conférence avait retenu ce thème. A la fin de chaque réunion, les participants décidaient du thème de la séance suivante, ainsi que du lieu. Le thème était « de l'école à l'emploi ». La discussion porta sur l'accès des jeunes à des lieux de stages devant être réalisés dans le cadre scolaire. Un groupe de travail se constitua pour aborder le problème des discriminations freinant cet accès. Une démarche pour développer le réseau des jeunes vers des personnes présentes dans les entreprises a été créée à partir d'une association d'anciens élèves du lycée technique. La ré-orientation de plusieurs actions municipales vers ce problème, a été décidée en Bureau Municipal.

2.4.1 Les espaces publics de débats

La citoyenneté des jeunes est un axe du projet éducatif de la ville de Bagneux qui se décline selon une logique éducative : développer les moyens concrets pour que chaque enfant et chaque jeune puisse appréhender ses droits mais aussi ses devoirs ; développer les capacités des enfants et des jeunes à exprimer leurs idées, à prendre des initiatives, apprentissage des

valeurs démocratiques⁶¹⁷. La citoyenneté est conçue comme une capacité à acquérir. Dans cette visée, l'adulte est supposé détenir les moyens de faire exister des espaces démocratiques de débat. En réalité, la démocratie est une construction et chacun est confronté à la difficulté à participer au débat. *In fine*, dans le projet éducatif, la citoyenneté est équivalente à civilité et donc à l'inscription du jeune dans la cité par son comportement civil (à l'opposé de l'incivilité).

« Les jeunes et leurs quartiers : entre sentiment trop affectivé au territoire, adoration et désamour, rejet de ce même territoire...

Comment expliquer et améliorer son quartier : mon... notre... leur... quartier ?

L'utopie de proximité s'impose... avec la conscience des problèmes rencontrés, l'immédiateté, les difficultés parfois trop grandes, mal évaluées ou non reconnues. Une politique peu claire à leur encontre ne permet pas aux jeunes d'avoir une vision à long terme. La précarité l'emporte, ainsi que les "projets" précaires, fragiles ou démesurés, là où, l'avenir, incertain, ne fait plus sens.

Les jeunes adoptent alors des comportements déviants visant à se singulariser. Face à certaines situations difficiles, "pourries", comme ils peuvent dire parfois pour se faire entendre et voir, les jeunes occupent les espaces de façon visible et bruyante. Ce sont des espaces prévisibles et visibles (centres commerciaux, parking d'immeubles, bas d'immeubles, etc...), qu'on peut appeler des lieux publics incivils car ils ne possèdent pas les qualités requises pour favoriser la communication. Les jeunes n'occupent pas les espaces publics de citoyenneté partagée, c'est-à-dire favorisant un engagement citoyen et un pouvoir de décision réellement partagé... »⁶¹⁸.

Le Maire-adjoint à la jeunesse est porteur d'un projet qui favorise l'écoute des jeunes et la prise en considération de leur parole. Lors de mon recrutement, il partage l'idée de considérer les jeunes comme une ressource⁶¹⁹ et de prendre en compte l'ensemble des jeunes de la ville. En novembre 2005, des violences éclatent dans un quartier de Clichy après la mort de deux jeunes⁶²⁰. L'émotion est forte et ces violences semblent témoigner d'un profond malaise.

« L'élément déclencheur a été, selon moi, le ras-le-bol collectif d'une partie de la population qui souffre d'une déconsidération de l'État à propos de leurs difficultés économiques, des inégalités sociales, des discriminations et du racisme, omniprésents dans la plupart des quartiers »⁶²¹.

617 Pré-projet éducatif de la ville de Bagneux, p.16

618 « Politique jeunesse, orientations », profession de foi de J.-C. Felix-Tchicaya, Maire-adjoint à la jeunesse, 2003.

619 Vulbeau A., *La jeunesse comme ressource. Expérimentation et expérience dans l'espace public*, Erès, Ramonville, 2001

620 Mucchieli L., Le Goaziou V., *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, La découverte, 2006

621 Conseil régional des jeunes d'Île-de-France, « Rapport sur les violences urbaines de novembre 2005 », contributions personnelles des membres du CRIJ, janvier 2006

Mes réflexions sur les Pdld m'ont amené à réfléchir au modèle politique sur lequel ces réflexions pouvaient s'appuyer. Une référence à la démocratie athénienne me semblait correspondre pleinement : l'*isonomie*⁶²². Au moment de la constitution de ce modèle politique, Athènes est l'objet d'une modification de son urbanisme sur un socle politique. Les dèmes représentent les communautés de base et s'inscrivent dans le sol sous forme de quartier autour de la place centrale l'agora⁶²³. Les fondements démocratiques comprennent d'autres critères : *isegorie*, égalité de la parole ; *isogonie*, égalité de naissance ; *isocratie*, participation égale au pouvoir ; *isotimie*, égal respect.

Ma manière de reformuler la question de l'accès au débat des jeunes est axée sur l'utilisation d'un symbole, la table ronde⁶²⁴ et d'une vigilance consistant à s'interroger sur qui entoure cette table. Cela se traduira, outre la conférence permanente de la jeunesse par la création d'un nouvel équipement pour les jeunes : la maison citoyenne Thierry Ehrard (MCTE)⁶²⁵, du nom de l'ancien Maire-adjoint à la jeunesse.

« Pour articuler Service municipal de la jeunesse (SMJ) pour tous les jeunes et fonctionnement de celui-ci, il est nécessaire de penser l'engagement des jeunes dans la définition des réponses aux problèmes qui les concernent mais aussi de nous doter d'un outil pour comprendre ce qui permet à tous les jeunes de se sentir concernés par le SMJ et d'agir dans ce sens. Il s'agit de penser un espace de concertation, une table ronde et de s'interroger sur la présence ou non de tous les jeunes autour de cette table. Qui est là ? Qui est sur-représenté ? Absent ? Pourquoi certains ne viennent-ils pas ? Les portes sont-elles fermées ? Dans leur tête ? Dans la manière de travailler des animateurs ? Nous aurons à réfléchir aussi avec les jeunes, à la question de savoir qui doit être autour de la table pour que leur(s) problème(s) puissent être traités. Les animateurs organiseront ainsi des conférences, des débats, développeront des actions d'informations sur tous les thèmes qui concernent les jeunes. Enfin, c'est ici que se discutera la "politique locale de la jeunesse" en relation avec la population jeune »⁶²⁶.

La conférence permanente de la jeunesse était conçue de telle façon que la parole des jeunes puissent y trouver place. L'horaire, les thèmes abordés, les méta-règles structurant cette conférence, ont été décidés avec les jeunes. La présence de tout jeune de la ville était potentiellement possible. Pour faciliter la connaissance de cette espace de débat des affiches ont été créées. Elles étaient constituées d'un fond reprenant les informations suivantes : la date

622 *Isonomie* : égalité devant la règle ; *nomos* doit être pris au sens premier de règle.

623 Vernant J.-P., *Les origines de la pensée grecque*, Puf, Paris, 1988 (1962)

624 Il m'a été très difficile de trouver un fournisseur possédant dans son catalogue une table ronde.

625 La table ronde est installée dans la MCTE au cœur de la Cité des oiseaux construite par Lods et Beaudoin, dans un bâtiment en forme de rotonde qui semble avoir été installé lors de la rénovation du quartier (Archives municipal de Bagneux).

626 Note présentée au Comité technique paritaire pour la ré-organisation de l'organigramme du service.

(premier mercredi de chaque mois), l'horaire, une partie amovible précisait le thème et le lieu, qui variait en fonction du thème. Le principe était d'installer ces affiches dans les lieux fréquentés par des jeunes et de susciter de la part de l'institution, l'instauration de rencontres préalables autour du thème afin de « nourrir » la conférence.

Cette conférence se déroulait tous les mois à la même date : le premier mercredi à 20 h 30. Elle réunissait tous les professionnels qui, à un titre ou un autre, étaient concernés par les jeunes ; des responsables associatifs, des jeunes et l'élus à la jeunesse. J'étais chargé de mener les débats. Au delà de la rencontre elle-même, se tenaient des réunions entre professionnels de la jeunesse pour analyser la situation, reprendre ce qui était dit dans la conférence ; des réunions des jeunes au sein du Conseil Local de la Jeunesse, pour poursuivre le débat, chercher des solutions, les mettre en œuvre ; la création d'un équipement pouvant accueillir la conférence autour d'une table ronde et aider les jeunes à monter des projets associatifs en lien avec les thèmes abordés ou bien, produire de l'information (blog, site web). L'élus pouvait prolonger les débats au sein de la Mairie soit par le Bureau Municipal, soit par la Commission Jeunesse.

Cet ensemble n'a fonctionné que quelques mois, jusqu'à mon départ du service municipal de la jeunesse. La confrontation entre plusieurs questions vives a traversé cette éphémère émergence.

2.4.2. De l'école à l'emploi

La conférence permanente de la jeunesse s'inscrit dans un contexte local spécifique. Avant mon arrivée au poste de directeur du service jeunesse, des discussions ont eu lieu concernant la prise en compte de la mémoire partagée de la colonisation et les effets de l'absence de débats publics sur cette question. Localement, cette question est portée par l'élus à la jeunesse co-fondateur avec Jamel Debouzze, Jean-Pierre Bacri et Joey Starr du collectif « Devoirs de mémoire » qui entend faire exister la prise en compte de l'histoire coloniale pour sortir des effets produits par son évacuation de la sphère publique. Une semaine d'action contre les discriminations est planifiée intégrant la date du 10 mai retenue pour la commémoration de l'abolition de l'esclavage. Plusieurs initiatives sont prévues pour un « travail de mémoire sur les discriminations produites par la colonisation, les traites négrières, l'esclavagisme et leurs abolitions » : réalisation d'un film d'animation ; conférence en présence de Christiane Taubira à l'initiative de la loi instituant cette journée de commémoration...

Lorsque le thème « de l'école à l'emploi » est formulé, il existe déjà des discussions sur le problème des discriminations dont sont victimes les jeunes de la ville.

La première rencontre avec le Maire suite aux violences de novembre 2005 est vécue sur le mode négatif par les jeunes et les animateurs jeunesse présents : « les jeunes ont pas confiance dans la mairie » ; « on se retrouve là pour discuter et le reste de l'année... » ; « des réunions ok, mais pour faire quoi ? ». Certains expriment un ras-le-bol vis-à-vis des images véhiculées par les adultes sur les jeunes perçus comme des « immigrés ».

Peu de temps après, la première conférence (CPJ) est organisée. Les jeunes présents lors de la réunion avec le Maire ont été invités. Les professionnels en charge des jeunes (club de prévention, mission locale, service jeunesse, centres sociaux), des représentants des associations locales repérées, sont présents. Le problème de l'emploi des jeunes est posé d'emblée. Mais il ressort aussi un manque de confiance des jeunes dans la mairie, des difficultés à établir le contact entre les jeunes et les adultes. Ce point est nuancé par le constat que le maillage des adultes sur la ville a évité que des voitures brûlent ici. Deux mois plus tard, une nouvelle CPJ se déroule en présence uniquement d'adultes. Les sentiments sont ambivalents entre impuissance et « il faut faire ceci ou cela ». La difficulté à associer les jeunes est patente, ils ne sont pas présents, mais personnes n'a cherché à les faire venir.

Le mois suivant, la conférence prend une tournure inattendue. Cette fois des jeunes sont présents. Un événement dramatique, la torture et la mort d'un jeune, dont la confession juive aurait joué dans ces faits, ajoute au traumatisme des violences de novembre. Comme le dit un professionnel : « on a perdu nos repères ». L'absence de liens entre adultes et jeunes se révèle abyssale. Il semble que les jeunes déscolarisés sortent des circuits dans lesquels ils pourraient rencontrer des adultes et trouver de l'aide. Il ressort des rancunes et non dits de la part des adultes qui jeunes ont fréquenté un centre social géré par l'Alfa. Dans une logique d'animation de quartier, développée au cours des années 1980, des lieux ont fonctionné sur une logique de proximité et de lien social. Lieux ouverts souvent sur des horaires élargis, avec des modes d'entrée faiblement institués, souvent avec absence d'inscription dans les activités, ils sont identifiés par les adultes présents devenus professionnels de la jeunesse et les ayant fréquentés, comme des structures qui manquent aujourd'hui. Ceci témoigne d'une rupture dans l'action en direction des jeunes (Masclet, 2003). Au cours de cette discussion les présents se répartissent autour de la table de la façon suivante : à ma droite, l'élus à la jeunesse et les adultes ayant fréquenté le SMJ ; à ma gauche, les professionnels des différentes institutions prenant en charge les jeunes. Au cours de la discussion, ceux-ci ne prendront quasiment pas la

parole et se retrouveront en position d'écoute d'une parole qui a besoin d'être dite.

La conférence suivante porte le titre « de l'école à l'emploi », thème choisi lors de la séance précédente. Ce titre reprend l'idée que dans l'intervalle entre l'école et l'emploi, les institutions ont des difficultés à organiser le suivi des jeunes, que les jeunes vivent mal, de leur côté, l'absence de perspectives professionnelles. A l'occasion de cette rencontre, des jeunes sont cette fois venus : une trentaine de personnes sont présentes. La question des stages est posée par les jeunes. Dans le cadre scolaire, ils doivent parfois passer une période en entreprise et ils trouvent rarement des lieux acceptant de les accueillir. Il en est de même pour les emplois saisonniers. Les professionnels présents sont renvoyés au manque de réponses que ressentent les jeunes. Les jeunes présents se sentent déconsidérés soit au cours de l'orientation, soit dans les propositions de stages, le plus souvent, non rémunérés qui leurs apparaissent comme des abus de la part des employeurs.

Cette conférence sera prolongée par une réunion entre professionnels sur les discriminations à l'emploi, réunion qui s'inscrit dans le travail de la ville sur cette question comme je l'ai indiqué en préambule. Les constats sont partagés : il existe des stéréotypes chez les employeurs concernant l'âge, le lieu d'habitation, la couleur de peau et ils freinent l'embauche des jeunes. Les professionnels sont confrontés au problème de dénoncer les comportements discriminants de certaines entreprises. Mais il manque un repère commun qui puisse aider chacun à se positionner et qui n'est pas énoncé : la loi et ce qu'elle dit. En l'absence de cette référence, les acteurs imaginent des solutions pour faciliter l'accès des jeunes aux stages : la constitution de réseaux pouvant leur permettre un premier entretien ; aider le jeune à se présenter aux entretiens...

Cette réunion est la dernière à laquelle je participerai. Dans la suite, la mission locale continuera à travailler la question des discriminations. Quant à la ville, elle orientera le forum des métiers autrement afin de mieux aider les jeunes dans leur recherche d'emploi.

2.4.3. Un discrédit discriminant

Cette expérience s'est orientée progressivement vers le problème des discriminations à la fois pour des raisons locales (la présence d'un débats sur les effets de la colonisation), et structurelles : les jeunes témoignent de difficultés dans la recherche de stage et d'emploi qui pourraient être qualifiées de discrimination. Deux axes sont mis en avant : le travail des

intermédiaires à l'emploi ; le renforcement des liens entre jeunes et adultes.

L'ouverture de la parole des jeunes au niveau local nécessite de prendre le risque de recevoir des reproches de leur part quant à ce qui a été jusqu'ici mis en place. Pour cette raison, de nombreuses collectivités cherchent à organiser cette prise de parole et à en limiter la portée (Boucher, 2003), soit en indiquant les thèmes qui seront mis en débat, soit en orientant les instances de discussion vers une fonction éducative d'apprentissage des modes d'organisation de l'État, comme la visite du Sénat ou du Parlement.

Dans l'expérience relatée, il apparaît que la phase de reproches n'est pas unique. Il existe un au-delà dans lequel se reformulent avec les jeunes les différentes expériences personnelles en un problème commun. Ce dernier, une fois nommé, peut devenir l'objet d'une recherche de solution dans laquelle, là encore, les jeunes sont investis. Dans le cas présent, des discussions se sont déroulées dans le cadre du conseil local de la jeunesse sur ce problème.

L'ouverture vers ce problème des discriminations nécessite néanmoins un cadre pour le mettre au travail. En filigrane, les pratiques locales des institutions ont commencé à être interrogées. Or le travail effectué à partir de la conférence permanente de la jeunesse ne s'est pas trouvé articulé au niveau politique sur cette question. Il a manqué clairement une référence à la loi qui permet de mettre au jour le modèle politique permettant d'interroger l'écart entre les normes et les pratiques.

En situant cet enjeu dans un cadre plus large, il me semble que la problématique centrale mise au travail par les espaces publics de débat, soit celle de la réalisation effective de la promesse républicaine d'une égalité de droit. Les acteurs prétendent à une égalité de fait et semblent prêts à s'impliquer dans la recherche des conditions de celle-ci. Les discriminations apparaissent donc comme un élément déterminant car elles sont, précisément, des pratiques construites sur des inégalités de traitement. Un premier niveau de reconnaissance consiste ici à recevoir la charge négative des discriminés, soit l'accueil des sentiments. Ce niveau d'écoute préalable peut alors redonner de la confiance en soi dans la mesure où les expériences d'inégalité de traitement trouvent un lieu pour s'exprimer.

Un autre niveau de reconnaissance est impliqué par la question des discriminations. Ces pratiques sont hors la loi. Elles peuvent donc être dénoncées et entraîner des sanctions pour celui qui les commet. Le passage par la reconnaissance de la plainte qualifie les sentiments vécus en terme juridique. Être reconnu victime d'une discrimination, peut être une

étape importante pour reconstruire un respect de soi.

Enfin, la participation à un espace collectif de débat qui permet de passer ces deux premières étapes peut permettre de reconstituer une estime de soi. Pour cela, il faut pouvoir être reconnu par les membres du groupe de décision. Il peut s'agir du rôle de témoin d'une situation qui fait avancer le groupe, ou bien des propositions que l'ont fait ou encore des éléments de compréhension qu'on apporte. Il s'agit surtout d'être perçu par les autres comme un acteur du processus permettant de passer de l'énoncé du problème à sa résolution.

2.5. La cohésion sociale : inclusion et lutte contre les discriminations

Dans la continuité des expériences précédentes mais dans une autre configuration, j'ai repris la question de la place des jeunes dans les espaces publics de débats à l'occasion d'une mission de consultance à Rillieux-La-Pape en 2009⁶²⁷. Le travail s'est enclenché à partir d'une formation à lutte contre les discrimination dans le cadre des actions proposées par l'Agence de cohésion sociale et pour l'égalité (Acsé)⁶²⁸. Cette formation a débouché sur une demande de l'équipe municipale pour l'accompagner dans la ré-organisation des services éducation, et plus spécifiquement, dans la définition de la politique locale de la jeunesse. Cette expérience mettra en lumière un certain nombre de conditions et de freins pour faire émerger dans l'espace public la question de la place des jeunes appartenant aux « territoires du discrédit ». Néanmoins, la cohésion sociale, qui sera interrogée ici, dépassera ce seul public pour s'ouvrir à l'ensemble des individus de la classe d'âge des jeunes confrontés à un statut discriminatoire⁶²⁹. Déjà engagé dans un travail de lutte contre les discriminations, le Maire souhaite travailler à une nouvelle organisation des services qui soit le reflet des engagements de la nouvelle équipe municipale. Dans ce cadre, il sollicite l'Institut social et coopératif de recherche appliqué (Iscra-Est) pour travailler à l'évolution de l'organisation des actions jeunesse municipales. Il apparaît nécessaire d'élaborer un référentiel politique pour ce champ

627 Cette présentation s'appuiera sur trois types de documents : l'analyse des supports écrits produits en interne de la Mairie à l'occasion du travail sur la ré-organisation des services (diagnostic, rapports, bilans), des notes prises à l'occasion des réunions de l'équipe municipale sur cette thématique, les notes et comptes-rendus réalisés au cours d'un séminaire que j'encadrerais avec des agents et des élus sur la définition de la politique locale de la jeunesse.

628 La formation s'est déroulée en deux sessions : une à destination des élus, l'autre pour les agents. Elle était organisée par l'Institut social et coopératif de recherche appliquée (Iscra-Est), et encadrée par Fabrice Dhume et moi-même.

629 Je distingue les pratiques discriminantes qui permettent de distinguer, de classer, etc. des pratiques discriminatoires qui entraînent un traitement différencié des individus en raison de leur appartenance à une catégorie.

qui soit partagé par les différents élus impliqués directement ou indirectement par les questions de jeunesse.

« Le Maire et son équipe dressent un certain nombre de constats qui soulignent le besoin de faire évoluer les pratiques d'animation socioculturelle en direction des jeunes. Au fil du temps, les pratiques paraissent s'être concentrées sur un public cible identifié par son appartenance à une supposée "jeunesse difficile". Les différents dispositifs des politiques publiques invitent d'ailleurs à utiliser cette focale au détriment d'une politique ouverte à tous les jeunes et d'un risque assuré d'enfermer certains jeunes dans une étiquette négative. Dans le même ordre d'idée, la place des jeunes de la ville ne semble pas équivalente dans les pratiques actuelles : les filles sont peu présentes, les jeunes handicapés paraissent absents... En même temps, des jeunes sont confrontés dans leur recherche de travail au risque de discriminations ethniques. Il ne s'agirait donc pas de chasser un public pour un autre. L'enjeu pour la municipalité porte sur la création d'une politique locale de la jeunesse ouverte à tous les jeunes de la ville

Pour aboutir à un tel résultat, il est nécessaire que les élus impliqués soient capables d'énoncer un référentiel de la politique locale de la jeunesse partagé entre eux. Il s'agirait, en partant des constats, de construire progressivement ce référentiel comme ce qui fait du commun entre élus.

Il s'agirait donc de dresser collectivement, un diagnostic territorial de la situation de la jeunesse, en articulation avec la construction d'un référentiel politique municipal, pour aboutir à la construction de pôles d'action »⁶³⁰.

La question posée dans cette commande n'est pas en soi nouvelle. Elle apparaît dans les années 1990 mais formulée dans d'autres termes qui la qualifient alors autrement (Masclat, 2003) : « s'occuper de tous les jeunes » (pour dire en filigrane qu'« on » ne s'occuperait que de certains). Ceci indique l'existence de différents modèles politiques possibles pour la jeunesse. Cette situation est probablement une des caractéristiques de la période actuelle, rendant le pilotage des politiques publiques locales très délicat, d'autant que les rencontres avec les jeunes pour co-élaborer les politiques locales les concernant se réalisent souvent en temps de crise avec des individus affectés. Entendre la voix de ces publics est pourtant incontournable pour produire une évaluation partagée des conditions de production de traitements différenciés des jeunes et de la manière de produire d'autres pratiques. Néanmoins, ce n'est pas la seule voie possible : l'analyse des pratiques de droit commun est un bon moyen de révéler les différences de traitement pour ensuite les interroger. Il semble plus opportun d'ailleurs d'associer les publics dans cette phase. A ces conditions, la cohésion sociale, comme objectif pouvant être partagé et soutenu par une population, apparaît dans toutes ses composantes et complexité.

630 Réponse à la commande, courrier avril 2009.

2.5.1. S'occuper de tous les jeunes

L'apparition d'une rhétorique nouvelle dans la conception des publics cibles des politiques locales de la jeunesse remonte aux années 1990. L'exemple décrit par Masclet pour la ville de Gennevilliers et son quartier emblématique du Luth, montre bien comment se constitue un nouveau discours à l'ombre de la montée du Front national et des questions d'insécurité : les mairies communistes s'interrogent sur la manière de re-conquérir les couches populaires et proposent, pour leurs services jeunesse, de « s'occuper de tous les jeunes ». Derrière l'idée annoncée de mixité sociale se cache une moindre prise en charge « des fils et filles d'immigrés »⁶³¹.

« "On a un objectif de mixité sociale, qui n'est pas nouveau, qu'on a toujours eu mais qui n'est plus réalisé dans ce quartier. Alors on ne pourra pas l'atteindre comme ça, ça pose des problèmes d'image de marque de tel bâtiment ou du quartier. Aujourd'hui, les gens ne veulent plus venir au Luth, c'est clair, dans les immeubles Molière et Jean Vilar encore moins qu'ailleurs... Il ne s'agit donc pas de transformer ce quartier pour exclure sa population mais si on ne maîtrise pas l'évolution de ce quartier, là, ça va vraiment devenir dangereux, on n'aura plus aucune diversité. Il ne s'agit donc pas de chasser la population en place mais il s'agit d'éviter que les couches moyennes se barrent du quartier du Luth, je crois qu'on peut le dire tout à fait comme ça".

Pierre Lebras, deuxième adjoint au maire, m'énonce clairement l'objectif officiel de la réhabilitation : permettre aux ménages composant la strate supérieure d'y rester. Mais il passe sous silence d'autres objectifs, sans doute en raison de leur nature secondaire ou parce que la réhabilitation les implique d'une manière ou d'une autre : diminution du nombre de familles immigrées, augmentation et valorisation des ménages de "couches moyennes", marginalisation des associations gérées par les "jeunes d'origine maghrébine", ré-appropriation par les Français des espaces et des équipements associatifs de la cité. Le mot d'ordre aux intonations volontairement guerrière de la "reconquête" n'a pas été choisi au hasard par les élus au début des années quatre-vingt-dix : message politique "fort", il s'adresse aux couches françaises de la population qui cherchent à fuir la cité et se plaignent de l'insécurité. La "reconquête" de ce grand ensemble se traduit ainsi par un important travail politique visant autant la réinstallation de catégories dotées de ressources que le réconfort des catégories jugées politiquement, socialement économiquement les plus "intéressantes" qui y vivent déjà »⁶³².

Deux termes apparaissent dans cette période qui sont sujets à caution de par la charge d'ambiguïté qu'ils contiennent : diversité et mixité sociale. En réalité, ces mots sont associés à la présence d'une approche ethnique du social mélangeant dans la présentation des arguments aussi bien une approche sociale – qui pourrait se traduire par des outils non spécifiques

631 Cette appellation est fortement connotée dans la mesure où ces jeunes sont nés en France. Les définir par ce statut, c'est essentialiser un trait, les réduisant ainsi à une figure celle de l'étranger.

632 Masclet O., *La gauche et les cités, enquête sur un rendez-vous manqué*, La Dispute/SNEDIT, Paris, 2003, p. 209-210

comme les constructions de logements destinés à des catégories sociales différentes –, qu'une approche ethnicisée : il s'agit de produire le mélange des différentes ethnies afin d'éviter la constitution de quartier communautaire⁶³³. Ceci laisse donc supposer que la catégorie ethnique serait en soi une manière de qualifier le niveau social d'un groupe, comme si, par exemple, tous les maghrébins appartenaient à une seule couche sociale celle des ouvriers... Fonctionnent dans ce cas des stéréotypes empêchant de poser dans un cadre non discriminatoire les problèmes émergents dans les quartiers d'habitat social⁶³⁴.

« La reconquête du Luth passe également par l'ouverture de nouvelles associations : un club d'animation, une boutique info-jeunesse et un café-musique, dont la vocation est de servir et d'associer tous les habitants. Dans les faits, ce sont les Français et les "jeunes français" qui sont plus particulièrement visés. Ils sont en effet l'une des cibles principales des élus, inquiets de l'usage des équipements par les seuls fils d'immigrés »⁶³⁵.

Dans l'expérience de Rillieux-La-Pape, le risque de supprimer une population présente pour une autre est perçu par les élus. Certains dans l'équipe municipale sont vigilants à ce risque. L'analyse de la fréquentation des centres de loisirs et des maisons de quartier laisse apparaître un recrutement localisé des publics et des difficultés pour favoriser la rencontre entre enfants et jeunes des différents quartiers de la ville. De plus, la présence d'un public dans un équipement semble chasser les autres. On retrouve là une analyse développée depuis longtemps à propos des publics fréquentant les équipements socioculturels⁶³⁶.

Dans le discours des élus, cette problématique apparaît en filigrane dans les énoncés de la politique publique que devrait poursuivre la ville pour mieux s'occuper des jeunes. Mais ceci n'est pas apparent, et pour le voir, il faut analyser ces discours à partir de la notion de référentiel pour pouvoir dégager les modèles présents et contradictoire entre eux.

2.5.2. Référentiels des politiques publiques

La notion de référentiel des politiques publiques a été développée par Nizard, Barel,

633 A propos de l'apparition du terme « communauté » dans les débats publics : Dhume-Sonzogni F., *Liberté, égalité, communauté ? L'État français contre le communautarisme*, Homnisphères, 2007

634 Comme la question des conditions d'attribution des logements qui concourent en partie à ces représentations.

635 Masclet, 2003, op. cit., p. 218

636 Sur les difficultés de rencontre entre ouvriers et étudiants dans les maisons de jeunes et de la culture voire par exemple : Du Poujet B., *Adolescents de banlieue. Recherche ethnologique sur les groupes spontanés de jeunes dans la banlieue de Lyon*, Les éditions Fédérop, Lyon, 1976. Pour une synthèse des critiques des équipements : Gilbert C., Saez G., *L'État sans qualité*, Puf, Paris, 1982. Voir aussi les analyses d'Augustin qui démontrent la présence de pratiques et de lieux différenciés selon le groupe social auquel s'adressent les institutions : Augustin, 1991, op. cit.

Muller et Jobert⁶³⁷. C'est dans le cadre de la planification que cette notion a pris naissance. Elle permet de rendre compte de la présence de débats entre les acteurs sur le sens à donner aux situations et à l'orientation qu'elles devraient prendre. L'utilisation de cette notion à l'heure actuelle met à jour une évolution dans l'analyse de la décision politique, et en particulier, l'apparition d'un espace public de débat à l'échelon local : arènes des politiques et forum des politiques publiques⁶³⁸. J'analyserai les discours présentés par les élus de Rillieux-La-Pape en mobilisant une grille de lecture des modèles politiques développée par Noël⁶³⁹ à propos des discours sur la question des discriminations. Le passage par ces modèles pour comprendre les discours des politiques locales de la jeunesse s'explique de deux façons : dans les précédentes expériences, j'ai montré la prégnance d'un discrédit provoquant une inégalité de traitement en pratique et perçue par les publics ; pour développer mon propos, je partirais de l'hypothèse qu'il s'agit en réalité de situations de discriminations⁶⁴⁰.

« Un référentiel, ce sont des idées en action »⁶⁴¹. Il articule quatre niveaux : des valeurs, des normes, des algorithmes et des images. « Le référentiel se définit comme "une image de la réalité sociale construite à travers le prisme des rapports d'hégémonie sectoriels et globaux. C'est une image codée du réel [...]. Mais cette image n'en produit pas moins des effets tangibles : sans rendre le réel complètement transparent, puisqu'elle occulte en général les rapports d'hégémonie, elle le rend un peu moins opaque parce qu'elle permet, à travers les normes qu'elle produit, d'agir sur le réel" »⁶⁴². Les référentiels sont apparents à l'occasion des débats portant sur la construction de nouvelles normes d'action. Nous sommes en début de

637 Cité par Faure A., « Les politiques locales, entre référentiels et rhétoriques », in Faure A., Pollet G., Warin P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 69 ; Nizard L., Esquisse d'un modèle de l'administration comme acteur politique, in De Baecque F., Quermonne F., *Administration et politique sous la Vème République*, Paris, Coll. Références, Presses de la FNSP, 1982, p. 303-327 ; Barel Y., *La reproduction sociale*, Paris, Anthropos, 1973 ; Jobert B., Muller P., *L'État en action. Politiques publiques et corporatisme*, Paris Puf, 1989.

638 Jobert B., « Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles : esquisse d'un parcours de recherche », in Faure A., Pollet G., Warin P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 19 et suivantes

639 Voir en annexe.

640 L'exemple des politiques publiques de l'emploi des jeunes est de ce point de vue révélatrice de la présence de ces modèles : Noël O., *Jeunesse en voie de désaffiliation. Une sociologie de et dans l'action publique*, L'Harmattan, Paris, 2004 ; Guérin-Plantin C., *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie*, Dunod, Paris, 1999

641 Muller P., « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in Faure A., Pollet G., Warin P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 161

642 Cité par Surel Y., « Les politiques publiques comme paradigme », in Faure A., Pollet G., Warin P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 126 ; Jobert B., Muller P., *L'État en action*, Puf, Paris, 1987, p. 70

mandat et les élus, en dressant collectivement un état des lieux des actions d'éducation, après différentes consultations avec les agents et des acteurs locaux, mettent à jour les idées pour agir. La situation d'énoncé s'apparente à une « arène politique » soit un espace de négociation sur le sens à donner à une situation ; mais en réalité, il s'agit d'un « forum des politiques publiques » où l'enjeu est déjà de faire valoir une rhétorique d'analyse des actions. Après avoir mis à jour la présence de plusieurs référentiels ⁶⁴³, un séminaire sera mis en place qui ramènera la discussion à une situation de négociation dans laquelle mon expertise des politiques locales de la jeunesse pourra trouver sa place.

De l'intégration des jeunes à la cité

La première figure est celle de l'intégration d'une partie du public via un processus d'acculturation. Dans ce cas, l'éducation non formelle est conçue comme un complément de l'école : *« les loisirs ce n'est pas un supplément d'âme, ça participe à la construction de l'individu »* ⁶⁴⁴. La "socialisation des publics" est une manière de dire que certains n'auraient pas les qualités requises pour s'intégrer. Dans la construction des modèles d'action contre les discriminations, on retrouve cette idée à partir de la question du handicap ; elle se traduit par l'usage de la notion de capacité : *« la question est que certains ont des problèmes sociaux et culturels, il faut faire avec et les dépasser »*. Ceci rejoint une autre formulation qui a fait flores : le handicap socioculturel. Le handicap socioculturel se combine avec un deuxième aspect : l'idée de citoyenneté pour signifier que certains publics, les « jeunes incivils », auraient à apprendre à devenir citoyen. L'algorithme ou modèle d'action est celui des besoins : *« il faut partir des besoins »*. Ce mode d'action ne nécessite pas une concertation avec les publics dans la mesure où les besoins sont une manière de traduire une situation sociale dans le vocabulaire des professionnels du secteur de l'animation socioculturelle. On voit ainsi que dans ce premier modèle domine la position asymétrique basse des publics vis-à-vis des acteurs sociaux (élus et agents) qui produisent un discours sur ces publics en terme de capacités manquantes et de manière d'y répondre, les besoins.

Diversité et égalité des chances

Le deuxième modèle est plus récent. Il s'est développé autour d'une série de personnalités et d'institutions ⁶⁴⁵ qui tentent de faire valoir dans l'espace public, une certaine

⁶⁴³ On peut aussi dire que le référentiel est similaire au cadre de référence de Goffman.

⁶⁴⁴ Notes prises au cours de la réunion de l'équipe municipale, avril 2009 (sauf indication contraire)

⁶⁴⁵ Plus particulièrement l'Institut Montaigne.

vision du monde. Il s'agit de l'idée de diversité et d'égalité des chances. Là encore, c'est à partir d'une lecture partielle du secteur de l'éducation non formelle réduite à sa fonction de compensation des inefficacités de l'école qui se formule. « *Pour arriver à "vivre ensemble", il faut développer l'égalité des chances, et là, on est loin du compte pour la réussite scolaire ; il y a beaucoup d'échecs malgré le soutien scolaire ; au niveau des moyens, on est loin du compte* ». L'égalité des chances doit être entendue pour ce qu'elle est : permettre à tous d'arriver sur la ligne de départ de la compétition sociale, ensuite, c'est le mérite qui devient la variable d'ajustement. On associe généralement à cette rhétorique celle de la discrimination positive. Au niveau de l'action, les pratiques développées visent à mettre en avant des représentants des communautés discriminés comme modèle pour inciter les autres membres de ces communautés à tenter de réussir. La concertation se base sur des espaces publics qui jouent sur la représentation des différents groupes ou communautés représentés dans l'espace local.

La lutte contre les discriminations

La troisième figure associe trois niveaux : l'idée de cohésion sociale, la reconnaissance, et l'expérience des discriminations. « *Pour réussir dans l'emploi, il faut être bien dans sa tête, être reconnu comme victime de discrimination* ». Comme l'a montré Noël, les intermédiaires à l'emploi ont parfois tendance à minimiser l'expérience des discriminations en renvoyant les jeunes à leur méconnaissance des codes utiles (logique des capacités), ou bien en les incitant à ne pas se focaliser sur ce qu'ils ont alors ressenti (logique de double victimisation)⁶⁴⁶. Dans le discours, ce modèle de la lutte contre les discriminations s'appuie sur un principe plus général : « *construire un Rillieux durable* ». Pour comprendre la portée de cette idée, il faut se référer au fait que la ville de Rillieux-La-Pape s'est engagée fortement dans la mise en œuvre d'un agenda 21⁶⁴⁷. D'une certaine façon, la rhétorique du « durable » vient s'opposer à l'action partielle et parcellaire définissant pour partie l'accumulation des dispositifs de la politique de la ville⁶⁴⁸. Construire une ville durable est dans ce cas bâtir une

646 L'expérience victimaire est double : celle d'avoir subi un acte discriminatoire, celle de ne pas se voir reconnu comme victime d'un tel acte.

647 Programme d'action pour le 21^{ème} siècle élaboré lors du Sommet de la terre de Rio en 1992. Ce programme cherche à produire une gouvernance qui tiennent compte des effets des décisions prises par anticipation de leurs résultats sur les générations à venir. Pour ce faire, il accorde beaucoup d'importance aux formes de prises de décision. Si les acteurs concernés ne sont pas impliqués, le risque que les décisions soient néfastes pour certains va passer inaperçu et au moment des mises en œuvre, l'ensemble va s'en trouver fragilisé.

648 Bachmann C., Le Guennec N., *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Albin Michel, Paris, 1996

ville dont toutes les composantes sont incluses⁶⁴⁹. « *C'est comme pour le cadre de vie, c'est une philosophie de fonctionnement : être dans la co-production entre habitants/utilisateurs et services* ». L'algorithme est celui de la délibération qui doit permettre à partir de principes ou d'objectifs partagés de co-élaborer une évaluation de la situation présente et des effets attendus à long terme.

La présence de trois modèles permet de comprendre la difficulté des collectivités locales à produire un cadre d'action cohérent. Mais, il faut insister sur la situation réelle des politiques locales de la jeunesse : il n'existe pas d'énoncé stabilisé à ce niveau de l'action publique (Loncle, 2008), seule l'Europe a produit un tel « logiciel politique » (la convention des droits de l'enfant au niveau international ne jouant que comme cadre général de principes). Nous sommes donc à ce niveau dans un profil inédit de production contemporaine d'un référentiel. Ceci n'est pas anodin. « Avec le mouvement de décentralisation, les responsabilités nouvelles confiées aux exécutifs locaux modifient peut-être ce type d'autonomie périphérique. On peut notamment se demander si la division du travail entre l'État et les collectivités locales ne s'atténue pas au profit d'un système de négociation où les collectivités locales revendiquent une centralité qui ne se limite plus à des privilèges d'organisation. Les thèmes de l'emploi, de l'éducation, des loisirs, du logement, de la sécurité ou de la protection sociale ne relèvent que partiellement de leur compétence mais ce sont bien ces thèmes qui inscrivent dans l'espace public local des débats aussi importants que la lutte contre le chômage, l'échec scolaire, la délinquance, l'isolement des personnes âgées, l'immigration, la protection de l'environnement... »⁶⁵⁰. Au niveau des collectivités locales, la jeunesse n'est pas une attribution régaliennne ; néanmoins, communes et département s'en emparent⁶⁵¹. Pour Beck (Beck, 2003, 2008), ce mouvement est la traduction de la réorganisation des sociétés dans le cadre de la modernité réflexive. L'échelon local apparaît autonome dans une configuration où l'État-nation perd l'hégémonie de la définition des référentiels politiques. Une association se fait « par-dessus » l'État entre échelon local et Europe sur la base de l'inclusion des « jeunes ayant moins d'opportunités ». En restant dans la logique de Beck, les problèmes ne sont pas apparents dans la modernité réflexive ; si leurs effets sont permanents et massifs, en absence de leur mise en forme, ils semblent inexistantes.

649 <http://www.salto-youth.net/inclusion/>

650 Faure A., *ibid.*, p. 74-75

651 Richez J.-C., « Quand la jeunesse s'inscrit à l'agenda des collectivités territoriales », Richez J.-C., Bier B. (coord.), *Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse*, Cahiers de l'action n°8, Injep, Marly-Le-Roi, 2006, p. 5-10

La question est donc de construire les capacités à les voir⁶⁵².

2.5.3. Publics affectés

Dans la situation de la commune de Rillieux-La-Pape, l'émergence d'une question posée aux pratiques habituelles d'animation socioculturelle s'est faite à l'occasion du renouvellement des financements de la politique de la ville. Le problème, circonscrit au départ à la place des filles, est devenu progressivement une nouvelle matrice d'interprétation permettant de porter un regard neuf sur la situation locale. Un renversement s'est produit faisant passer les « jeunes occupant les maisons de quartier » – image d'une jeunesse turbulente, sur-exposée et en définitive négative –, à l'idée d'une « jeunesse affectée » par une configuration locale lui assignant une certaine place. « Jeunesse affectée » car les formes d'entrée à l'agenda politique local sont de l'ordre d'une effraction des jeunes dans l'espace public par leurs sentiments, et en premier, la colère. Le processus d'individualisation se présente comme dé-catégorisation : la jeunesse n'est qu'un mot⁶⁵³, il existe différentes jeunesses dont chaque dé-nomination est le résultat d'un processus social (les filles, les jeunes immigrés, les jeunes sans emploi, les jeunes handicapés...).

Lors de la signature des conventions CUCS⁶⁵⁴, le Préfet refuse d'intégrer une action à destination des jeunes garçons consistant en la mise à disposition d'un gymnase pour pratiquer du foot en salle. Au départ cette action s'est imposée à l'équipe municipale comme solution à un problème à prendre en compte. Des jeunes s'étaient plaints de ne rien faire et de s'ennuyer créant une vive tension à l'occasion d'une rencontre avec un responsable municipal. Cette situation banale avait débouché sur une rencontre avec certains de ces jeunes, des élus et agents de la ville pour apporter une solution. L'idée d'ouvrir un gymnase certains soirs pour jouer au foot s'est constituée à cette occasion. La composante masculine de cette activité est la cause qui a produit le refus du Préfet : ce point entrant en contradiction avec les principes de

652 « Enfin, dans les éléments qui forment une matrice disciplinaire, Khun distingue des instruments/outils, qui complètent le dispositif global en réalisant concrètement, selon une méthode particulière, les principes et normes qui forment le substrat normatif et cognitif du paradigme. Généralement, l'apparition d'un nouveau paradigme s'accompagne ainsi de la mise au point d'instruments qui facilitent l'observation, l'explication et l'action. Dans le cas de la "révolution copernicienne", l'invention de la lunette de Galilée va permettre de "prouver" par l'observation et l'expérimentation, les hypothèses théoriques formulées par Copernic », Surel Y., *ibid.*, p. 135

653 Bourdieu P., « La jeunesse n'est qu'un mot », in Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, Paris, 2002, (1984), p. 143-154

654 Contrat urbain de cohésion sociale.

la cohésion sociale : *quid* de la place des filles dans un dispositif constitué de bonne foi pour répondre à une attente exprimée. Ceci a été la porte d'entrée de l'équipe municipale dans la question des discriminations.

La ville de Salon⁶⁵⁵ a mis au travail la situation locale de la jeunesse en produisant une analyse de la présence de différentes catégories de jeunes au sein des activités de droit commun offertes par la ville (par exemple, les clubs sportifs subventionnés par la ville). Trois critères ont été utilisés pour évaluer la situation des pratiques : la présence des filles, des jeunes issus des quartiers en CUCS et la tranche d'âge des jeunes. Lors du séminaire avec les élus et la direction générale de la ville à Rillieux, j'apprends qu'il existe de telles statistiques produites par les services de la ville mais elles n'apparaissent pas alors comme un outil pour dresser un état des lieux d'éventuels traitement différencié de groupes de jeunes.

Il semble difficile d'ouvrir la « boîte noire » des pratiques car le modèle politique sous-jacent permettant de les interpréter n'est pas stabilisé. S'il s'agit de juger des pratiques développées jusqu'ici alors les risques de culpabilisation sont massifs. Par contre, on peut envisager un premier niveau de lecture consistant à enregistrer les différences de taux de présence ; un deuxième niveau d'interprétation de ces chiffres pourrait s'effectuer ultérieurement.

Il se dessine une opportunité pour constituer un *espace public de débat avec les jeunes sur les questions qui les concernent* dans la logique d'une « jeunesse comme ressource » : l'évaluation des pratiques nécessite de corréler différents points de vue pour constituer une perception partagée entre publics, élus et agents. Les jeunes ont une « expertise d'usage » des services qui peut se révéler utile dans ce cadre. Mais pour autant, si cette possibilité existe, il faut que la parole des jeunes soit entendue. Ceci nécessite que les jeunes soient conçus et perçus comme des interlocuteurs valables.

2.5.4. La voix des sans-voix

L'enjeu de la création d'un espace public de débat organisé autour de l'évaluation des pratiques de droit commun porte sur l'existence d'une mésentente assumée entre différents

655 Interview du responsable de la politique de la ville de Salon le 7 mai 2009 dans le cadre de l'étude sur la « place des centres sociaux dans la lutte contre les discriminations », Acsé marché n°2008 DDPT 03 30, lot n°11

points de vue. « Par mésentente on entendra un type déterminé de situation de parole : celle où l'un des interlocuteurs à la fois entend et n'entend pas ce que dit l'autre. La mésentente n'est pas le conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit noir. Elle est le conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit blanc mais n'entend point la même chose ou n'entend point que l'autre dit la même chose sous le nom de blancheur »⁶⁵⁶. Les jeunes et les adultes ne s'entendent pas. Plus encore, le problème est que « celui qui est sans nom ne *peut* pas parler »⁶⁵⁷ (souligné par l'auteur). De ce fait, la présence d'un Comité consultatif des jeunes ne répond pas à l'objectif de mettre au travail la situation locale : la participation des jeunes est modeste ; les thèmes abordés ne dépassent pas la question des loisirs... Quelle est la place des jeunes ? Sont-ils pris en compte ?

Certains interlocuteurs des jeunes disent qu'ils ne comprennent pas ce qu'ils veulent. Leurs paroles sont inaudibles ; elles restent du côté du bruit⁶⁵⁸. Une telle configuration s'est présentée au cours des années 1990, au moment où les jeunes réclamaient des lieux pour eux⁶⁵⁹. Les jeunes sont alors soit hors de la scène publique (les espaces dédiés comme les comité consultatif de quartier), soit trop présents dans l'espace public (les bas d'immeubles). Mais dans un cas comme dans l'autre, ils ne sont pas constitués en interlocuteurs valables ; personnes ne les représentent, leurs demandes ne sont pas comprises. Pour passer à une autre situation, il est nécessaire de changer de perspective : « la politique est d'abord le conflit sur l'existence d'une scène commune, sur l'existence et la qualité de ceux qui y sont présents »⁶⁶⁰.

2.5.5. L'inclusion sociale des acteurs faibles

La réponse apportée aux jeunes de Rillieux de leur mettre à disposition un gymnase pour qu'ils pratiquent du sport, en lieu et place d'une interrogation sur leur absence des clubs sportifs de la ville, est en soi une situation banale. Elle se fonde sur la difficulté à mettre en débat la place de ces jeunes des quartiers en CUCS, dans les pratiques de droit commun, c'est-

656 Rancière J., *La mésentente*, Galilée, Paris, 1995, p. 12

657 Ibid., p. 45

658 Anselme M., *Du bruit à la parole : la scène politique des cités*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 2000

659 Lors de mon expérience de coordinateur jeunesse à la ville d'Aubervilliers en 1997, j'avais eu plusieurs demandes de groupes de jeunes allant dans ce sens. La pratique répandue à l'époque était de refuser une telle demande au principe que les jeunes se retrouveraient à occuper un local sans surveillance d'adultes et qu'alors, les dérives seraient certaines.

660 Rancière J., op. cit., p. 49

à-dire à ouvrir la « boîte noire » des pratiques réelles des clubs sportifs à leur égard. Mais, un tel débat pourrait aussi faire apparaître le refus de ces jeunes de participer à ces activités sportives, par exemple, compte tenu des représentations qu'ils se font des pratiquants à ces activités. Pour arbitrer entre ces deux possibilités, il faut que l'évaluation soit produite avec les jeunes, en faire donc des interlocuteurs potentiels. Il se pourrait alors qu'à l'analyse, les raisons d'une telle situation se révèlent plus compliquées. Si on prend le cas de la question du genre, les différenciations observées sont ainsi induites par de multiples facteurs ⁶⁶¹.

Pour que le débat puisse s'ouvrir, il faut que les jeunes soient considérés comme détenteurs d'une connaissance des situations, que leurs paroles fassent sens pour ceux qui les écoutent. Deux aspects doivent être pris en compte. D'abord, s'il s'agit de passer d'une situation de bruit à une parole des jeunes en organisant un espace public de débat avec ces seuls jeunes, alors le risque est grand de voir apparaître une parole stéréotypée. Pour produire du sens, il est impératif, comme dans l'exemple de Bagneux, de mettre autour de la table des interlocuteurs qui soient en mesure d'élaborer une analyse croisée : les professionnels de la jeunesse (municipaux et associatifs), des élus et les jeunes eux-mêmes. Ceci est une condition pour faire apparaître une « intelligence collective » des situations et l'éventualité que les projets qui en seront déduits prennent en compte le plus de paramètres possible. Ensuite, un principe doit présider à l'ouverture du débat : il faut considérer les jeunes comme membres de la communauté (*citée*). C'est un *a priori* qui permettra d'envisager leurs paroles autrement.

En quelque sorte, on ne peut seulement se satisfaire d'une pétition de principe : « les jeunes comptent », il faut aussi que le commun soit une addition et une résultante des différentes composantes de la ville. L'inclusion est l'idée selon laquelle la place des jeunes est questionnée à partir de leur présence à un espace public de débat sur les questions qui les concernent car considérés comme membres *à part entière* de la cité. Cette posture suppose un horizon de compréhension *a priori* qui permettra de construire la ville *avec*, et pas seulement, à partir ⁶⁶², de cette catégorie de la population.

Pour conclure, je reprendrai à mon compte la définition de la politique de Rancière qui pourrait s'appliquer entièrement à la constitution des politiques locales de la jeunesse : « L'activité politique est celle qui déplace un corps du lieu qui lui était assigné ou change la destination d'un lieu ; elle fait voir ce qui n'avait pas lieu d'être vu, fait entendre un discours là

661 Voir pour différents exemples de pratiques discriminatoires : Crenn C., Kotobi L., Gillet J.-C., *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique*, Coll. Animation et territoires, L'Harmattan, 2007

662 Ce qui peut se voir dans les actions construites sur le paradigme d'une jeunesse dangereuse qui produit une certaine ville (organisation des espaces publics, vidéosurveillance, activités, allocation de moyens...).

où seul le bruit avait son lieu, fait entendre comme discours ce qui n'était entendu que comme du bruit »⁶⁶³.

Individualisation, discriminations et territoires

L'individualisation est un processus qui se donne à voir à la condition qu'une surface de projection en accueille les traces comme une table à bulle peut le faire dans la collision des particules. Les « groupes de décision » jouent ce rôle. Ils permettent de se rendre compte d'une interrogation portée par les publics à propos d'un « statut » qui les empêche de pleinement trouver leur place. Il semble que nous rejoignons ici la question des discriminations, ce qui en soit n'est pas surprenant car sont discriminatoires les pratiques qui produisent un traitement différencié en raison de l'utilisation de l'un des 18 critères interdits. La discrimination est donc bien un frein pour ceux qui la subissent dans leur recherche d'une place sociale. On peut comprendre la double recherche que poursuit le public confronté à ces traitements différenciés : comprendre ce qui se passe au sens de mettre en mot un phénomène qui est avant tout subi et dénié dans l'espace public ; être réceptif à des pratiques d'inclusion, c'est-à-dire des pratiques qui incluent ces publics a priori. Ce dernier aspect rend compte d'un point central de toutes démarches de travail avec ces publics : rien ne peut se faire s'il n'y a pas au départ une volonté affichée de construire une relation saine, exempte de discriminations. Pour ces raisons, on peut comprendre pourquoi le public atteint par les discriminations va mettre en scène différents scénarii avec les nouveaux animateurs, pour tester la capacité de ceux-ci à produire des comportements respectueux ; le respect renvoyant à l'estime de soi, à l'application du droit. Dit autrement, attendre du « respect » de la part des animateurs est une visée légitime dans un état de droit qui s'organise sur des pratiques d'égalité effective.

L'individualisation est donc un processus dont l'une des faces consiste à produire l'abandon de pratiques discriminatoires, ou leur dénonciation. Il existe une deuxième face dans ce processus. Le terme d'individualisme induit une lecture erronée du terme utilisé dans mon propos. On pourrait croire que l'individualisation produit des êtres hors de toutes attaches, en réalité, je voudrais insister sur les effets exactement opposés qui sont contenus dans ce processus. Si l'individualisation est un moyen pour produire une mise en cause des

663 Rancière, op. cit., p. 53

pratiques discriminatoires, et en conséquences l'arrêt des effets délétères sur les publics de ces pratiques, alors, s'ouvre un horizon commun entre les individus, celui d'une société dans laquelle chacun a une place. L'individualisation est donc sociale de ce point de vue. Les animateurs vont partager avec les publics un modèle commun de société basé sur l'idée d'une égalité de fait des individus.

Les « groupes de décision » ne sont pas des espaces de décision au sens républicain du terme c'est-à-dire des espaces ouverts aux seuls élites aptes à décider. Il s'agit plutôt d'un réseau de scènes, arènes et forums, endroits pour débattre et construire un point de vue commun, et espaces de construction d'une pensée sur les situations. L'ensemble est relié par différents réseaux qui permettent le partage de la discussion comme la circulation de l'« accord temporaire », terme qui désigne ce qui est partagé entre acteurs jusqu'à sa remise en cause éventuelle. Décider en ce sens prend donc une autre connotation : c'est ce qui est commun et plus encore qui fait du commun.

UN ETHNOGRAPHE EN PÉDAGOGIE

Cette thèse avait pour but d'interroger l'articulation présente ou non entre deux modèles de socialisation et leurs effets sur l'individualisation : la socialisation mutuelle, la socialisation extensive. Il s'agissait aussi de rendre compte du processus d'individualisation dans ses différentes dimensions. Mais, il y avait aussi d'autres enjeux en lien avec des questions de méthodologie. J'ai fait le choix de travailler à partir d'une posture hybride d'ethnographe-pédagogue. Mon abord du secteur de l'animation socioculturelle, comme terrain de recherche, s'est fait par la prise en compte de la seule dimension spatiale et au travers d'un seul processus de socialisation, l'individualisation. D'autres options ont donc été écartées. Que puis-je dire en bout de parcours de ce choix ? Cette thèse ouvre, enfin, sur des pistes à poursuivre qui pourraient se décliner selon trois axes : d'un point de vue théorique, d'un point de vue méthodologique et du point de vue des terrains.

Cette conclusion partira des questions de méthodologie reprenant en cela un point fondamental du travail d'écriture pour Howard Becker⁶⁶⁴ : les points de blocage dans l'écriture renvoient souvent à des questions de méthodologie.

Le regard rétrospectif et prospectif sur la thèse demande d'interroger la construction de l'objet dans la double articulation entre théories et terrains, et vice versa. En désignant ce qui limite cette thèse, je montrerai à la fois ce qu'elle dit et ce qu'elle invite à poursuivre.

664 Becker S. Howard, *Écrire les sciences sociales*, Paris, Economica, 2004, 179 p.

1. Observer les pratiques de reconnaissance et les effets de l'individualisation

Cette thèse a atteint en partie l'objectif de mettre au jour les processus d'individualisation. Des modalités de transformation de l'individu dans son rapport aux autres et à soi-même sont apparues au travers des expériences pédagogiques présentées. Cependant, il s'agit là d'une première étape qui demande à être consolidée par de nouvelles observations plus systématiques.

On peut retenir que l'individualisation est un processus qui semble s'enclencher ou se développer lorsque les personnes ont la possibilité d'interroger les « statuts » les assignant à un type de comportement particulier. Pour autant, il existe d'autres situations « naturelles » dans lesquelles ce processus se réalise de « lui-même » : la famille comme le montrent de Singly et son équipe, l'appartenance à des groupes multiples comme l'indique Simmel... J'ai focalisé mon attention sur l'émergence de ce processus dans le cadre des pédagogies de la décision comme dispositif pédagogique favorisant cette individualisation. De ce point de vue, il apparaît un double phénomène : les individus interrogent leur statut discréditant ; les causes du discrédit nécessitent une élaboration pour en saisir la logique propre.

Dans les expériences que j'ai présentées, j'ai été frappé par l'absence de perception claire de l'enfermement, par les individus, dans un ou des statuts d'exclusion, perception que n'ont ni les individus ni les animateurs qui les prennent en charge. Il faut du temps pour que la position minoritaire des publics soit mise au jour et prise en compte. Ce point permet de saisir la difficulté à laquelle on est confronté si on cherche à observer les pratiques de reconnaissances. S'il s'agit seulement d'indiquer en quoi certaines pratiques provoquent une reconnaissance alors on peut observer ces pratiques selon les trois registres de la confiance en soi, du respect de soi et de l'estime de soi. Par contre, s'il s'agit de saisir quels effets sont induits chez les individus par la reconnaissance du point de vue de leurs inscriptions sociales, alors il faut comprendre en quoi cette reconnaissance modifie le rapport à un ou des statuts discriminatoires. Ceci est un acquis de cette thèse : la question des discriminations est un bon vecteur d'analyse dans la mesure où, *in fine*, le discrédit se traduit par des pratiques de traitement inégalitaire des individus. La reconnaissance est reconnaissance de l'individu comme inclus à la société dans son égalité.

En ce point, on se trouve confronté à une difficulté pédagogique : si un individu est reconnu mais qu'il reste au sein d'un territoire du discrédit, comment peut-il ancrer ce changement dans un environnement qui est resté discréditant ?

En terme de recueil de données, sous l'angle de l'évaluation de telles pratiques (analyse de leur pertinence), on perçoit qu'il est mal aisé de saisir les effets de ces pratiques. Si on se focalise sur des activités particulières (des stages d'activités, des sorties, des projets...) alors on peut se dire que le statut discréditant n'est plus actif, par contre, à l'échelle du quartier la situation reste identique. Cela se voit assez bien dans le cas de Montreuil : les jeunes filles se sentent reconnues par l'équipe d'animation, mais leur situation n'a pas évolué du point de vue des pratiques institutionnelles, elles restent inscrites dans une animation de quartier dérogatoire aux pratiques des centres de loisirs ouverts au tout venant. Ainsi, si l'observateur se centre sur le temps court de ce centre de loisirs, il pourra montrer un effet indéniable des pédagogies de la décision, par contre, s'il se place au niveau des pratiques de la ville, rien n'a vraiment été transformé.

Peut-on envisager un autre mode d'observation des pratiques de reconnaissance ? Poser cette question, c'est approfondir la question du changement de paradigme sociologique. Dans le paradigme de la domination, on pourrait dire que la transformation des individus est illusoire, les processus de classification des individus sont plus puissants. Le changement, opéré avec le paradigme de la reconnaissance, est d'abord le changement de focale et, plus encore, des outils d'observation. Avec le paradigme de la domination, le regard se focalise sur l'assignation des places et la reproduction des positions dans l'espace social. Le paradigme de la reconnaissance entre par une autre porte d'entrée sur la scène sociale et, en cela, il intègre ce premier système de pensée pour lui en adjoindre un autre : s'il existe des processus de maintien des individus en un point du champ (leurs coordonnées sociales), il existe aussi des processus de remise en cause des assignations. Ce qui est associé à chaque place, comme représentation des individus, n'est pas inscrit dans le marbre sociologique, chaque représentation peut varier au cours du temps (par exemple, notre représentation du divorce, des naissances hors mariages...), et avoir plus ou moins d'effets d'assignation (ou d'immobilisation sociale).

Pour ce qui concerne le « microscope sociologique » qui va permettre de voir ces phénomènes d'individualisation, les « groupes de décision » ont joué pour moi ce rôle. Mais leur utilisation systématique comme support d'observation n'est pas encore fondé. Ils ont été construits de façon pragmatique dans le cadre d'une pratique pédagogique. Il me paraît nécessaire maintenant de les dé-construire dans l'optique d'élaborer un ou des outils d'observation des pratiques de reconnaissance et du processus d'individualisation. Il s'agirait de saisir ce qui doit être observé et en quoi ces « groupes de décision » le permettent.

Que permettent de voir les « groupes de décision » ? En premier, des conflits ou du

dissensus. On observe aussi l'activation des comportements associés à un statut mais dans une configuration inhabituelle (d'autres personnes, d'autres enjeux), qui les rend apparents et discutables : ces comportements, à cet endroit, interrogent. Ils vont nécessiter une qualification pour les remettre en cause. Un travail d'élaboration du sens va devoir se faire. Enfin, des actions vont activement participer à modifier l'individu dans son rapport à ce statut. On peut voir aussi l'émergence de nouvelles règles partagées par les acteurs sociaux présents, traces du processus en cours. Dis autrement, les « groupes de décision » sont des espaces pour percevoir le déroulement du processus d'individualisation et les traces associées. Ils ne vont pas tellement au delà : il faut aller observer sur d'autres scènes la transformation ou non de l'individu dans son rapport avec son(-ses) statut(-s) discréditant(-s). Si je reprend le triptyque qu'utilise Zarifian pour évaluer la sortie d'un individu de l'état de dépression (l'individu, l'entourage, le médecin), les individus concernés par le statut discréditant, les personnes qui se situent en vis-à-vis (ceux que j'ai appelés avec Becker les « entrepreneurs de moral ») et les intermédiaires sociaux (travailleurs sociaux : animateurs, assistantes sociales...), on peut alors imaginer plusieurs combinaisons de ces acteurs dans leurs rapports au discrédit : l'abandon des pratiques discréditantes par l'ensemble des protagonistes, ou bien par seulement l'un d'entre eux, ou de seulement deux des trois. Cette combinatoire permettrait de saisir plus particulièrement en quoi les pédagogies de la décision proposent un modèle pédagogique particulier. L'observation devrait alors porter sur des scènes *a priori* éloignées, pour reprendre l'exemple de Cuvrechef : les quartiers pavillonnaires et leurs habitants (donc les différents lieux dans lesquels ces habitants se rendent et pourraient parler des gens du quartier visé), les travailleurs sociaux et aussi les différents partenaires concernés par ce quartier (par exemple, les personnels de la ville qui à un titre ou un autre vont intervenir dans le quartier ou en direction de ses habitants), les habitants eux-mêmes (d'où l'importance de les suivre sur leurs différentes scènes de vie et dans la durée pour voir les changements qui s'opèrent).

L'ethnographe se distingue alors du pédagogue : le premier circule entre les scènes qui forment la matrice-institutionnelle quand le pédagogue reste lui centré sur son public. Ce découplage au regard des données ne doit pas organiser une rupture entre ces deux approches. Le pédagogue articule théorie et pratique, plus encore, il produit des données. Mais il ne peut pas circuler entre les mondes sociaux pour comprendre jusqu'où l'individualisation impacte le contexte de ces individus (certaines scènes lui seront fermées de par sa place d'acteur social). La combinaison ne peut s'envisager que dans ce découplage : l'ethnographe est un autre. Ou bien, il faut trouver le biais pour accéder aux informations présentes sur les scènes des autres mondes sociaux.

2. L'individualisation, ouvrir le champ des possibles et construire du commun

En se centrant plus particulièrement sur le processus d'individualisation, on voit apparaître une transformation de la vie des individus qui sortent du discrédit. Ceci est d'autant plus vrai que ce changement s'effectue par l'apparition de règles conjointes valables pour les individus considérés, et aussi, pour les membres de l'institution dans laquelle ce phénomène se produit. Néanmoins, il faut distinguer la socialisation mutuelle de la régulation conjointe. La question du pouvoir acquis par les individus apparaît maintenant comme un élément déterminant de cette thèse. Mais cet aspect reste ambiguë car il dépend de l'acceptation par les acteurs « Majoritaires » de laisser du pouvoir aux acteurs minoritaires. Construire un espace commun, dans lequel la recherche d'un consensus est poursuivie, doit être un projet porté par une conviction : la cohésion sociale suppose une remise en cause des modes habituels de décision. Si les conditions sont remplies, alors des effets se produisent sur la territorialité des acteurs comme rapport à leur territoire. Leur rapport à l'espace se modifie : l'image négative du quartier est moins prégnante ; certains décident d'aller vivre ailleurs pour se construire une autre image d'eux-mêmes. Un axe peut jouer une fonction dans ce processus : la pratique d'activités.

2.1. Socialisation mutuelle et régulation conjointe

J'ai fait le choix de parler de socialisation mutuelle et non de socialisation réciproque comme Bordes⁶⁶⁵ (Bordes, 2009). La réciprocité renvoie à une articulation directe des règles suivies par les différents acteurs engagés dans une institution : les uns et les autres modifiant leurs règles. La mutualisation suppose, quant à elle, l'émergence de nouvelles règles qui s'appliquent en même temps aux uns et aux autres. On retrouve l'idée de régulation conjointe : ce ne sont ni des règles de contrôle, ni des règles autonomes. Les règles conjointes portent en elles la fragilité d'un accord qui doit être maintenu par l'ensemble des acteurs pour exister et perdurer.

Néanmoins, la socialisation mutuelle dépasse dans son principe la seule création de règles conjointes. Le passage dans une situation de négociation de règles communes entraîne

665 Bordes V., *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, L'Harmattan, 2007

chez les « acteurs faibles » une rupture fondamentale avec ce qui leur imposait un comportement d'êtres discrédités. En devenant inclus, ils n'ont plus besoin de se maintenir dans une attitude dictée par les pratiques d'inégalité de traitement. Les autres acteurs sont amenés à modifier aussi leur fonctionnement en référence à un droit qui dépasse leur position ; les pratiques discriminatoires sont illégales.

Il faut comprendre combien s'effectue là un renversement déterminant ; il ne s'agit pas d'instituer « par le haut » une société sans socialisation de vis-à-vis mais d'accepter la socialisation de vis-à-vis, comme constitutive de toute société, et en tenant compte de cet état de fait, de prendre en compte la situation des individus pour construire « par le bas » la cohésion sociale. Dans ce cadre, la régulation conjointe ne peut être retenue comme mode d'explication des phénomènes abordés. Les règles mutuelles constituées sont articulées à deux réalités : 1°) la nécessité de tenir compte du fait que les individus sont affectés par la socialisation de vis-à-vis ; 2°) il existe un au-delà qui fonde l'humanité sur lequel le droit prend appui (convention des droits de l'enfant, déclaration universelle des droits de l'homme). Est mise en tension la place de l'État-nation qui produit un découpage du territoire national en multiples archipels. L'inclusion des habitants des espaces du discrédit et de l'exclusion suppose de prendre appui par le haut sur le droit européen comme instigateur de la lutte contre les discriminations, et par le bas, sur l'empathie et l'écoute de l'affect porté par ces habitants. Ainsi, il s'agit de dépasser la longue histoire de la constitution des territoires du discrédit en donnant à ces habitants la possibilité d'en perdre l'étiquette. Par ce biais, dans l'absolu, ils peuvent soit y vivre autrement, soit choisir d'aller ailleurs. Reste que ces territoires continuent de produire leurs effets délétères : leur destruction et leur remplacement par de nouveaux types d'habitat accueillant une autre population ne changeant pas grand chose : ceux qui étaient là, ne sont que déplacés...

Si les pédagogies de la décision sont conçues seulement comme pratique pédagogique alors il leur manquera un fondement politique. Dans ce cas, elles seront fragiles du point de vue des règles qu'elles feront apparaître (régulation conjointe). Je propose une articulation forte entre la question de l'inclusion et de la lutte contre les discriminations. Il s'agit de construire alors de la cohésion sociale basée sur la reconnaissance d'un droit qui fonde notre vie en commun. Les pédagogies de la décision sont un projet et des pratiques politiques.

2.2. A l'aune du pouvoir

Je rejoins la position de Durkheim sur la nécessité de posséder un jeu de règles commune pour faire société, mais *a contrario* de cet auteur, qui propose de fonder ce commun sur la division du travail et l'éducation, soit une institution par le haut de la société, ma démarche s'appuie sur le pouvoir redonné aux minoritaires considérés comme inclus sociaux *a priori*. Pour qu'il n'y ait pas d'ambiguïté, je n'attends pas qu'un sauveur donne ce pouvoir ; il s'agit plutôt d'une responsabilité des acteurs, c'est-à-dire, une conscience de leur manière d'exercer une autorité en référence à de nombreux éléments déjà là dans le droit (comme le refus d'appliquer des ordres manifestement illégaux, l'application du secret professionnel pour un médecin qui signifie le respect de la vie privée...). Cette autorité est une manière de s'opposer à la démesure, l'*hubris*.

Nous retrouvons une figure des fondateurs de la démocratie athénienne qui situe l'action à la croisée d'un décryptage du passé et d'une action sur la présent en la personne d'Épiménide. Ce personnage, controversé puisqu'il propose des pratiques cathartiques extrêmes jusqu'au sacrifice humain, n'en demeure pas moins intéressant pour indiquer une voie possible de travail sur la situation des quartiers en discrédit. « Dans la lignée de ces mages purificateurs, la figure d'Épiménide se détache avec un relief particulier. Plutarque le définit comme un Sage en matière divine, doué d'une *sophia* "enthousiaste et initiatique" ; c'est lui qu'on appelle à Athènes pour y chasser le *miasma* qui pèse sur la ville après le meurtre des Cyclonides. Promoteur de rites cathartiques, il est aussi un devin inspiré dont le savoir, nous dit Aristote, découvre le passé, non l'avenir : son don de double vue met en effet au jour les fautes anciennes ; il dévoile les crimes ignorés dont la souillure engendre, chez les particuliers et dans les cités, un état de trouble et de maladie, le délire frénétique de la *mania*, avec son cortège de désordres, de violences et de meurtres »⁶⁶⁶. Je retrouve dans cette posture celle qui émerge des pédagogies de la décision : un abus dont ont été victimes des individus ressort dans l'écoute et marque la dynamique des espaces de ces habitants. La cause semble avoir laissé des traces profondes dans la configuration des relations sociales en continuant à fonctionner à bas bruit. On peut parler d'Hystérésis : les modalités de constitution des grands ensembles, toujours basées sur un rôle crucial de l'État, agissant à de multiples niveaux (peuplement, dispositifs, financements, équipements...), même si elles relèvent du passé, continuent de produire des effets au moment présent. Remonter dans l'histoire des espaces est

666 Vernant J.-P., *Les origines de la pensée grecque*, Coll. Quadrige, Puf, Paris, 1988, (1962), p. 72-73 (133 p.)

donc une voie d'analyse nécessaire aux pédagogies de la décision. Ce chemin évite de qualifier les comportements présents d'incompréhensible et redonne ainsi de la dignité aux acteurs.

Sur cette voie, les propos de Rancière prennent une dimension particulière. Il s'agit effectivement de passer du bruit des habitants, pris dans une parole informe, leur barrant l'accès aux espaces de délibération, à la parole d'acteurs qui sont inclus dans la société et dont la parole est nécessaire pour nous construire un avenir commun. D'une certaine façon, il faut se dire, à propos des jeunes, que se sont « nos jeunes » en essayant d'indiquer par cette formule affective notre proximité de principe. C'est au creux de ce trajet que se joue la question du pouvoir.

Le pouvoir dans les pédagogies de la décision se décline sous plusieurs aspects : non pas pouvoir de dire, car il existe, mais pouvoir de se faire entendre et d'être écouté ; pouvoir de se mettre, de nouveau, dans une continuité historique de l'inscription dans un territoire aboutissant à du sens ; pouvoir de l'État de droit et du partage d'un fondement commun.

Je n'insiste pas sur le premier point que je viens de développer. Je crois que les jeunes n'ont pas « rien à dire » mais, au contraire, ils ont besoin d'être entendus. Il y a là probablement une question centrale des rapports entre générations dans laquelle nous sommes plongés. Sur la question de l'histoire des quartiers d'habitat social, nous sommes ancrés dans le paradoxe d'un état de fait, constitué par l'accumulation des interventions publiques produisant, par strates successives, des zones d'exclusion. Dans ces zones, on demande à des acteurs, principalement les travailleurs sociaux dont les animateurs socioculturels, d'agir à partir d'un ciblage des publics par leurs manques et leurs différences, pour arriver au final, par des actions qui doivent sûrement être magiques, à faire de ces publics des individus sortis de ces étiquettes... Il apparaît difficile de trouver un moyen de conjurer le sort sans agir sur un axe, dont la rhétorique de la « mixité sociale » masque la réalité objectivée d'un peuplement construit sur des bases ethno-raciales. Quel pouvoir ont les habitants sur le choix de leur lieu d'habitation ? Ce domaine est l'un des plus opaques même si des villes tentent de clarifier le rôle des commissions d'attribution de logements. Beaucoup d'acteurs privés jouent leur propre dynamique en faisant fonctionner sans retenue de multiples stéréotypes. Au delà de ce qui est fait avec bonne volonté par les acteurs sociaux, l'absence de pouvoir des habitants sur ce point donne au travail une portée limitée.

Le droit est le point fondamental : faire appliquer le droit, le divulguer, agir sur les pratiques. La constitution d'un droit au niveau européen sur la lutte contre les discriminations suit une logique différente du rôle qui lui est accordé d'habitude. Le droit est conçu comme un moyen pour agir sur les pratiques. Une autre conception des rapports sociaux tente d'émerger *par* le droit : dans la place des personnes en situation de handicap, dans la place des femmes, des minorités... Un horizon, la cohésion sociale et son corolaire, l'inclusion, tentent d'être atteints en mobilisant les premiers concernés dans la revendication d'une application d'un droit qui modifie leur inscription sociale. L'écueil est d'enfermer ces publics sous la bannière de leur identité, étiquette affirmée, dont il est difficile de voir à quel moment il ne leur sera plus utile de la brandir. L'entrée par les pratiques offre, de ce point de vue, une alternative. Il n'est pas alors nécessaire de passer par une posture militante pour agir. J'ai tenté de montrer que le mode d'entrée était la présence des affects et leur mise en connexion avec d'autres éléments permettant d'accéder à une formulation collective d'une autre façon de faire. Ceci se traduit clairement par une prise de pouvoir sur sa vie, et dans la construction d'un univers commun, un pouvoir collectif sur les modes habituels d'organisation des rapports entre habitants et acteurs sociaux. Au delà, l'impact sur les institutions semble relativement faible bien que non négligeable si on tient compte des conflits qui émergent et donc des possibilités de mise en débats de ce qui pouvait apparaître comme allant de soi. Il faudrait sur ce point produire des analyses monographiques à partir d'autres expériences qui se développent en pédagogies de la décision.

2.3. Socialisation restreignante et mobilité

Les groupes discrédités ont tendance, comme je l'ai indiqué, à être de plus en plus restreints à des individus porteurs du même stigmat. Dans la mesure où ils restent néanmoins articulés à d'autres groupes, l'assignation peut être remise en cause. Dans le cas des adolescents, le phénomène peut être renforcé si ces jeunes ne croisent pas des adultes qui feront exister d'autres paroles au sein du groupe de pairs. Les adultes ont aussi un autre rôle à jouer en favorisant la circulation de ces jeunes. J'évoquerai ce point ci-après, je voudrai prendre d'abord un autre axe : les activités.

Dans l'action quotidienne, il existe un élément, déterminant pour toute démarche d'individualisation, caractérisé par deux facteurs : entrer en relation, construire une accroche. Je n'insisterai pas sur la relation. Pour l'accroche, il s'agit de trouver un moyen d'emmener les

jeunes sur d'autres territoires. L'activité est de ce point de vue une piste à creuser.

L'activité doit permettre aux jeunes de vivre une nouvelle relation à eux-mêmes et aux autres membres du groupe. Il ne s'agit donc pas des activités de consommation à proprement parlé ni des activités qui cherchent seulement à les occuper. Il faut en même temps nuancer le propos. Une activité de consommation, c'est-à-dire une activité qui mobilise peu le public et semble se vivre de manière passive, peut être un moyen nécessaire pour que les jeunes se rassurent. L'activité n'est pas alors à prendre pour elle-même, il faut aussi tenir compte de ce qui se déroule autour de l'activité, des raisons qui motivent les jeunes à ce moment là pour la faire (comme de sortir du quartier sous tension, ou de faire quelque chose de connu quand l'environnement est lui bouleversé par des changements). Ces activités ne sont donc pas à négliger.

Entrer dans un processus d'individualisation resitue ces activités dans un cheminement et amène à les utiliser pour ce qu'elles sont : un point d'accroche avec le public. Mais le processus suppose un dépassement avec le public de cette porte d'entrée. J'insiste sur le *avec* le public car souvent les animateurs n'acceptent pas de faire de longues heures de foot avec le public et veulent tout de suite passer à autre chose. Il me semble qu'il faut au contraire trouver dans le foot d'autres chemins possibles qui viennent enrichir cette pratique et ouvrir vers l'individualisation. A Couvrechef, ce fut la participation à des tournois à six, aux matchs de l'équipe du Stade Malherbes, les informations dans le journal, l'inscription de certains en club de foot, les matchs d'exhibition... Ceci est la même démarche que celle évoquée à Aubagnes ou Bordeaux.

Deux éléments marquent une frontière avec les autres pratiques de l'activité : la pratique devant les autres, le travail sur soi. En règle général, cette description de l'usage de l'activité est le fond commun des animateurs socioculturels ; la rupture qu'opère cette démarche pédagogique se situe non dans le type de pratique mais dans sa fonction au regard du processus d'individualisation. L'individualisation tente d'amener chaque individu à s'affirmer hors de son-ses statut-s d'assignation, en sachant que cet individu est pris au sein d'un groupe de discrédit qui lui désigne une place. Les jeunes sont donc en difficulté pour se présenter porteur d'une singularité face aux autres. Décider de faire une activité apparaît alors comme un challenge ; les autres peuvent à tout moment se moquer de celui qui tente cette aventure et le renvoyer « à sa place ». Il faut donc amener les jeunes à se présenter porteurs d'un désir personnel et cela suppose que les règles, au sein du groupe du discrédit, soient modifiées pour prendre en charge cette éventualité.

L'individualisation n'est pas l'individualisme : il ne s'agit pas seulement que chacun réalise son désir mais bien que cela soit une règle collectivement admise et assumée. Le développement du processus ne vise pas l'éclatement du groupe du discrédit mais une autre manière de faire lien entre ses membres. La réalisation du désir de l'un des membres devient un bénéfice pour tous : en s'affirmant, l'individu enrichit le groupe et devient le portier pour d'autres sur cette voie. Le groupe est alors en capacité d'accepter la mobilité de ses membres, leur circulation entre différents mondes sociaux comme une richesse collective.

Certaines activités sont de ce point de vue, semble-t-il, plus riches que d'autres. L'escalade est par exemple un moyen intéressant pour faire exister entre les individus des paroles sur les peurs, chose assez inhabituelle au sein de ces groupes. Le théâtre offre des possibilités intéressantes de jouer d'autres rôles et ainsi de se décoller du ou des rôles assignés. Le principe général est que l'activité permette aux individus de se présenter les uns face aux autres sous une attitude nouvelle en anticipant ainsi d'autres transformations.

3. Les dimensions de l'animation socioculturelle

Si j'ai choisi de traiter de la dimension spatiale, c'est parce qu'elle est la première prise en compte d'un point de vue scientifique. Les travaux d'Augustin qui pose une problématique fondatrice ont été peu repris. On peut s'en étonner si on ne tient pas compte des modalités de délivrance des crédits de recherche. Le rôle de l'État, et indirectement de l'Injep, ex-Inep, est de ce point de vue fondamental : il s'agit pour ce commanditaire de comprendre l'émergence d'une nouvelle profession. L'ensemble des travaux témoignent de cette impulsion que ce soient les travaux orientés vers des essais pour constituer l'animation socioculturelle en champ, ou que ce soient ceux qui se focalisent sur les diplômes ou les emplois. Dans cette dynamique, il apparaît peu d'études qui soient centrées sur les problématiques présentes. Néanmoins, le secteur de l'animation socioculturelle est en train d'arriver à maturité et cette réalité change.

A côté de la dimension spatiale, il me semble nécessaire d'indiquer qu'il existe deux autres dimensions qui ne peuvent être négligées mais pour des raisons différentes. La première est la dimension groupale qui fait figure de « cri de ralliement » lorsque les animateurs se comparent aux éducateurs qui eux, se définiraient par la relation individuelle. Mais au delà, il

faut explorer cette dimension pour saisir les problématiques éventuelles qui se développeraient dans ce secteur sous ce vocable.

La seconde, la dimension temporelle a été quant à elle relativement bien développée par Joffre Dumazedier et son équipe. Centrée sur la question des loisirs, elle a donné lieu à différentes études. Objet de polémique au sein même de l'équipe de Dumazedier, elle ne peut être cependant négligée dans la mesure où en animation socioculturelle se développent des processus de socialisation renvoyant intrinsèquement à une organisation dans le temps.

3.1. Dimension spatiale

J'ai utilisé massivement l'expression « territoire du discrédit » au cours de cette thèse. J'ai souhaité signifier ainsi combien les habitants de ces espaces étaient pris dans des dynamiques extrêmement délétères pour le pouvoir actualisé de ces individus sur leur vie. Mais, il me faut nuancer maintenant cette approche. Elle focalise le regard sur les problèmes en mettant de côté, en apparence, d'autres dynamiques présentes : dans ces espaces, il existe aussi de multiples ressources et des énergies positives.

L'expérience de Cuvrechef a été pour moi la véritable découverte d'un souhait, le plus souvent informel, mais néanmoins sans cesse présent, de la part des jeunes, de trouver les moyens d'agir sur leur destinée. Ces jeunes m'ont montré à de multiples occasions qu'ils cherchaient à se « débarrasser » des étiquettes qui leur collaient à la peau. Souvent de façon brouillonne – mais pouvait-il en être autrement ? –, ils ont tenté d'aller chercher des réponses à une situation d'assignation à un quartier les prenant, de toute part, dans les rets du chemin tout tracé d'une carrière de délinquant. S'il y a eu un accord pragmatique sur le rôle que je pouvais jouer dans cette histoire, ce fut de jouer la carte de l'accompagnement vers d'autres espaces ouverts en principe, mais de fait fermés au regard de leurs représentations, et pour tout dire, de leurs angoisses. J'ai senti souvent qu'il m'acceptait d'abord parce que je leur ouvrais des portes qu'ils ne savaient plus voir.

Cette posture que j'ai constituée au fil de la relation s'inscrit dans un moment historique de l'animation socioculturelle : au cours des années 1980, l'État a cherché à faire intervenir dans ces quartiers des personnes issues du « cru ». A mi-chemin d'une approche communautaire théorisée dans les courants anglo-saxons⁶⁶⁷, et d'une forme d'ethnisation de

667 Voir par exemple : Alinsky S., *Manuel de l'animateur social*, Seuil, Paris, 1976, 248 p.

la question sociale, cette manière de faire est restée pleine d'ambiguïté. Néanmoins, de cette façon, un pas de côté a été réalisé dans la conception de l'action sociale en mettant en avant deux choses : l'importance de la relation construite avec les publics (avec le risque d'un enfermement dans cette relation) et le passage à une relation horizontale contre une posture asymétrique. En creux, la possibilité d'être des pédagogies de la décision trouve ici son terreau. On peut parler aussi des pratiques basées sur l'*empowerment*, comme capacitation des publics à prendre en charge leurs problèmes. Reste, là encore, toute l'ambivalence d'un mode d'action en appui sur la dynamique des publics à « s'en sortir » qui doit trouver des prolongements institutionnels au risque sinon de rester à la marge, voire marginal.

C'est pour cette raison qu'il faut reprendre autrement la dimension territoriale. Il apparaît au regard de ce que je viens de poser que la solution aux problèmes ne peut pas s'envisager à partir de ces espaces seulement. Un élément me semble être saillant pour changer de perspective : la ville ne peut se construire qu'avec l'ensemble de ses habitants. En dehors de cette approche, il ne peut y avoir que des directions divergentes prises par chaque espace. Dit autrement, continuer à aborder ces espaces comme autant d'archipels avec des logiques propres, c'est accepter, en filigrane, que la ville continue à se construire en reproduction de son état actuel. Un exemple me semble probant pour rendre compte de ce que j'essaie de pointer. Une ville pour une personne en situation de handicap, c'est autant d'opportunités que de freins. Tant que la ville ne se construit pas avec ces personnes, elle ne sera que la répétition d'une cartographie de l'exclusion de ces publics. Il en est de même pour les publics exclus sous d'autres vocables. Une ville avec des jeunes, ce n'est pas une ville pensée en mode jeuniqué ; c'est une ville qui intègre les questions portées par les jeunes, avec leur regard. Ce regard peut aussi bien porter sur leur situation que sur celle des autres habitants auxquels ils accordent de l'importance : les personnes âgées, les enfants, les hommes et les femmes, les personnes en situation de handicaps... A ce propos, dans la logique du travail développé à Bagneux, un projet de rencontre entre personnes en situation de handicap et personnes valides autour d'une production artistique, a débouché aujourd'hui sur l'ouverture de sections handisport dans le club municipal de sport.

La cartographie de l'animation socioculturelle est à construire comme support et état des lieux dans le prolongement des analyses de Augustin ; à construire, car il manque une visibilité de l'usage des espaces dans l'animation socioculturelle. Espaces de l'activité quand il s'agit de se déplacer et donc de faire un certain usage des espaces, espaces de la ville, pour montrer comment se mettent en lien les différentes composantes de cet échelon de l'action

publique. Il s'agirait de penser la carte des conséquences des décisions prises : à qui elles s'adressent ? Ou habitent les individus concernés ? Sont-elles pour la ville ou pour certains quartiers ? Comment facilitent-elles les circulations ? Comment se penser dans un espace commun ? Il me semble que cela est au cœur du travail des animateurs socioculturels, du moins, c'est ainsi que je conçois ce métier.

Sous ce point de vue, la question des déplacements prend une nouvelle connotation si on l'inscrit dans l'histoire longue de l'animation socioculturelle. Les colonies de vacances ont produit des déplacements de la ville vers des ailleurs : la campagne et la mer, puis la montagne. Aujourd'hui, les pays étrangers semblent une destination qui fait sens pour interroger l'inscription des publics dans leur territoire. Aller ailleurs, en Europe ou en Afrique par exemple, c'est tenter d'interroger la manière de vivre ensemble ici. Ensuite, avec le développement des centres de loisirs, c'est l'espace proche qui a pris de l'importance. Dans l'espace de la ville, après une approche longtemps centrée sur la proximité (par les équipements, par l'animation de quartier, avec l'idée d'être au plus proche des publics), se constitue un autre discours centré sur la question des mobilités. Dans ce cadre, les villes réfléchissent de plus en plus au choix de l'emplacement des équipements à la frontière entre quartiers pour favoriser les rencontres entre publics ; les animateurs cherchent de leur côté à faire circuler les publics entre les équipements, en créant des activités qui se déplacent d'un lieu à l'autre et que les jeunes suivraient. Les résultats ne sont pas toujours probants mais cette dynamique est significative d'une évolution en cours ; non pas l'idée de faire circuler, qui elle est ancienne, mais bien plutôt celle d'avoir une réflexion sur les freins à cette circulation et sur ce que cela suppose comme évolution de la conception de la ville.

3.2. Dimension groupale

La notion de groupe pour le secteur de l'animation socioculturelle prend naissance dans le secteur des colonies de vacances. Au début des années 1930, on parle généralement d'équipe au sein du mouvement scout qui le premier prend en compte le rôle de la dynamique de groupe. A la fin des années 1930, dans le contexte de montée des fascismes, le collectif occupe une place toute particulière au point de mettre en cause les placements familiaux. Le collectif produit des effets sur les individus qui sont recherchés. On peut dater aussi de cette période l'apparition de la notion de groupe comme entre deux, entre l'individu et le collectif. Dans l'architecture des colonies de vacances, cela se traduit par la création d'espace cloisonné

au sein des grands dortoirs pour une fraction du collectif. Cette idée sera pleinement pensée après la seconde guerre mondiale par les Ceméa qui élaboreront un modèle pédagogique basé sur l'existence de *petits groupes* (l'équivalent de l'équipe avec laquelle on les confond pendant un certain temps), et de *grands groupes* regroupement de plusieurs petits groupes. Ils vont être inventés des « territoires des grands groupes » comme fraction du collectif, représentant alors l'ensemble de la colonie. Chaque niveau est supposé apporter des repères différents aux enfants (principe du petit groupe) comme des possibilités d'activités démultipliés (au sein du grand groupe).

On pourrait aussi faire référence aux expériences de Lewin et de Shérif sur des groupes d'enfants pour signaler combien la dynamique de groupe a, souvent, eu affaire à l'univers enfantin sinon aux colonies de vacances.

Il reste des traces de cette histoire dans la formation des animateurs socioculturels professionnels qui vivent des situations de stages⁶⁶⁸ centrés sur les questions de dynamique de groupe, ou bien qui suivent des cours de psychologie sociale. Néanmoins, il n'y a en apparence pas un savoir de la dynamique de groupe propre aux animateurs. Cette dimension reste de ce point de vue entièrement à construire.

3.3. Dimension temporelle

Le temps est abordé dans le secteur à partir de la question des loisirs au cours des trente glorieuses par Joffre Dumazedier et son équipe. Il travaille, par exemple, sur les questions de « capital temps » afin de mesurer l'émergence d'une civilisation des loisirs.

Si les voies explorées paraissent difficiles à reprendre en l'état, il apparaît dans l'usage de la notion de processus, en filigrane, l'idée d'un déroulement dans le temps des trajectoires des publics sur lesquelles les animateurs tentent d'agir. Ce point est crucial pour sortir de l'effet d'une approche par le temps présent, presque réduit à l'immédiateté apparente. En réalité, cette dimension temporelle est au cœur du travail de ces professionnels qui tentent de repérer des signes de l'évolution des publics participants aux activités qu'ils développent. Il semble cependant difficile pour les animateurs de rendre compte des transformations dont leur travail serait la cause. Il existe un vrai déficit de point de vue.

⁶⁶⁸ La forme du stage s'inspire des conditions de vie des enfants en colonie de vacances et est proposée en premier aux futurs moniteurs des colonies de vacances. Cette approche sera reprise dans les formations d'animateurs professionnels à partir des formations comme le Capase (Certificat d'aptitude professionnelle aux activités socio-éducatives).

Au travers de cette thèse, j'ai montré comment dans le temps long se sédimentaient des rapports de discrédit qui pouvaient organiser jusqu'au rapport à l'environnement des habitants des grands ensembles. S'il existe des effets des actions sur les individus, au regard de ces phénomènes, les transformations sont souvent longues à se mettre en place. Par contre, des changements brutaux peuvent s'observer dans le cadre d'un stage ou d'un déplacement. Mais peut-on négliger le travail effectué en amont et le rôle du travail effectué aussi en aval pour « ancrer » le changement ?

L'approche par les processus de socialisation est un moyen d'entrer dans cette dimension. Je pense qu'il faut quand même prendre en charge cette dimension pour elle même afin de saisir les éventuelles problématiques qui seraient propre à ce secteur.

4. Articuler pratiques et théories, un enjeu pour l'animation socioculturelle

Cette thèse met au travail le passage de pédagogue à ethnographe. Au travers ce cheminement se joue l'articulation entre théories et pratiques pour penser l'animation socioculturelle. Ces deux aspects renvoient à une question : comment écrire non pas en sociologue sur l'animation mais à partir de l'animation d'un point de vue sociologique autrement dit, comment rendre compte des processus sociologiques qui sont apparents dans ce secteur ? Cela ne vise pas la construction de concepts maîtres mais de concepts en contexte. Parler de territoire, de groupes ou de temps dans l'animation socioculturelle, c'est mettre au jour la particularité de ces notions-concepts en ce point. Il ne s'agit pas de dire que ces notions ne sont valables que là, mais qu'elles sont dotées de caractéristiques propres en ce point. Être un animateur (certes sorti du terrain) et un pédagogue (donc confronté à l'épaisseur des contextes), m'incite à construire une théorie fondée qui permette de rendre compte d'un certain nombre de processus sociologiques qui se déroulent en animation socioculturelle. Processus, veut dire que l'animateur n'agit pas sur des situations à l'arrêt mais sur des choses en mouvement qu'il intervient, de plus, en modifiant des trajectoires. Le travail de recherche, de construction des problématiques consiste à mettre au jour ce qui peut être considéré comme l'action en propre de l'animateur sur les situations, dégageant son travail des phénomènes qui se déroulent sans lui. Pour saisir ce point, j'ai utilisé l'action pédagogique qui invite à être au

cœur de ce questionnement. Il s'agit alors d'accumuler une multitude d'indices de l'évolution des individus au cours de l'action pédagogique. Ensuite, le travail proprement sociologique est d'interroger ces phénomènes en ouvrant la focale afin de faire entrer d'autres situations ayant la même forme, pour reprendre le vocabulaire de Simmel, les contenus devenant circonstanciels. Ce qui se présente comme hybride (pédagogue et ethnographe), se révèle être un art combinatoire, une capacité à penser sur des plans différents les mêmes situations.

Je retiens, en bout de parcours l'idée de deux niveaux de pensée. Le pédagogue est celui qui articule théorie et pratique, qui manie avec art les outils de sa profession et qui est capable d'en rendre compte dans l'écriture. L'ethnographe est celui qui produit un savoir sur les conditions de l'exercice de cette profession en mettant à jour les problématiques propres au secteur. L'un et l'autre se combinent. Mais pour que le pédagogue articule la théorie à la pratique, il faut que le contexte soit explicité et mis en perspective par l'ethnographe. Je plaiderai donc pour l'existence de deux postures. Cependant, je ne peux négliger mon inscription dans des pratiques pédagogiques comme support d'une théorie fondée. Je ne parle pas hors du champ mais pleinement inscrit dans sa dynamique. Mes questionnements, ma manière d'aller chercher des données, d'interroger l'histoire sont de ce point de vue orientés.

Je revendique une certaine manière de faire de la sociologie : le savoir doit être construit, pour moi, dans une articulation féconde avec les problèmes des professionnels. Cela pose une difficulté pour produire des études, le plus souvent commandées par les pouvoirs publics, qui ne sont pas nécessairement au service des professionnels. Cette thèse m'a donné cette liberté de constituer le savoir par une autre entrée, en essayant de répondre à ce que furent mes préoccupations d'acteur de ce champ. Je souhaite faire, de ce qui a été circonstanciel au démarrage, me pré-occuper du travail des animateurs socioculturels, une posture de recherche en soi. Il s'agirait de construire les problématiques qui furent, aux origines, d'abord des configurations particulières de l'action. Sur quoi agissent les animateurs socioculturels ? Avec quels supports ? Pour orienter dans quelles directions les évolutions ? Comment ont-ils constitué, au cours du temps, leurs méthodes ? Comment les transformations sociales impactent-elles leurs pratiques ? Ce sont là les questions que je souhaiterais mettre au cœur de mon travail sociologique.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 2004 (1986), 222 p.
- « Accompagne-moi pour faire seul... et avec les autres », *Dictionnaire du Groupe Action Recherche Éducative*, Édition n° 10, Ufcv, document dactylographié, décembre 2003, 126 p.
- « Accompagnement social lié au logement : qu'attend-on ? », *Liaison information sur la mise en œuvre du droit au logement*, n° 8, juin 1992
- ADELS, *Conseil de quartier, mode d'emploi*, Territoires, 2004, 2° édition, 165 p.
- ALINSKY S., *Manuel de l'animateur social*, Seuil, Paris, 1976, 248 p.
- AMIOT M., *Contre l'État, les sociologues*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1986, 304 p.
- ANSELME M., *Du bruit à la parole : la scène politique des cités*, Éditions de l'Aube, La Tour d'Aigues, 2000, 279 p.
- ANZIEU D., MARTIN J.-Y., *La dynamique des groupes restreints*, Puf, Paris, 1997 (édition corrigée), (1968), 397 p.
- ANZIEU D., « La fantasmagorie de la formation psychanalytique », in KAËS R., ANZIEU D., THOMAS L.-V., *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1975, p. 93-123
- ARBORIO A.-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Coll. 128, Nathan, Paris, 2003, (1999)128 p.
- ARENDT H., *Conditions de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983
- AUGUSTIN J.-P. DUBET F., « L'espace urbain et les fonctions sociales de l'animation », *Les Cahiers de l'animation*, n°7, Inep, Marly-le-Roi, 1975, p. 19-36 ;
- AUGUSTIN J.-P., *Espace social et loisirs organisés des jeunes. L'exemple de la commune de Bordeaux*, Paris, Éditions Pédone, 1978, 326 p.
- AUGUSTIN J.-P., *Les jeunes dans la ville. Institutions de socialisation et différenciation spatiale dans la Communauté urbaine de Bordeaux*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 1991, 534 p.
- AUGUSTIN J.-P., GILLET J.-C., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, L'Harmattan, Paris, 2000, 188 p.
- AUGUSTIN J.-P., « Sport, loisirs et culture : un système d'animation toujours en

- construction », in *La galaxie jeunesse : mémoguide des structures publiques de jeunesse*, Injep, Marly-le-Roi, 2004
- AVENEL C., *Sociologie des « quartiers sensibles »*, Coll. 128, Armand Colin, Paris, 2004
- BACHMANN C., LE GUENNEC N., *Autopsie d'une émeute. Histoire exemplaire du soulèvement d'un quartier*, Albin Michel, Paris, 1997, 237 p.
- BACHMANN C. & LE GUENNEC N., *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, Albin Michel, Paris, 1996, 557 p.
- BAREL Y., *La reproduction sociale*, Paris, Anthropos, 1973
- BARON-YELLES N., *Le tourisme en France. Territoires et stratégies*, Armand Colin, Paris, 1999, 219 p.
- BATAILLE J.-M., *Agents, acteurs et auteurs de développement local*, Maîtrise de Développement éducatif et social en milieu urbain, sous la direction de Alain Vulbeau, Université Paris X Nanterre, septembre 2001, 97 p.
- BATAILLE J.-M., « Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski », *Agora*, « *Animateurs : formation, compétences et valeurs* », n°36, 2ème trimestre 2004, p. 76-87
- BATAILLE J.-M. (dir.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007, 89 p.
- BATAILLE J.-M., « En colos, la citoyenneté par la socialisation », in BIER B. et LE BRETON, *Éducation et citoyenneté*, Les Cahiers de l'action, n°16, Injep, Marly-le-Roi, 2007, p; 50-53
- BATAILLE J.-M., « La colonie de vacances entre ville et campagne », in HOUSSAYE, *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 53-70
- BATAILLE J.-M., « L'effet Courcelles. Processus de personnalisation en colonie de vacances », *Penser l'éducation*, n°24, Rouen, 2008, p. 19-41
- BAUDIN G., GENESTIER P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, 2002, 252 p.
- BAUDRILLARD J., *Pour une critique de l'économie politique du signe*, Tel Gallimard, Paris, 1972, 268 p.
- BECK U., *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion, Paris, 2008 (1986), 521 p.
- BECK U., *Pouvoir et contre-pouvoir à l'heure de la mondialisation*, Flammarion, Paris, 2003 (2002), 599 p.
- BECKER H. S., *Écrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Economica, Paris, 2004, trad., (1986), 179 p.

- BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, The University of Chicago Press, Ltd., London, 1998, Éditions La Découverte & Syros, Paris, 2002, 352 p.
- BECKER S. H., *Outsiders, Étude de sociologie de la déviance*, Métailié, Paris, 1985, trad., (1963), 247 p.
- BECKER H. S., « Introduction », *Social Problem : A Modern Approach*, John Wiley & Sons, Inc., 1966, pp. 1-31
- BECQUET V., *Les conseils de la jeunesse, intuition politique, réalité territoriale*, Injep, Marly-le-Roi, 2002, 80 p.
- BECQUET V., De LINARES C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2005, 187 p.
- BÉLISSON C., « La fonction de l'évaluation dans les formations de l'animation », in HOUSSAYE J., *Colos, centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 227-237
- BELLAOUI N., L'engagement bénévole des jeunes et des étudiants, Becquet V., De Linares C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 127-137
- BERCHERIE P., *Histoire et structure du savoir psychiatrique. Les fondements de la clinique*, L'Harmattan, Paris, 2004 (1980), 286 p.
- BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 2006 (1966)
- BERNIER P., « Anthropologie du pathique », *Les cahiers de l'École*, « Les mots sans visa », n°9, Université Paris X Nanterre, mai 2007, p. 21-28
- BERTAND Y., « Carl Rogers », in HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994, p. 242-252
- BERTAND Y., « Carl Rogers », in HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Armand Colin, Paris, 1995, p. 255-273
- BERTRAND Y., « John Dewey », in HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 1994, p. 124-134
- BERTRAND Y., « John Dewey », in HOUSSAYE J. (dir.), *Quinze pédagogues. Textes choisis*, Armand Colin, Paris, 1995, p. 108-125
- BESNARD P., « Éléments pour une théorie du système d'animation », *Les cahiers de l'animation*, n°1, Marly-le-Roi, mai 1972, p. 29-35
- BESNARD P., 1978, « Problématique de l'animation socioculturelle », in *Traité des sciences de l'éducation*, tome 8, PUF, Paris, 1978

- BESSE L., *Les MJC. De l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, PUR, Rennes, 2008, P; 391 p.
- BION W., *Aux sources de l'expérience*, Puf, Paris, 1979, 137 p.
- BLANC-CHALÉARD, M.-C., « Les immigrés et le logement en France depuis le XIXe siècle. Une histoire paradoxale », *Hommes et Migrations*, n° 1264, nov-déc. 2006
- BODY-GENDROT S., LE GUENNEC N., *Mission sur les violences urbaines*, La documentation Française, Paris, 1998, 155 p.
- BODY-GENDROT S., *Les villes face à l'insécurité. Des Ghettos américains aux banlieues françaises*, Bayard Éditions, Paris, 1998, 366 p.
- BORDES V., VULBEAU A., *L'alternative jeunesse*, Les éditions de l'atelier, Paris, 2004, 127 p.
- BORDES V., *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, L'Harmattan, Paris, 2007, 253 p.
- BORDET J., *Les « jeunes de la cité »*, Paris, PUF, 1998, 232 p.
- BOUCHER M., *Turbulences, contrôle et régulation sociale. Les logiques des acteurs sociaux dans les quartiers populaires*, L'Harmattan, Paris, 2003, 616 p.
- BOUCHER M. et VULBEAU A. (dir.), *Émergences culturelles et jeunesse populaire. Turbulences ou médiations?*, L'Harmattan, Paris, 2003, 359 p.
- BOUDON R., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Puf, 2000, (1982), 714 p.
- BOURDIN A., LEFEUVRE M.-P., « Le sociologue et les grands ensembles », in BAUDIN G., GENESTIER P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation Française, Paris, 2002, p. 143-164
- BOURDIEU P., *Esquisse pour une auto-analyse*, Raison d'agir, Paris, 2004, 141 p.
- BOURDIEU P., WACQUANT L. J. D., *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris Seuil, 1992, 267 p.
- BOURDIEU P., « La jeunesse n'est qu'un mot », in Bourdieu P., *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minuit, Paris, 2002, (1984), p. 143-154
- BOURDIEU P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979, p. 670 p.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970, 279 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1985 (1964)189 p.
- BRU M., MARCEL J.-F., « Pratiques et développement professionnel des animateurs », in HOUSSAYE J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp.

197-226

- BUFFET L., « Appréhender l'individualisation à travers les déplacements quotidiens des membres de la famille », in de SINGLY, *Être soi parmi les autres. Famille et individualisation. Tome I*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 89-93
- BUFFET L., « La mobilité dans l'espace urbain des jeunes des quartiers défavorisés, un révélateur d'inégalités pour l'insertion dans la société ? », *Premières rencontres Jeunes et Société en Europe et autour de la Méditerranée*, octobre 2003
- BUSSI M., « Pour une géographie des centres de vacances », in HOUSSAYE J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, p. 241-256
- CAILLÉ A. (dir.), *La quête de reconnaissance*, La Découverte, Paris, 2007, 303 p.
- CANGUILHEM G., *Besoins et tendances*, Classique Hachette, Paris, 1962, 87 p.
- CARIO R., *Jeunes délinquants. A la recherche de la socialisation perdue*, L'Harmattan, Paris, 1996, 207 p.
- CELLIER H., *Une éducation civique à la démocratie*, Puf, Paris, 2003, 142 p.
- CHALINE C., *Les politiques de la ville*, Coll. Que sais-je ?, Puf, Paris, 2003, (1997), 127 p.
- CHAPOULIE J.-M., *La tradition sociologique de Chicago*, Seuil, Paris, 2001, 490 p.
- CHAUNIÈRE J.-J., « Comment l'animateur peut-il intervenir lorsque l'enfant s'auto-détermine ? », *Revue de l'Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs*, 1973, n° 106, pp. 7-12
- Chevalier Louis, *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*, Perrin, Paris, 2007, (1958), 566 p.
- CHOMBART de LAUWE P.-H., *Pour une sociologie des aspirations*, Denoël, Paris, 1971, 211 p.
- CHOSSON J.-F., « La collaboration de l'animateur et du sociologue dans une perspective de changement social », *communication au congrès de sociologie rurale*, Münster, août 1970, document dactylographié, 38 p.
- CLAVEL M., *Sociologie de l'urbain*, Economica, Anthropos, Paris, 2002,
- COMTE A., *Discours sur l'esprit positif*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris, 1987, (publié une première fois en 1844 et réédité en 1914 que reprend la présente édition), 172 p.
- COPANS J., *L'enquête ethnologique de terrain*, Coll. 128, Nathan, Paris, 2002, (1999), 127 p.
- CREMNITZER J.-B., *Architecture et santé. Le temps du sanatorium en France et en Europe*, Picard, Paris, 2005, 161 p.
- Crenn C., Kotobi L., Gillet J.-C., *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique*, Coll. Animation et territoires, L'Harmattan, Paris, 2007, 205 p.

- CUSSET P.-Y., *Le lien social*, Coll. 128, Armand colin, Paris, 2007, 125 p.
- D'ALLAINES-MARGOT D., *Terrain d'aventure et enfants des cités nouvelles. Aperçu d'une expérience*, ESF, Paris, 1975
- DARMON M., *La socialisation*, Coll. 128, Armand Colin, Paris, 2007 (2006), 127 p.
- DEBESSE M., MIALARET G., « Éducation permanente et animation socioculturelle », in *Traité des sciences de l'éducation*, tome 8, PUF, Paris, 1978
- DELALANDE J., *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2001, 278 p.
- DELARUE J.-M., *Banlieues en difficultés. La relégation*, Syros/Alternatives, Paris, 1991, 223 p.
- « Dépasser la société de consommation », *Esprit*, n°12, décembre 1969, p. 842-890
- DELEDALLE G., *La pédagogie de John Dewey*, Editions du Scarabée, Paris, 1965,
- DEROCHE-GIRCEL L., « Préface de "Sociologie, recherches sur les formes de la socialisation" », in SIMMEL G., *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, PUF, Paris, 1999, Duncker & Humblot, 1908, p. 5-35
- de SINGLY F., *Les adonaissants*, Armand colin, Paris, 2006, 398 p.
- de SINGLY F., *Être soit d'un âge à l'autre, tome 2, Famille et individualisation*, L'Harmattan, Paris, 2001, 199 p.
- De TERSSAC G. (dir.), *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, La Découverte, Paris, 2003, 448 p.
- DEWEY J., *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Armand Colin, Paris, 1975, trad. (1916), 426 p.
- DEWEY J., *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 1968 (1947), 148 p.
- DHUME-SONZOGNI F., *Liberté, égalité, communauté ? L'État français contre le communautarisme*, Homnisphères, Paris, 2007, 175 p.
- DHUME F., *La coopération dans l'action publique. De l'injonction de faire ensemble à l'exigence du commun*, L'Harmattan, Paris, 2006,
- DI MÉO G., *L'espace social : une lecture géographique des sociétés*, Broché, Paris, 2005, 303 p.
- DONZELOT J., *La police des famille*, Les Éditions de minuit, Paris, 1977, 221 p.
- DOWNS L. L., *Chilhood in The Promised Land. Working-Class Movements and the Colonies de Vacances in France, 1880-1960*, Duke university Press, Durham and London, 2002, 411 p.
- DUBET F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002, 421 p.

- DUBOUCHET L.(dir.), *Les opérations prévention été (évaluation)*, décembre 1989 (rapport)
- DUFAUX F., FOURCAUT A., *Le monde des grands ensembles*, Créaphis, Paris, 2004, 251 p.
- DUFAUX F., FOURCAUT A., SKOUTELSKY R., *Faire l'histoire des grands ensembles. Bibliographie 1950-1980*, ENS éditions, Lyon, 2003, 207 p.
- DU POUJET B., *Adolescents de banlieue. Recherche ethnologique sur les groupes spontanés de jeunes dans la banlieue de Lyon*, Les éditions Fédérop, Lyon, 1976, 319 p.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, 1968, (1922), 120 p.
- DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1960, 416 p.
- EGGS DEBIDOUR C., « The birth of "Colonies de vacances" in Switzerland 1875-1900 », in BALDUCCI V. & BICA S., *Architecture and Society of the Holidays Camps. History and perspectives*, Editura Orizonturi Universitare, Timisoara, Mirton, 2007, pp. 107-112
- ELIAS N., DUNNING E., *Sport et civilisation : la violence maîtrisée*, Fayard, Paris, 1994, 392 p.
- Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, publiée sous le patronage de l'Institut Pédagogique National, R. Laffont, Paris, 1960
- ENRIQUEZ E., « La formation discipline ou antidiscipline ? », *Éducation ou aliénation permanente Repères mythiques et politiques*, Montréal, Éditions Sciences et culture, 1977
- ESTERLE-HEDIBEL M., *La bande, le risque et l'accident*, Paris, L'Harmattan, 1997, 260 p.
- FAURE A., « Les politiques locales, entre référentiels et rhéoriques », in FAURE A., POLLET G., WARIN P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 69-83
- FITOUSSI J.-P., LAURENT E., MAURICE J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale, Rapport au Conseil économique et social*, La Documentation française, Paris, 2004, 327 p.
- FLEURY L., *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Coll. 128, Armand Colin, Paris, 2006, 127 p.
- FONVIELLE R., *Naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Economica/anthropos, Paris, 1998, 248 p.
- FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, Paris, 1972, 583 p.
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris, 1975, 318 p.
- FOUCAULT M., *Naissance de la clinique*, Puf, Paris, 2005 (1963), 214 p.
- FOURCAUT A., *La banlieue en morceaux*, Creaphis, Grâne, 2000, 339 p.
- FOURCAUT A., « La cas français à l'épreuve du comparatisme », in DUFAUX F., FOURCAUT A., *Le monde des grands ensembles*, Créaphis, Paris, 2004, p. 15-19
- GIDDENS A., *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, Paris, 1994, 192 p.

- GILBERT C., SAEZ G., *L'État sans qualité*, Puf, Paris, 1982, 189 p.
- GILLET J.-C., *Animation et animateurs. Le sens de l'action*, L'Harmattan, Paris, 1995, 326 p.
- GILLESTAD M., « each person his family », in de SINGLY, *Être soi parmi les autres. Famille et individualisation. Tome I*, L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 23-36
- GIRAUD C., « L'individualisation au sein de la famille », in de SINGLY, *Être soi parmi les autres. Famille et individualisation. Tome I*, L'Harmattan, Paris, 2002 pp. 39-40
- GLASER G. B., STRAUSS A. L., « La production de la théorie à partir des données », *Enquête*, 1-1995, pp. 186-195
- GOBILLON L., SELOD H., « Les déterminants spatiaux du chômage en Île-de-France », in FITOUSSI J.-P., LAURENT E., MAURICE J., *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, La documentation Française, Paris, 2004, p. 171-187
- GOFFMAN E., *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1975, (1963), 175 p.
- GOFFMAN E., *Asiles, études sur la condition sociale des malades mentaux*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1968, 447 p.
- GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1973, 251 p.
- GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Les Éditions de minuit, Paris, 1974, 230 p.
- GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Les Éditions de minuit, Paris, trad., 1991, (1974), 573 p.
- GRAFMEYER Y., *Sociologie urbaine*, Coll. 128, Armand Colin, Paris, 2006, (1995), 128 p.
- GRAFMEYER Y., JOSEPH I., *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, Paris, 1984, (1979), p. 377 p.
- GUÉRIN-PLANTIN C., *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie*, Dunod, Paris, 1999, 228 p.
- GUIST-DESPRAIRIES F., *L'enfant rêvé*, Paris, Armand Collin, 1989, 218 p.
- GUIBERT J., JUMEL G., *La socio-histoire*, Armand Colin, Paris, 2002, 184 p.
- HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Fayard, Paris, 1987, trad., (1981), 448 p.
- HABERMAS J., *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2. Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Fayard, Paris, 1987, trad., (1981), 480 p.
- HAMELINE D. et DARDELIN M.-J., *La liberté d'apprendre : justifications pour un enseignement non-directif*, Les éditions ouvrières, Paris, 1977 (1967), 341 p.
- HATZFELD M., *Petit traité de la banlieue*, Dunod, Paris, 2004, 272 p.

- HATZFELD H., *Faire de la politique autrement. Les expériences inachevées des années 1970*, PUR et Adels, Rennes, 2005, 328 p.
- HERMANN E., « La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine », *Mouvements*, n°49, janvier-février, 2007, pp. 46-52
- HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2008 (2002), 232 p.
- HONNETH A., *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Gallimard, NRF essais, Paris, 2007, trad., (2005), 141 p.
- HONNETH A., *La société du mépris*, La Découverte, Paris, 2006, 349 p.
- HORENFELD G., « L'univers des HLM », in SEGAUD M., BONVALET C., BRUN J., *Logement et habitat l'état des savoirs*, La Découverte, 1998, p. 136-146
- HOUSSAYE J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007, 339 p.
- HOUSSAYE J., *C'est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux, 2005, 339 p.
- HOUSSAYE J., *Et pourquoi que les colos, elles sont pas comme ça. Histoire d'Asnelles et d'ailleurs*, Matrice, Vigneux, 1995, 257 p.
- HOUSSAYE J., « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in HOUSSAYE J. (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF, Paris, 1993, p. 13-24
- HOUSSAYE J., *Le livre des colos*, La Documentation française, Paris, 1989, 159 p.
- HOUSSAYE J., *Un avenir pour les colonies de vacances*, Les éditions ouvrières, Paris, 1977, 159 p.
- HWANG S.-W., *Socialisation scolaire et éducation nouvelle. Travail de groupe (R. Cousinet) et pédagogie Freinet : étude comparative*, Anrt, Lille, 1996, 470 p.
- JACOB F., *La logique du vivant, une histoire de l'hérédité*, Gallimard, Paris, 1970, 354 p.
- JAZOULI A., *Les années banlieues*, Seuil, Paris, 1992, 200 p.
- JOBERT B., « Rhétorique politique, controverses scientifiques et construction des normes institutionnelles : esquisse d'un parcours de recherche », in FAURE A., POLLET G., WARIN P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 13-24
- JOBERT B., MULLER P., *L'État en action. Politiques publiques et corporatisme*, Paris Puf, 1987, 242 p.
- JOSEPH I., QUÉRÉ L. *L'organisation sociale de l'expérience*, octobre 2003, 9 p., http://multitudes.samizdat.net/L'organisation_sociale_de_l'experience
- JOSEPH I., *Tarde avec Park. A quoi servent les foules ?*, décembre 2001, 5 p.

http://multitudes.samizdat.net/Tarde_avec_Park

- JOSEPH I., « L'espace comme lieu de l'action », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n°57-58, mars 1993
- JOSEPH I., « Les compétences de rassemblement. Une ethnographie des lieux publics », *Enquête*, « La ville des sciences sociales » n°4, 1996, 12 p.
- KAËS R., ANZIEU D., THOMAS L.-V., *Fantasme et formation*, Dunod, Paris, 1984 (1975), 174 p.
- KAËS R., BLEGER J., ENRIQUEZ E., FORNARI F., FUSTIER P., ROUSSILLON, VIDAL J.-P., *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Dunod, Paris, 1988, 217 p.
- KAËS R., *Le groupe et le sujet du groupe*, Dunod, Paris, 1993, 352 p.
- KAËS R., PINEL J.-P., KERNBERG O., COREALE A., DIET E., DUEZ B., *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels*, Dunod, Paris, 1996
- KAËS R., MISSENARD A., KASPI R., ANZIEU D., GUILLAUMIN J., BLEGER J., JAKUES E., *Crise, rupture et dépassement*, Dunod, Paris, 1997, 324 p.
- KAËS R., RUIZ CORRERA O., DOUVILLE O., EIGUER A., MORO M.-R., REVAH-LÉVY A., SINATRA F., DAHOUN Z., LECOURT E., *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris, 1998, 258 p.
- KAKPO N., « L'islam, un recours pour les acteurs faibles ? Usage du référent religieux par les animateurs de centres sociaux », in PAYET J.-P., GIULIANI F., LAFORGUE D., *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008, p. 137-151
- KHUN T., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1983 (1962), 284 p.
- KINDELBERGER C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome 1 : les centres de vacances*, JPA, 2004, 46 p.
- KINDELBERGER C., *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs, tome 2 : les centres de loisirs*, JPA, 2004, 40 p.
- KORCZACK J., *Comment aimer un enfant*, Robert Laffont, Paris, trad., 1978 (1958), 351 p.
- LANSDOWN G., *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*, Unicef, 47 p., <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf>
- LAÉ J.-F., MURARD N., *L'argent des pauvres : la vie quotidienne en cité de transit*, Seuil, Paris 1985, 209 p.
- LAPEYRONNIE D., *Quartiers en vacances. Des Opérations Prévention Été à Ville Vie Vacances 1982-2002*, Les éditions de la DIV, Paris, 2002
- LAPLANTINE F., *La description ethnographique*, Coll. 128, Nathan, Paris, 2002, (1996), 128

p.

LAHIRE B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Hachette, Paris, 2001, 392 p.

LEBON F., *Les animateurs socioculturels*, La découverte, Coll. « Repères », 2009, 121 p.

LEBON F., *Une politique de l'enfance. Du patronage au centre de loisirs*, L'Harmattan, 2005, 265 p.

LEBON F., « Une initiation au métier d'animateur : le Bafa », *Agora Débats/jeunesse*, Animateurs : formations, compétences et valeurs, n° 26, Injep, Marly-le-Roi, 2004, pp. 40-51

LE BRETON E., « Les raisons de l'assignation territoriale. Quelques éléments d'appréhension des comportements de mobilités de personnes disqualifiées », Décembre 2002, <http://ville-en-mouvement.com/seminairechaire0702architecture/telechargement/raison.pdf>

LE BRETON E., « La mobilité : Entre exclusion et inclusion », <http://ville-en-mouvement.com/synthese/lebreton.pdf>

LE BRETON E., « La mobilité et exclusion sociale », Données de synthèse des études conduite par E. Le Breton pour l'institut pour la ville en mouvement, <http://ville-en-mouvement.com/synthese/lebreton.pdf>

LE BRETON E., « la mobilité quotidienne dans la vie précaire », mars 2002, <http://ville-en-mouvement.com/synthese/lebreton.pdf>

LEFORT C., *Essais sur le politique*, Paris Seuil, 1986, 331 p.

LE GOFF A., « Statut du conflit. Figures du compromis dans les théories de la démocratie délibérative », in LEEMAN D., PAIN J., *Figures du sujet, du conflit, du scientifique*, *Les Cahiers de l'École*, Université Paris X Nanterre, Matrice, Vigneux, 2007, pp 233-251

LE NOA J.-P., « Courcelles-sur-Aujon "un cadre moyen de libertés" », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp. 105-136

LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, 2001 (1997), 459 p.

« Les employeurs d'animateurs socioculturels professionnels en Basse-Normandie », étude réalisée par l'*Observatoire Régional des Formations et des Métiers*, 1er trimestre 1999

LÉVY A., « De l'îlot insalubre au quartier sensible : permanence et continuité dans les politiques urbaines », in BAUDIN G., GENESTIER P., *Banlieues à problèmes. La construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation Française, Paris, 2002, pp. 31-46

LONCLE P., *Pourquoi faire participer les jeunes ? Expériences locales en Europe*, coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2008, 239 p.

LUSSAULT M., *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*, Seuil, Paris,

2007, 363 p.

LYOTARD J.-F., *La condition post-moderne*, Les Éditions de minuit, Paris, 1979, 109 p.

MAGRI S., « L'émergence du logement social : objectifs et moyens d'une réforme (1894-1930) », in SEGAUD M., BONVALET C., BRUN J., *Logement et habitat l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1998, pp.34-42

MAISONNEUVE J., *La psychologie sociale*, PUF, Coll. Que sais-je, Paris, 1991 (1950), 127 p.

MAKARENKO A. S., *Poème pédagogique I, II, III*, Éditions du Progrès, Moscou, 1935, 695 p., 483 p., 494 p.

MARKS H., *La médecine des preuves. Histoire et anthropologie des essais clinique (1900-1990)*, Institut Synthélabo pour le progrès de la connaissance, 1999, trad. The progress of Experiment, Science and Therapeutic Reform in the United States 1900-1990, 1997, 352 p.

MARLIÈRE E., *Jeunes en cité. Diversité des trajectoires ou destin commun ?*, Paris, L'Harmattan, 2005, 278 p.

MASCLET O., *La gauche et les cités, enquêtes sur un rendez-vous manqué*, La Dispute/Snédit, Paris, 2003, 316 p.

MAUGER G., « Les usages politiques du monde des bandes », in *L'engagement politique : déclin et mutation*, colloque, Sénat, Palais du Luxembourg, Paris, Cevipof/Fnsp, 1993

MEAD G. H., *L'esprit, le soi et la réalité*, PUF, Paris, 2006 (nouvelle traduction revue et corrigée), 434 p.

MENDEL G., *Pourquoi la démocratie est en panne. Construire la démocratie participative*, La Découverte, Paris, 2003, 235 p.

MENDEL G., *La société n'est pas une famille, de la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, La Découverte, Paris, 1993, 305 p.

MERLIE D., PREVOT J., *La mobilité sociale*, Coll. « Repères », La Découverte, Paris, 1997 (1991), 122 p.

MERLIN P., *Les banlieues*, PUF, Coll. Que sais-je ?, Paris, 1999

MERTON, R. K., ROSSI A., « Contributions à la théorie des groupe de référence », in *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965 [1953], pp. 202-236

MESNAGE V., « La simulation, une nouvelle forme de socialité », *Cahiers du Lasa*, n°10, 1er trimestre 1989 pp. 109-127

MIRALLES J.-F., JOANNY J., GAILLAT E., ANDRIQUE O., *Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action*, Cahiers de l'action, n° 4, Injep, Marly-le-Roi, 2006, 74 p.

MONTESORI M., *L'esprit absorbant de l'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 1988 (1959), 240 p.

- MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1998, édition mise à jour, (1984), 620 p.
- MOULINIER P., « Sur les fondements d'une politique. Retour sur le débat culturel/socioculturel », in LEBON F., MOULINIER P., RICHEL J.-C., TÉTARD F., *Un engagement à l'épreuve de la théorie. Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*, L'Harmattan, Paris, 2008, p. 175-188
- MUCCHIELLI R., *Comment ils deviennent délinquants. Genèse et développement de la socialisation et de la dissocialité*, ESF, Paris, 1968, 217 p.
- MUCCHIELLI L., LE GOAZIOU V., *Quand les banlieues brûlent... Retour sur les émeutes de novembre 2005*, La Découverte, Paris, 2006
- MULLER P., « Les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde », in FAURE A., POLLET G., WARIN P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 153-179
- MUXEL A., *L'expérience politique des jeunes*, Presses de Sciences-Po, Paris, 2001
- La participation politique des jeunes, *Dossier documentaire sur la jeunesse n°24*, Injep, Marly-le-Roi, 2007, 137 p.
- NAVILLE P. *La psychologie, sciences du comportement. Le behaviorisme de Watson*, Gallimard, Paris, 1963, 379 p.
- NIZARD L., « Esquisse d'un modèle de l'administration comme acteur politique », in DE BAECQUE F., QUERMONNE F., *Administration et politique sous la Vème République*, Paris, Coll. Références, Presses de la FNSP, 1982, p. 303-327
- NOËL O., « Entre le modèle républicain de l'intégration et le modèle libéral de promotion de la diversité : la lutte contre les discriminations ethniques et raciales n'aura-t-elle été qu'une parenthèse dans la politique publique en France ? », Intervention au colloque CASADIS, CGT, Montreuil, le 8 novembre 2006, iscra.org
- NOËL O., *Jeunesse en voie de désaffiliation. Une sociologie de et dans l'action publique*, L'Harmattan, Paris, 2004
- NOËL O., *Le savoir intermédiaire le(s) rôle(s) de l'évaluation dans les processus d'intermédiation*, février 2002, 29 p., iscra.org
- OGIEN A., QUÉRÉ L., *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*, Paris, Ellipses, 2005
- OLIVIER de SARDAN J.-P., « La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquêtes*, 1, *Les terrains de l'enquête*, p. 71-112.
- ORFEUIL J.-P., « Accessibilité, mobilité, inégalités : regards sur la question en France

- aujourd'hui », <http://www.ville-en-mouvement.com/telechargement/accessibilite.pdf>
- OURY F., VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Matrice, Vigneux, 1990 (1967), 288 p.
- PAIN J., « L'institution de la parole (de la construction de la parole en pédagogie institutionnelle) », texte dactylographié
- PARK R. E., « La ville. Propositions de recherche sur le comportement en milieu urbain », in GRAFMEYER Y. & JOSEPH I., *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, Paris, 1984, (1979)
- PAYET J.-P., « Moralisme et expertise : la double tentation de l'ethnographie », *Éducation et sociétés*, De Boeck-Inrp, n°16, 2005, p. 167-175
- PAYET J.-P., GIULIANI et LAFORGUE D. (dir.), *La voix des acteurs faibles*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008, 246 p.
- PAYET J.-P., LAFORGUE D., « Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contribution à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance », in PAYET J.-P., GIULIANI F., LAFORGUE D., *La voix des acteurs faibles, de l'indignité à la reconnaissance*, PUR, Rennes, 2008, p. 9-25
- PAYET J.-P., « Le "caractère" du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance », in PAYET J.-P., BATTEGAY A. (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologique*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2008, p. 103-112
- PAYET J.-P., BATTEGAY A. (Eds.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologique*, Presse Universitaire du Septentrion, Villeneuve d'Asq, 2008, 319 p.
- PESCE S., *Vers une sémiotique de l'institutionnel*, Thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre, 2008, 670 p.
- PESCE S., « La colo provisoire », in Houssaye J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp. 137-172
- PESCE S., « La colo provisoire, Pour une pédagogie de la décision », *Mémoire de Maîtrise*, Université Paris X Nanterre, 2004, 193 p.
- PETIT M. et alii., *De la bibliothèque au droit de cité. Parcours de jeunes*, Paris, Éditions du centre Georges-Pompidou, Service des Études et Recherche de la Bibliothèque publique d'information, 1997, 366 p.
- PETIT M., *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin, 2002, 159 p.
- PEYRE V. et TÉTARD F., *Des éducateurs dans la rue. Histoire de la prévention spécialisée*, La Découverte, Paris, 2006, 272 p.
- PEYREFITTE A., *Réponses à la violence*, tome 1 et 2, La Documentation Française et Presses

- Pocket, Paris, 1977, 237 p., 539 p.
- POUJOL G., *Des élites de société pour demain ?*, Erès, Ramonville Saint-Agne, 1996
- POURTOIS J.-P., « Fernand Oury », in HOUSSAYE J., *Pédagogues contemporains*, Armand Colin, Paris, 1996, pp. 229-263
- POYEDOMENGE M.-L., *L'éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité*, Dunod, Paris, 1984, 194 p.
- POYRAZ M., *Espaces de proximité et animation socioculturelle. Pratiques des animateurs de quartier au croisement de multiples enjeux politiques et sociaux*, L'Harmattan, Paris, 2003, 253 p.
- PRÉCAS N., « Pour une approche anthropologique du métier de l'animateur », *Les cahiers de l'animation*, n° 44/45, 1984
- PROST A., *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France au XXème siècle, t. IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, Paris, Perrin, 2004, 807 p.
- PROVOST H., *L'individualisation de la formation. Autonomie et/ou socialisation*, Chroniques sociales, Paris, 1994, 192 p.
- RANCIÈRE J., *La Mésentente*, Galilée, Paris, 1995, 187 p.
- REYNAUD J.-D., « Une théorie de la régulation sociale : pour quoi faire ? », in De TERSSAC G., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements*, La Découverte, Paris, 2003, pp. 399-446
- REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris, 1997 (1989), 348 p.
- RICHEZ J.-C., « Quand la jeunesse s'inscrit à l'agenda des collectivités territoriales », RICHEZ J.-C., BIER B. (coord.), *Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse*, Cahiers de l'action n°8, Injep, Marly-Le-Roi, 2006, p. 5-10
- RICHEZ J.-C., « Les conseils de jeunes dans toutes leurs histoires », in ROSSINI N., *Les jeunes conseillers, engagés dans la démocratie locale*, Injep, Marly-le-Roi, 2003, p. 11-25
- ROBERT P., LASCOUMES P., *Les bandes d'adolescents. Une théorie de la ségrégation*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1974,
- ROBINET E., « Les références explicites des animateurs titulaires du Defa », in DOUARD O., *Dire son métier. Les écrits des animateurs*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 163-189
- ROGERS C.R., *Les groupes de rencontre. Animation et conduite de groupe*, Dunod, Paris, trad., 1996 (1973), 171 p.
- ROGERS C.R., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris, trad., 1976 (1969), 364 p.
- ROGERS C.R., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris, trad., 1968 (1961), 286 p.

- ROJZMAN C., LE GAZIOU V., *Comment ne pas devenir électeur du front national ?*, Desclée de Brouwer, 1998
- ROJZMAN C., PILLODS S., *Savoir vivre ensemble : agir autrement contre le racisme et la violence* Syros, 1998, 292 p.
- ROJZMAN C., *La peur, la haine et la démocratie : introduction à une thérapie sociale*, Desclée de Brouwer, Paris, 1999,
- ROJZMAN C., *Violence et démocratie*, Les notes d'Impatiences Démocratiques, Thierry Qinqueton éditeur, Arles, 2000
- ROJZMAN C., *Violences extrêmes et réconciliation*, Les notes d'Impatiences Démocratiques, Thierry Qinqueton éditeur, Arles, 2000
- ROSENBERG S., CARREL M., *Face à l'insécurité sociale. Désamorcer les conflits entre usagers et agents des services publics*, La Découverte, Paris, 2003
- ROSSET P., « Bussy, la colonie aux "milles fromage" », in HOUSSAYE J. (dir.), *Colos et centres de loisirs : recherches*, Matrice, Vigneux, 2007 pp. 83-104
- ROSSINI N., *Les jeunes conseillers, engagés dans la démocratie locale*, Injep, Marly-le-Roi, 2003, 125 p.
- ROSSINI N., « Les jeunes engagés dans les conseils locaux : des acteurs à part entière ? », in BECQUET V., DE LINARES C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 139-153
- SÉGUIN P., « Lutter contre l'exclusion. Le véritable enjeu des conseils d'enfants et de jeunes », *Territoires*, n°352, novembre 1994
- SFEZ L., *La décision*, Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris, 2004 (1984), 126 p.
- SFEZ L., *Critique de la décision*, Presses de Sciences Po, Paris, 1992 (4^e éditions), 571 p.
- SFEZ L. (dir.), *L'objet local*, Union Général d'Editions, Paris, 1977, 445 p.
- SIMMEL G., *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*, PUF, Paris, 1999, (Duncker & Humblot, 1908), 756 p.
- SIMONOT M., *Les animateurs socio-culturels. Étude d'une aspiration à une activité sociale*, PUF, Paris, 1974, 238 p.
- SIRVAUT A., « Un projet porté par une arène d'objet », in BATAILLE J.-M. (dir.), *Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté*, Injep, Marly-le-Roi, 2007, pp. 58-61
- « "Soigner" la banlieue ? », *VEI Enjeux*, n°126, Septembre 2001
- STRAUSS A. L., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris, 1992, 319 p.
- SUREL Y., « Les politiques publiques comme paradigme », in FAURE A., POLLET G., WARIN

- P., *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel*, Coll. Logiques Politiques, L'Harmattan, Paris, 1995, p. 125-151
- TAP P., *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Dunod, Paris, 1988, 263 p.
- TELLIER T., *Le temps des HLM 1945-1975, la saga urbaine des trentes glorieuses*, Autrement, 2007, 219 p.
- TELLIER T., « Les grands ensembles comme frontière sociale : les jeunes à l'épreuve de l'urbanisation », Université de Lille III Charles de Gaulle, Document dactylographié 11 p. (s.d.)
- TOSQUELLES F., « Revenons sur la notion d'institution », OURY J., GUATTARI F., TOSQUELLES F., *Pratique de l'institutionnel et politique*, Matrice, Vigneux, 1985, p. 129-163
- TOURAIN A., *Qu'est-ce que la démocratie ?*, Fayard, Paris, 1994, 297 p.
- TRICART J.-P., « Genèse d'un dispositif d'assistance : les "cité de transit" », *Revue française de sociologie*, XVIII, 1977, pp. 601-624
- VANDENBERGHE F., *La sociologie de Georg Simmel*, La Découverte, coll. Repères, Paris, 2001, 123 p.
- VARI J., « Négociations en centre de vacances », *Agora Débats/Jeunesse*, « Sociabilités juvéniles et construction de soi », n°35, Injep, Marly-le-Roi, 2004, pp. 32-44
- VENDRAMIN P., *Le travail au singulier. Le lien social à l'épreuve de l'individualisation*, L'harmattan, Louvain-la-Neuve, Bruylant academia, 2004, 287 p.
- VERNANT J.-P., *Les origines de la pensée grecque*, PUF, Quadrige, Paris, 1988, (1962), 133 p.
- VERPAERT G., *La socialisation urbaine. Transitions sociales et transactions culturelles dans la cité périphérique*, L'Harmattan, Paris, 1994, 255 p.
- VIENNE P., « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? Des mystères du terrain au bricolage sociologique », *Éducation et sociétés*, De Boeck-Inrp, n°16, 2005, p. 177-192
- VULBEAU A., « Le dégagement : notes sur les côtés obscurs de l'engagement », in BECQUET V., De LINARES C. (dir.), *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et construction identitaire*, Coll. Débats Jeunesse, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 69-78
- VULBEAU A., *Les inscriptions de la jeunesse*, L'Harmattan, Paris, 2002, 186 p.
- VULBEAU A. (dir.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Obvies/érès, Ramonville, 2001, 232 p.
- VULBEAU A., « La jeunesse comme ressource : un paradigme pour un espace de recherche », in VULBEAU A. (dir.), *La jeunesse comme ressource. Expérimentations et expérience dans l'espace public*, Obvies/érès, Ramonville, 2001, p. 9-15

VULBEAU A., « En terrain de connaissance », *Informations sociales*, n°72, 1998, p. 4-13

VULBEAU A., *Du gouvernement des enfants*, Desclée de Brouwer, 1993, 156 p.

WEBER M., *L'Ethique protestante et l'esprit du capitalisme*, Coll. Tell, Gallimard, Paris, 2003, trad., 531 p.

WIEVIORKA M., *Violence en France*, Seuil, Paris, 1999, 344 p.

ANNEXES

1. Définitions de l'animation socioculturelle

La définition est suivie du nom de son auteur ainsi que de l'ouvrage ou du document dans lequel elle a été publiée ; ensuite est indiqué, éventuellement, entre parenthèses, le nom de la personne qui y fait référence. Les définitions sont rangées par ordre chronologique.

1. « L'animation s'inscrit dans le cadre d'une émancipation collective... On est cependant embarrassé pour la définir clairement à cause de sa richesse même et de sa diversité. L'animation culturelle consiste essentiellement à offrir des possibilités de culture sur le secteur le plus large possible de la vie citoyenne, en faisant participer le plus grand nombre » Charpentreau 1964 (Besnard 1978)
2. « On désigne par animation toute action, dans un groupe ou sur un groupe (une collectivité ou un milieu) visant à développer la communication et à structurer la vie sociale, en recourant à des méthodes semi-directives ; c'est une méthode d'intégration et de participation » Imhof, 1966 (Besnard 1978)
3. « La fonction d'animation se définit comme une fonction d'adaptation aux formes nouvelles de la vie sociale (...) avec les deux aspects complémentaires de remède aux inadaptations et d'élément du développement individuel et collectif » Imhof, 1966 (Besnard 1978)
4. « L'animation devrait devenir pédagogie de la compréhension, d'invention, de direction, établir des rapports d'égalité où les relations hiérarchiques seraient dépassées, ménager des relations d'une plus grande liberté et d'une plus grande autonomie : permettre un choix plus personnel des activités et des relations ; donner "vie" en reconnaissant l'existence d'un sujet autonome qui participerait au développement du monde auquel il appartient ; ne plus assurer la transmission d'un savoir-faire, et tenir compte de la diversité des situations » Harvois 1966 (Besnard 1978)
5. « L'animation implique trois processus conjoints : un processus de dévoilement : créer les conditions pour que tout groupe ou tout individu se révèle à lui-même ; un processus de mise en relations des groupes d'homme entre eux, ou avec des œuvres et

des créateurs, ou avec des centres de décision, soit par la concertation soit par le conflit ; un processus de créativité : par l'interrogation des individus et des groupes avec leur environnement, expression, initiative et responsabilité » Thery 1970 (Besnard 1978)

6. « Ce sont les actions gérées par des personnes qui se rassemblent et qui déterminent elles-mêmes le contenu de cette action en fonction d'objectifs sociaux et culturels (...) activités éducatives en dehors du temps de travail : vie familial, vie urbaine ou rurale, activités de loisir, activité sportives, etc. C'est essentiellement le domaine des associations volontaires, ou d'institutions semi-publiques. C'est là qu'est né le concept d'animation socioculturelle dont la sémantique exprime une intention de désenclaver la culture en la reliant aux phénomènes de vie collective, d'élargir le champ de la vie culturelle aux problèmes de la vie quotidienne » Labourie 1972 (Besnard 1978)
7. « Il y a quinze ans est née la notion d'animation ; elle se présentait comme une réaction aux atonies sociales » (...) « La plupart des définitions données expriment un projet pédagogique de conscientisation, de participation et de créativité sociales ; sous ces intentions, qui expriment le plus un projet de vitalisation sociale et culturelle, fonctionne une idéologie à deux niveaux. Le premier niveau est celui de l'idéologie éducative : pour les uns, il s'agira de valoriser les appareils de l'animation : les activités, le service des usagers, le rôle des professionnels, bref, l'importance de la technologie éducative ; pour les autres, l'animation est moins la mise en place d'un appareil technologique que l'expression d'un groupe constituant sa communauté de valeurs, d'intérêts et d'actions créant son projet social. L'autre niveau rejoint les grands courants idéologiques de la sociologie française. Pour les uns, l'animation a pour fonction de débloquer la communication sociale, d'établir la chaleur et l'intimité dans les relations. Pour d'autres, elle a pour fonction, dans la tradition de la culture populaire française, de préparer l'apprentissage et la possession des grands langages, rationnels, esthétiques, poétiques, économiques... Dans une vision marxiste, l'animation se prévoit dans une perspective d'élargissement de la conscience humaine en vue d'une libération totale (...) elle débouche sur la critique des institutions et la transformation des structures économique et politique. Pour ceux qui se situent dans la ligne de Durkheim, l'animation s'effectue à travers les actions de tous ordres : culturelles, sociales, économiques, politiques... » ; « Ces idéologies s'entremêlent au sein des associations, se confortent dans les objectifs des animateurs et ne marquent

pas seulement les frontières entre groupes et hommes. Le plus souvent elles demeurent obscures car inconscientes. Jamais justifiées elles constituent une des sources de malaise dès qu'il s'agit de concevoir des actions de formation ; inévitablement, c'est sur elles que se heurtent nombre de conceptions de la formation et de l'action socio-éducatives » Labourie 1972 (Besnard 1978)

8. « L'animation est donc la réponse sociale que le système met en place pour répondre à certains besoins spécifiques que lui pose son évolution » Besnard 1972
9. « L'animation socioculturelle (issue largement des mouvements d'éducation populaire) s'est affirmée dans ses débuts comme une rupture avec l'école traditionnelle, rupture dans la pédagogie, les objectifs, les contenus, la relation, etc. Mais les oppositions se sont atténuées et l'enrichissement réciproque du système scolaire et du système d'animation n'est pas étranger à cette nouvelle collaboration ; découverte par les enseignants de l'importance des pédagogies actives, des centres d'intérêts, des phénomènes de groupe, des attitudes, des notions de psychosociologie ; redécouverte par les animateurs de l'importance des contenus, des savoirs, des langages, des niveaux culturels, conscience également que le "groupisme" et l'activisme ne signifient pas toujours développement ; constatation aussi du rôle central de la connaissance dans la structure sociale et comme élément constitutif du pouvoir » Besnard 1973 ??
10. « L'animation socioculturelle est un secteur de la vie sociale dont les agents se donnent pour objectifs une certaine transformation des attitudes et des rapports interindividuels et collectifs, par une action directe sur les individus. Cette action s'exerce en général par la médiation d'activités diverses à l'aide d'une pédagogie faisant appel aux méthodes non-directives ou actives » Simonot, 1974 (Besnard 1978)
11. « Une animation institutionnalisée, reconnue, intégrée à l'institution, secrétée par elle en quelque sorte, n'aurait sans doute qu'une faible activité novatrice par rapport à cette institution. L'idéal originel de l'association peut être en quelque sorte phagocyté, l'animateur peut devenir dans les cas extrêmes un agent d'exécution de décisions auxquelles il ne participe pas. C'est au niveau des leaders d'associations que se posent le plus de questions quant au déviationnisme par rapport au projet initial d'animation » Besnard 1978
12. « L'animation apparaît comme une structure de soutien qui peut permettre de participer plus activement à la vie collective et réduire l'écart permanent entre

"décideurs" et "décidés". L'animation socioculturelle joue, dans ce sens, un rôle de structure intermédiaire de participation au développement de la société. Ce rôle est essentiel pour faciliter l'adaptation aux changements qui affectent la société et la culture, et pour que les individus les dominent et les orientent plus qu'ils ne les subissent ; réduction des écarts culturels entre création et consommation culturelle, mais aussi réduction des inégalités de participation au pouvoir même de la société. En ce sens, l'animation socioculturelle joue un rôle politique » Besnard 1978

13. « L'animateur conçoit, organise et encadre des activités d'animation ou de développement social pour répondre aux besoins d'un groupe ou d'une institution dans le cadre d'un projet défini par la partenaire employeur » Répertoire français des emplois 1978 (Augustin, Gillet 2000)
14. « Stimulation des individus et des groupes à prendre conscience de leurs propres besoins en tant que collectivité sociale de sorte qu'ils puissent définir la nature de ces besoins, identifier les solutions pour les satisfaire, et agir en conséquence. L'animation est essentiellement initiation, orientation, catalyse » Unesco 1979
15. « La démarche d'animation consiste en la mobilisation de compétences générales et spécifiques autour d'un projet d'autonomisation et de socialisation d'un groupe d'individus, en rapport avec leur milieu et leur environnement, à partir d'une activité ou d'un ensemble d'activités qui servent de support et de moyens au projet proprement dit » Rousseau 1996
16. « L'animation se définit comme la possibilité offerte d'investir l'objet ou l'activité d'une signification, fruit de la liberté engagée de son utilisateur ou de son acteur, signification donnant sens à l'existence de chacun dans le vie sociale. Il ne s'agit donc pas d'une religion de l'action qui se suffirait à elle-même, car il y a une dimension sociale et culturelle que représente l'animation » Gillet 1996
17. « Dans le langage d'un animateur, animation désigne un projet ponctuel dont la vocation est plus large que celle qui amène à organiser des activités de loisir. Le projet d'animation a pour fin non plus la seule mise en pratique de l'activité, mais la participation d'un groupe dans son ensemble à sa mise en œuvre » Poujol 2000
18. « L'animation est en conséquence un lieu de conflits sur son sens, ses finalités et ses enjeux. La désigner comme une praxis, c'est vouloir dire qu'elle est avant tout une action dépendante du passé mais ouverte à un avenir, à une historicité. Elle est une

manière d'agir et implique pour l'animateur une manière d'être dans cet agir. Elle est caractérisée par une conséquence centrale, articulant toutes les autres, à savoir l'intelligence stratégique des situations sociales » Augustin Gillet 2000

19. « L'animation est une "méthode d'adaptation, d'intégration et de transformations sociales" » Augustin Gillet 2000
20. « L'animation, dans le sens le plus large du terme, désigne le mouvement, l'interrelation entre les hommes et l'ambiance qui en découle. A la base de cette ambiance se trouve un espace approprié, un temps partagé, c'est-à-dire un temps et un espace habités par le mouvement des gens. Le mot "animer" vient du latin *animare* qui signifie "donner le souffle vital, donner la vie, exciter, mettre en mouvement". On entend souvent dire "une ville morte" ou "un quartier mort" et cela signifie justement l'absence de mouvement humains, l'absence d'ambiance qui influence l'état d'esprit de chaque individu vivant dans ces lieux. La présence humaine dans un endroit ne signifie pas toujours la fête, la joie ou le bonheur, elle implique aussi l'aspect moins joyeux des relations interindividuelles, y compris les conflits. Chaque individu a un rôle indéniable dans ce processus de production de la vie commune, là où il se trouve. L'animation est donc l'affaire de tous » Poyraz M., *Espaces de proximité et animation socioculturelle. Pratiques des animateurs de quartier au croisement de multiples enjeux politiques et sociaux*, L'Harmattan, 2003, p. 24
21. « Le récréationnisme [...] se préoccupe fondamentalement des activités, l'animation socioculturelle recherche l'analyse des changements sociaux et culturels et la façon dont l'individu et le groupe vont s'y engager. Elle vise à un changement d'attitudes des personnes de façon à ce qu'elles participent aux changements de la société en le faisant de manière consciente » Waichman P., *Tiempo libre y recreacion : un desafío pedagogico*, Kinesis, Buenos-Aires, 2000 (Gillet, 2005, p. 19)
22. « L'animation socioculturelle (...) vise la prise de conscience par des pratiques sociales libératrices individuelles, groupales ou collectives, sociopolitiques et sociocommunautaires intégrées dans des processus participatifs ou autogérés » Pollo M., *Animazione cultural : toria e metodo*, LAS, Rome, 2002 (Gillet, 2005, p. 18)
23. « Un ensemble de technique sociales qui, basées sur une pédagogies participative, a pour finalité de promouvoir des pratiques et des activités volontaires. Avec la participation active des personnes, elles se développent au sein d'un groupe ou d'une

communauté donnée et se manifestent dans les différents champs des activités socioculturelle, lesquelles constituent le développement de la qualité de la vie »
Ander-Egg E., *Metodologica y practica de la animacion sociocultural*, CCS, Madrid, 2002 (Gillet, 2005, p. 20)

24. « L'objet de la pédagogie sociale ne serait pas de connaître exclusivement la réalité socio-éducative, mais de la transformer, en y intervenant par l'intermédiaire de pré-supposés et de stratégies de type éducatif, pour la réalisation d'objectifs pédagogiques ou sociaux qui supposent ou ont supposé un changement ou une modification dans le comportement des individus (apprentissage de conduites) »
Colom A. J. et al., *Modelos de intervencion socio-educativa*, Narceo, Madrid, 1987 (Gillet, 2005, p. 22)

2. Mémoires d'animateurs professionnels consultés

- BLOCIER A., *L'action municipale pour les 12-16 ans à Vitry Sur Seine*, monographie, DE-DPAD, UCC 2, 1998
- CAILLET M., « écoute mon fils... » : de la nécessité de la transmission de l'histoire familiale et migratoire, mémoire Defa, 2001
- de SAINT-PIERRE C., *Mode de sociabilité d'une population de jeunes dans un quartier de ville nouvelle*, mémoire de DEA Anthropologie sociale et culturelle, Ehess, 1991
- EHRHARD ép. Le Floch M.-P., *Du break-Dance aux Vignes-Benettes : une activité artistique dans un quartier d'habitats collectifs*, DE-DPAD, 1998/2000
- ET TOUROUGUI Z., *Chanteloup-Les-Vignes : Sous le pavé, le Plage !*, DE-DPAD, 1998/2000
- FOUCAULT J., *Les animateurs de maisons pour tous et de secteur dans le département de la Somme*, thèse d'anthropologie sociale et culturelle, Paris 5, 1983
- GINER C., *Cause encore tu m'intéresse, les conseils municipaux d'enfants et de jeunes*, mémoire DEA de sociologie politique, 1995
- KIEZEL E., *Situation de crise à la MJC de Saint-Dizier : de l'incompréhension à l'action concertée*, DE-DPAD, UCC 7, 1999
- MÉZIANI M., *Créativité, jeunesse, lien social*, mémoire Defa, 2000
- MULLER H., *Rôle d'une structure socioculturelle pour le développement de la pratique musicale des jeunes dans un quartier « défavorisé »*, mémoire Defa, 1996
- PEIGER P., *La santé, un préalable à l'insertion ; une expérience en espace de socialisation*, mémoire Defa, 2000
- SEGALA J.-P., *L'action socio-culturelle de la ville de Laval en direction des adolescents*, mémoire de Maîtrise, Paris 13, 1985
- RAGUET S., *La cité des arts, recherche sur l'approche des arts plastiques par les jeunes de quartiers défavorisés de la banlieue parisienne*, Maîtrise d'esthétique, Centre Saint Charles, 1995
- TORTI A., *Écart entre les structures en direction des jeunes sur le quartier de la Galathée de Deuil La Barre et les problèmes qui émergent se traduisant par une montée de l'insécurité*, DE-DPAD, UCC 7, 1998/2000

3. Textes portant sur la socialisation consultés dans le cadre de l'étude Injep

- AUMONT B., « Transmission et apprentissage. Une voie innovante et réseaux d'échanges réciproques de savoirs », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- AUTANT C., « La parenté, cadre et objet de la transmission dans les familles turques en migration », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- ANTUNES Maia M., « Relations amoureuses de jeunes de banlieue », *Agora*, n°35, 1er trimestre 2004
- BAROU J., « Modèles éducatifs nationaux », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- BAUDRIT A., « Le tutorat inter-culturel. Une forme propice à la transmission des savoirs », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- BAZIN H., « Entre forme artistique et sociale, les ateliers-résidence d'artistes », *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, pp. 14-28
- BENTOLILA B., « L'exclusion de l'Art, art de l'exclusion », *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, pp. 29-46
- BIER B., « Editorial », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- BOUBEKER A., « Cultures urbaines et ethnicité », *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, pp. 46-59
- BRAGAGNOLO M.-F., « Tutorat et aide aux devoirs. Observations sur le fonctionnement de dyades adulte/enfant », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- BRAYNER F., « La transmission comme « responsabilité du monde » : quelques notes "arendtiennes" sur un débat en France et au Brésil », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- CHAMBON A., « Politiques éducatives urbaines et re-composition de l'action de l'État », *VEI*, n° 117, juin 1999
- GARNIER P., « La socialisation en procès : conflits, enjeux et dynamiques », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- GLASMAN D., « L'accompagnement scolaire », *Informations Sociales*, n° 75, 1999
- GUINCHARD G., « Un samedi après-midi dans le local d'un groupe de reggae », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- HOUSSAYE J., 2005, *C'est beau comme une colo : la socialisation en centre de vacances*, Matrice, Vigneux

- JELLAB A., « La mission locale face aux jeunes. Quelle socialisation pour quelle insertion ? », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol CII [85-106], 1997
- KINDELBERGER C., 2004, *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs : 1. Les centres de vacances*, JPA
- KINDELBERGER C., 2004, *Relations entre pairs et socialisation des enfants et des adolescents dans les loisirs collectifs : 2. Les centres de loisirs*, JPA
- LOISEL DECQUE M., « Sociabilités et échec en seconde », *Agora*, n°35, 1er trimestre 2004
- MOHAMED A., « Transmission inter-générationnelles en situation migratoire : le cas des maghrébins », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- MONTANDON C., OSIEK F., « La socialisation à l'école du point de vue des enfants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, Janvier-février-mars 1997, pp. 43-51
- MULLIOT V., « Le rap : une parole rendue inaudible par le bavardage des stéréotypes », *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, pp. 61-73
- MUXEL A., « Transmission familiale et socialisation politique », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- PETITAT A., « Éducation et implosion sociale », *Revue Française de Pédagogie*, n° 124, juillet-août-septembre 1998, pp. 5-11
- RONAN J., « Pratiques culturelles en banlieue », *Migrants Formation*, n° 111, décembre 1997, pp. 5-11
- VARI J., « Négociation en centre de vacances », *Agora*, n°35, 1er trimestre 2004
- VERLOT M., Suijs S., « L'apprentissage pragmatique de l'inter-culturel », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000
- VULBEAU A., « La ville socialisante : émergence et transmission », *VEI Enjeux*, n°120, Mars 2000

4. Résumés des thèses portant sur la socialisation

Les thèses avec leur résumé, quand il est présent, sont rangées par ordre chronologique.

- RAYBAUT P., 1972, *Activités de loisir et d'auto-culture dans les bandes de quartier : les clubs de loisir et d'action de la jeunesse*, Thèse de Lettres, Nice
- CALLÈDE J.-P., 1979, *Un foyer des jeunes de Bordeaux : différenciation culturelle et itinéraires de socialisation des jeunes : l'association « Foyers des jeunes » de la ville de Bordeaux*, Thèse de sociologie, Bordeaux 2
- AUGUSTIN J.-P., 1989, *Les jeunes dans la ville : institutions de socialisation et différenciation spatiale dans la communauté urbaine de Bordeaux : recherche de géographie sociale et politique*, Thèse de géographie, Bordeaux 3

Résumé : cette recherche analyse la place des jeunes et des institutions qui leur sont destinées à partir d'une problématique urbaine nouvelle qui met en jeu la structure et le système décisionnel de la ville. Un travail systématique de regroupement des données socio-économiques disponibles depuis 1954 permet de caractériser la diversité des espaces urbains et de dégager de vigoureuses oppositions. Dans ce jeu, la jeunesse n'est pas une catégorie indépendante de la structure sociale ; l'étude de la scolarisation et de l'intégration sociale des jeunes précise les disparités dues à l'héritage historique et pose la question de l'équité socio-spatiale de la ville. La représentation exhaustive des institutions de loisirs -œuvres et mouvements de jeunesse, secteur sportif et socio-culturel- est l'occasion de montrer leurs évolutions et d'apprécier les conditions de l'intervention publique de l'État autant que des municipalités. Elle permet surtout de dégager les relations de ces institutions avec leurs publics, leurs initiateurs et leurs quartiers. Les résultats obtenus dépassent le cadre de l'agglomération bordelaise et l'approche géographique conduit à se situer vis-à-vis des deux thèmes majeurs de la thèse, celui de la notion de jeunesse et des phénomènes de domination liés à la diversité des espaces, celui de la capacité des systèmes d'animation à œuvrer au changement social. Dans les deux cas, la ville est une réalité complexe, un lieu de rétroaction sociale et n'apparaît plus seulement comme une situation, une organisation sociale mais comme une action.

- GUERRAOUI Z., 1992, *Interculturation et contraception : étude comparative de deux populations d'origine maghrébine en France : femmes migrantes et filles de migrants*, Thèse de psychologie, Toulouse 2
- SAÏDI H., 1992, *Référents identitaires, identité idéologie de l'identité dans les processus de socialisation et d'acculturation : le fait communautaire comme procédure d'inscription sociale chez les enfants d'immigrés algériens à Carcassonne*, Thèse de sociologie, Toulouse 2

Résumé : il s'agit d'une étude relative à la définition sociale et culturelle des enfants issus de l'immigration algérienne à Carcassonne. Le problème de l'identité est ici abordé à travers une reformulation des théories de la socialisation et de l'acculturation. Tout ce qui est lié aux questions de l'identité et de l'intégration des jeunes de la deuxième génération d'Algériens appelés également « beurs » est replacé dans le contexte du paradigme de l'interaction sociale. Le problème posé est celui de l'identité sociale et culturelle comme idéologie de l'identité et comme construction sociale. En privilégiant l'approche anthropo-sociologique comme méthode de recherche, il s'agit de montrer comment les acteurs sociaux, grâce à leurs capacités d'actions et d'interactions avec leur environnement social, définissent et négocient des situations dans la construction de leur identité, et participent à la fabrication du fait communautaire qui est analysé ici comme une procédure d'inscription sociale. Ainsi, les questions relatives à l'intégration sociale et culturelle illustrent la manière dont les jeunes de la deuxième génération représentent une spécificité particulière et instaurent un type de relations qu'on peut qualifier de conflictuelles.

- MEYER J.-L., 1992, *Modes de socialisation professionnelle et construction identitaire : les jeunes en TUC-CES*, Thèse de sociologie, Nancy 2

Résumé : s'appuyant sur les conditions d'accès des jeunes à l'emploi en les confrontant aux travaux portant sur la transition professionnelle, la thèse développe les effets induits par les classements sociaux opérés sur une certaine jeunesse. Ces classements y sont analysés comme condition nécessaire sur la mise en place des mesures « jeunes » et plus particulièrement des TUC-CES. Les TUC-CES sont principalement appréhendés d'une part à partir des stratégies de mobilisation développées par les organismes d'accueil d'autre part en interrogeant les démarches

juvéniles où s'articulent détermination institutionnelles et appropriations individuelles. Les concepts de socialisation et d'identité servent de support à la construction d'une grille de lecture qui explore ce programme original des politiques de l'emploi.

- BORDET J., 1993, *Le labyrinthe de la cité : évolution identitaire d'adolescents vivant en banlieue*, Thèse d'urbanisme, Paris 12

Résumé : *ce travail d'analyse microsociale mené pendant plusieurs années (janvier 1988 à octobre 1993) à propos d'adolescents vivant dans une cité HLM à pour site de référence un ensemble d'habitat social construit dans les années soixante, dans la première couronne de la banlieue parisienne. Notre recherche porte sur les jeunes qui se nomment et sont nommés par les habitants « jeunes de la cité ». Pour tout observateur, ces adolescents sont ceux qui sont au pied des tours, omniprésents dans certains espaces publics, apparemment en situation de désœuvrement. Nous avons visé à connaître des jeunes, et à étudier comment leur milieu de vie quotidien influence leur évolution identitaire d'adolescence. Notre travail a eu pour objet d'établir des interactions entre une réflexion théorique et conceptuelle et la démarche d'enquête par une analyse de contenu du matériel. En référence à une conception dynamique de l'adolescence et à des réflexions théorique considérant l'espace comme un champ d'interactions complexes, nous avons constitué un corps d'hypothèses étayées sur des études de cas visant à répondre à la question : en quoi habiter en cité HLM influence l'adolescence des jeunes qui y vivent ? Ces hypothèses ne sont pas généralisables mais peuvent être transposées et mises à l'épreuve auprès d'autres groupes d'adolescents vivant des milieux aux caractéristiques proches.*

- LE BLANC A., 1993, *La socialisation des jeunes en attentes d'emploi : projets professionnels et interdépendance des domaines de vie*, Thèse de psychologie, Toulouse 2

Résumé : *L'objectif de cette recherche est d'identifier les processus organisateurs des projets professionnels que les jeunes sans emploi, en attente d'insertion, élaborent au cours de phases « sensibles » de leur socialisation. Il s'agit de situation de « transition psycho-sociale » propices à l'observation des transformations de leurs activités, cette recherche souligne l'intérêt d'une approche systémique de l'organisation des conduites et projets (en particulier professionnels) des sujets confrontés à de telles situations. Ainsi, pour saisir et rendre intelligibles les processus à l'œuvre dans les projets*

professionnels, on ne peut limiter l'analyse aux seuls événements et activités de la sphère professionnelle (ou scolaire). Non seulement il convient de la référer aux projets que les sujets ont dans des domaines de vie « non professionnels », mais il faut examiner aussi les modalités selon lesquelles ces sujets structurent les rapports entre leur différents domaine de vie. Des résultats de cette recherche réalisée auprès de 169 jeunes en attente d'emploi et en formation, des enseignements peuvent être tirés en vue de préciser ou d'améliorer les conditions pratiques des interventions pour aider ou accompagner l'insertion des « jeunes en difficulté ».

- DUPREZ D., 1994, *De l'insécurité et de ses représentations*, Thèse de sociologie, Lille 1
résumé : *L'organisation générale de la thèse vise à rendre compte de plusieurs enquêtes menées sur les politiques locales de sécurité et les enjeux sécuritaires, pris comme révélateurs des systèmes de relations sociales dans les « banlieues ». Dans la mise en relation des « victimes » à ceux qui sont désignés comme les responsables de l'insécurité, les jeunes des cités. L'analyse tente d'interpréter les attitudes et les comportements révélant la fragilisation du lien social, mais aussi, les formes de solidarité spécifiques à l'univers considéré. Les recherches ici présentées, dans une optique qui s'inspire beaucoup de la tradition interactionniste et, notamment, de Goffman, dévoilent aussi les effets stigmatisants de l'attention portée par les pouvoirs publics aux « quartiers sensibles ». La thèse comporte également une critique de toute une partie de la sociologie française qui importe des notions américaines tirées des théories de l'opportunité et de l'individualisme méthodologique, pour étayer ce qui s'apparente à un grand retour des théories de l'exclusion. La dernière partie explore le domaine de recherche par une contribution à une sociologie des professions de l'ordre public. En inscrivant la réflexion sur les carrières, les identités sociales, ces enquêtes poursuivent l'exploration d'une question centrale de la thèse : les tensions qui accompagnent les membres des classes populaires dans leurs itinéraires, que se soit au cours de processus de déclassement ou dans le déroulement des stratégies promotionnelles. L'analyse de la place des itinéraires dans les systèmes d'attitudes invalide la notion d'agents dont les comportements seraient totalement déterminés par leurs positions institutionnelles.*
- SEBAÏ M.-N., 1994, *Langue d'origine et identité culturelle : contribution de la pratique et de la valorisation de la langue d'origine à la formation d'une identité culturelle chez*

l'enfant de migrants : le cas de l'enfant d'origine tunisienne à Toulouse, Thèse de psychologie.

Résumé : notre recherche s'inscrit dans un ensemble plus vaste de recherches qui s'interrogent sur l'étude de la langue d'origine dans une société pluri-culturelle. Notre travail, qui repose sur une articulation théorique croisant deux concepts : langue d'origine et identité culturelle, prend appui sur une interrogation expérimentale sur le terrain. Il s'agit d'une étude comparative entre des enfants qui suivent le cours d'arabe à l'école française – deux quartiers à Toulouse : Bagatelle et Le Mirail – et d'autres qui ont la possibilité d'y participer mais qui pour des raisons multiples ne relèvent pas de ce type d'enseignement. La démarche méthodologique qui recourt essentiellement à la technique du questionnaire – adressé à des enfants de CM2- et des entretiens – avec des enfants de 12 à 13 ans- nous a permis d'aborder le thème de notre recherche. L'intérêt de cette recherche – qui confirme la thèse selon laquelle l'apport de la pratique et de la valorisation de la langue d'origine contribuent à la formation d'une identité culturelle chez l'enfant d'origine étrangère – consiste entre autres à la mise en place d'un dispositif (de type de pédagogie interculturelle) au niveau institutionnel.

- AQUATIAS S., 1998, *En bas des barres. Sociabilités et lien social des jeunes dans les cités de la banlieue parisienne*, Thèse de sociologie, Paris 8

Résumé : La présente thèse porte sur les relations sociales que les jeunes vivant en cité HLM dans les communes de la banlieue parisienne entretiennent à la fois entre eux et avec les autres personnes qu'ils peuvent rencontrer, qu'il s'agisse d'autres habitants des cités, d'habitants d'autres zones résidentielles ou de représentant d'institutions territoriales et nationales. Il ne s'agit donc pas d'examiner seulement les sociabilités des jeunes de cité, mais aussi d'essayer de comprendre ce qui les rattache à la société globale à travers des représentations et des vécus, c'est-à-dire de décrire la nature du lien social qui relie jeunes de banlieue et autres membres de la société française. La position spécifique qu'occupent les « jeunes de banlieue » dans le classement social empirique bâti au niveau de la société globale conditionne en partie leur façon de concevoir les relations sociales. De cette position naît une « communauté d'expérience », ensemble de représentations, de pratiques communes et d'expérience relationnelles qui réunit les jeunes dans une catégorie souple et ouverte, définie de manière empirique par les acteurs eux-mêmes. Les données provenant de quatre enquêtes réalisées sur une dizaine de cités différentes ont été recueillies pour la

plupart lors d'enquête de type ethnologique et notamment d'observations participantes. Elles ont été complétées par des entretiens approfondis. Plus de cent personnes rencontrées en quatre ans de terrain. L'analyse de ces données permet de comprendre comment s'organisent les relations sociales des jeunes, entre parents et enfants, entre garçons et filles, entre classe d'âge, dans les groupes de jeunes, entre jeunes et autres habitants des cités, entre jeunes et représentants des institutions départementales (assistance sociales, éducateurs) ou nationales (policiers, enseignants) et comment se créent des distances entre groupes et catégories dans la société française.

- NKOUMOU X., 2000, *Les rituels chez les enfants de migrants maghrébins : étude de quelques rites de passage chez les « intermédiaires culturels » : le cas des fils de Kabyles nés en France de la cité de Bois Joli*, Thèse ethnologie, anthropologie sociale et culturelle, Bordeaux 2

Résumé : Ce travail porte sur les transformations opérées au niveau des systèmes rituels dans le cadre de la migration. L'analyse concerne un groupe d'enfants de migrants de Kabylie qui occupe une position négative dans l'espace du quartier Bois Joli. La question que nous nous proposons d'analyser concerne plus particulièrement une catégorie de rites, que nous avons appelé « rites d'humanisation ». Les rites d'humanisation sont des rites qui marquent l'entrée et la sortie de la condition d'« homme ». Ces rites inscrivent l'identité, les appartenances des individus. Ils sont indispensables au fonctionnement du psychisme humain. En situation migratoire ils connaissent une transformation qui les rendent partiellement inopérants. Dans cette situation de grande fragilité, l'individu en quête de sens, va chercher dans sa confrontation avec la mort, à donner du sens à sa vie. Les enfants de migrants vont donc se « bricoler » des conduites à risque qui vont permettre de contenir les angoisses existentielles. C'est ainsi que les conduites à risque et les conduites ordaliques peuvent être définies comme des constructions dont la finalité est la recherche du sens qui permet de gérer l'angoisse. Ce travail sur les rites en situation de changement social doit nous permettre de mieux comprendre comment s'élaborent les grandes institutions de marquage de l'humain.

- LIORÉ J., 2002, *Les enfants et les adolescents originaires d'Afrique occidentale à Marseille : des identités en construction*, Thèse Anthropologie, Aix Marseille 1.

Résumé : Les principales instances de socialisation dans les sociétés contemporaines sont la famille, le groupe de pairs, l'école et le travail. Par le biais de leurs propres mode et contenu de transmission, ces instances inculquent des valeurs, des conduites et des pratiques aux nouvelles générations -retenues transformées ou rejetées par les usagers- et contribuent à leur façonnement identitaire. L'étude montre, à travers la structure et l'éducation familiales (rôles respectifs, système de classes d'âge, séniorité et autorité), comment les parents africains transmettent à leurs enfants les règles et les pratiques culturelles et culturelles en situation d'immigration, et en quoi ce contexte modifie l'éducation familiale et la perception qu'en ont les parents. A l'école, les contacts fréquents et prolongés avec l'extérieur se matérialisent. Les normes et les pratiques culturelles se trouvent confrontés à d'autres. La socialisation des enfants générée par ces contacts va à l'encontre de l'éducation familiale. L'école et la résonance de la proximité pluriculturelle, que constituent les pairs et les acteurs scolaires, agissent sur les processus de construction identitaire des enfants. L'usage des marqueurs (vestimentaires, alimentaires) et des référents d'identification montre une variation synchronique, entre l'espace privé et public et en fonction des interlocuteurs, et fait apparaître le caractère dynamique et mouvant des systèmes d'appartenance sociale et culturelle. Les enfants et les adolescents oscillent entre deux dynamiques d'affirmation identitaire : ils revendiquent les identités familiales dans l'espace privé, et les identités sociales au dehors, et adoptent les normes établies dans les milieux respectifs. Les identités ne se sont jamais figées; mais malléables et changeantes, pour les usagers comme pour ceux qui les leur attribuent, une variabilité et à déterminer dans une perspective dynamique et interactionniste.

- ETIEMBLE A., 2002, *Familles et filles marocaines à Rennes : enjeux et jeux de miroirs : ethnicité et culture*, Thèse de sociologie, Rennes 2

Résumé : les marocains représentent la population étrangère la plus importante de Rennes. Localisés dans des secteurs assez circonscrits de la ville, leurs relations de sociabilité montrent une réelle vie communautaire, ressentie souvent de manière pesante par les filles. Ces dernières connaissent une socialisation familiale qui est largement « ethnicisée » par la première génération, les mères surtout, responsable de leur éducation. Dans le contexte migratoire, les injonctions parentales à la « marocanité » (« chez nous, les marocaines agissent de telle ou telle façon », « tu n'es pas une française ») tracent la face « interne » de l'ethnicité marocaine, tandis que les

stéréotype de la société française concernant les filles « arabes » (ou « musulmanes », « maghrébines ») en constituent la face « externe ». Se définissant elles-mêmes comme marocaines, les descendants de migrants font preuve de conduites plus ou moins « conformes » aux normes et valeurs familiales, que ce soit dans les « sorties », les loisirs la pratique de « l'islam » ou dans « le choix du conjoint ». Mais leurs discours et argumentations nous apprennent bien davantage encore sur leur ethnicité qui se construit au regard d'une « double imputation » ethnique, celle des parents et celle de la société française les filles « enfermées », « soumises », « mariées de force » ou, au contraire, « en rébellion ». Leurs références constantes au Maroc d'aujourd'hui, par exemple leur permettent de légitimer leurs « inconduites » sans trahir leur appartenance à une société minoritaire. De la même façon, leur argumentation sur le registre de « l'affectif » (le respect dû aux parents, la sauvegarde de leur honneur) répond, sans le dire, aux présupposés identitaires, implicites et stigmatisants, du majoritaire (en l'occurrence le sociologue) quand il les interroge sur l'islam ou le choix du conjoint.

- GARCIA GIBELY C., 2003, *La lyre et l'arc d'Appolon : approche anthropologique des actions ODSH et place aux sports sur le quartier du Petit Bard Montpellier*, Thèse des sciences et techniques des activités physiques et sportives, Montpellier 1

Résumé : *les actions sociales par le sport ont fait l'objet de nombreuses études dans le champ des sciences sociales. Beaucoup de travaux mettent en avant les effets de ces actions sur les populations marginalisées et plus particulièrement sur les adolescents des quartiers dits « sensibles ». En outre, le sport apparaît dans le discours scientifique comme un véhicule idéologique et de contrôle, mais aussi comme un vecteur d'éducation et de bien être. Ainsi, le paradoxe s'affiche lorsque des actions sont mises en place dans une optique socialisante et avec le sport comme outil paradoxal. De ce point de vue, l'hypothèse d'un mythe autour des effets de l'activité sur le comportement pourrait être posée, et les discours pourraient être reconnus comme mythiques, car empreints d'une double croyance dans le sport ? C'est donc à partir de l'idée selon laquelle les propos des acteurs sociaux produisent du mythe, et se structurent sur le modèle antique, que ce travail s'est construit. L'intérêt a alors été porté sur l'étude des discours, car, si le mythe existe, c'est par la parole qu'il se dévoilera.*

- VERLEY E. C., 2003, *Un nouveau mode de transition professionnelle ? L'emploi-jeune dans les parcours d'insertion*, Thèse de sociologie, Lille 1

Résumé : comparé aux nombreux dispositifs antérieurs d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes, le programme « nouveaux services-emplois jeunes » offre des conditions d'emploi plus favorable. C'est ce qui explique pour une large part l'attraction que cette mesure a exercée sur les jeunes sans emploi lors de son lancement par le gouvernement à la fin de l'année 1997. Les incertitudes inhérentes à toute mesure d'insertion professionnelle n'ont pas disparu pour autant. Elles se sont déplacées vers la définition des profils de postes et des activités professionnelles, ainsi que vers les modalités de sortie du dispositif. Les tensions révélées par un tel dispositif sont nombreuses : tension entre l'absence de ciblage apparent des bénéficiaires et la mise en œuvre d'une sélection invisible ; tension entre le poids symbolique octroyé à des activités présentées comme réparatrices de nombreux maux de la société contemporaine et les incertitudes récurrentes et exprimées sur la consistance de ces activités ; tension entre l'attractivité que des activités à forte composante relationnelle exercent sur les jeunes et l'éclatement du travail qu'elles recouvrent ; tension entre l'objectif d'insertion professionnelle d'un nombre important de jeunes et le développement d'activités dont le caractère professionnel n'est pas reconnu et la pérennisation n'est pas assurée. Associé au dispositif lancé à l'automne 1997, le terme emploi-jeune désigne tout à la fois une forme particulière d'emploi et permet de qualifier des personnes non par leurs caractéristiques personnelles, ni par l'emploi qu'elles occupent mais par leur statut d'emploi. Nous nous sommes attachée, avec cette recherche, à comprendre les effets de la fabrication des emplois jeunes sur la manière dont les activités de travail se construisent et dont les perspectives d'avenir se dessinent pour les activités comme pour les jeunes qui en ont la charge. La thèse soutenue porte ainsi sur les rapports difficiles entre une forme d'emploi et une modalité de construction d'une identité professionnelle. Nous nous sommes donc proposé de comprendre le rapport des jeunes au monde du travail et à son fonctionnement.

- BOISSONADE J., 2003, *La dynamique des rassemblements : les agrégations juvéniles : un espace public de confrontation*, Thèse de sociologie, urbanisme et ethnologie, Paris 10

Résumé : les évolutions urbaines contemporaines amenuisent le rôle du centre en le dissociant de la notion de rassemblement. Cette menace d'un centre vide interroge

l'urbaniste pour qui l'espace n'existe que par sa fréquentation. En nous appuyant sur un travail de terrain à Bobigny, Créteil et Nanterre, nous nous intéressons à la « ville comme rassemblement » (H. Lefebvre), puis à la « pratique des rassemblements » (E. Goffamn). Le travail ethnographique mené au sein de groupes de jeunes indique le caractère relatif et « situé » de l'urbanité des situations rencontrées. Face aux épreuves qu'ils ont à affronter lors de leurs mouvements quotidiens, les jeunes mettent en place des modes d'appropriation, d'anticipation, de territorialisation et de passage qui sont autant de « cultures territoriales » négligées par les politiques urbaines. Suscitant à dessein une inquiétude légitime parmi les différents acteurs urbains. Les « pauses publiques » peuvent aider à la réalisation d'un espace public pratique.

- KROUCHI A., 2003, *Mutations économiques et insertion des communautés immigrées en banlieue nord de Paris : Aubervilliers et Saint-Denis*, Thèse de géographie, Paris 4

Résumé : Cette recherche porte sur l'étude de l'évolution de deux phénomènes ambivalents et de leurs incidences sur l'insertion des populations immigrées. D'un côté, la récession économique engendrée par le premier choc pétrolier ; de l'autre, la recomposition de famille immigrée sur le sol d'accueil, suite à l'arrêt de l'immigration de travail. La conjugaison de ces deux phénomènes nous a amené à cerner les deux types de mutations intervenues au sein de ces populations. Il y a d'abord les mutations internes avec le changement des caractéristiques démographiques et des emplois occupés par leurs membres ; puis, des mutations externes liées à l'évolution du paysage économique local, après l'effondrement du secteur industriel. Le profond bouleversement des réalités locales, a donné lieu à une approche sur le terrain des problèmes d'insertion des immigrés, abordés surtout de l'angle de l'exclusion urbaine.

- SAUVADET T., 2004, *Processus de ghettoïsation et mode de socialisation : les « jeunes des cités »*, Thèse de sociologie, Paris 8

Résumé : Ce travail analyse l'organisation sociale (économique et culturelle) construite par les « jeunes des cités » en réaction à l'oppression structurelle qu'ils subissent (exploitation, exclusion, stigmatisation). Cette organisation est caractérisée par une lutte tendancielle entre communauté et micro-société, ainsi, que par un capital qualifié de « guerrier ». La cohésion sociale créée par ce capital renvoie aux solidarités « guerrières », qui éclairent une lutte stratégique, relationnelle, politique. Il s'agit ici de montrer la double oppression que subissent les jeunes concernés, avec

d'un côté une violence structurelle, « verticale », déterminante, et d'autre part une violence « horizontale » (vol, agression physique et verbale, menaces), centrale dans ce travail, s'exerçant entre les victimes de la violence structurelle et du fait même de cette dernière. Ceci serait caractéristique d'un processus de ghettoïsation marqué par le triptyque temporel suivant : 1) oppression structurelle et désorganisation sociale ; 2) hypertrophie sociale de l'espace résidentiel et organisation locale ; 3) exacerbation des rivalités pour le contrôle de cette organisation.

- KONUK M., 2004, *Le destin d'une jeunesse : jeunes originaires de Turquie entre l'école et la communauté*, Thèse de sciences de l'éducation, Paris 8

Résumé : *cette recherche a étudié le devenir des jeunes originaires de Turquie, conçu comme une conduite résultant du contexte historique où se croisent « l'intériorité individuelle » et « l'extériorité sociale ». Une conduite manifeste un acte de compensation des excès en individuation et en socialisation pour établir un « équilibre identitaire » en référence aux « domaines d'existence » (la communauté, la famille, l'école et la société) et aux trois moments de temporalité (le passé, le présent, le futur). « Les récits de vie » furent la méthode pour recueillir les témoignage en Alsace et Région parisienne. Les expériences des témoins reflètent une situation de « repli » généralisé, imputable au contexte historique que traverse la société d'accueil et non pas aux « prérogatives culturelles » des immigrés turcs. Cette situation de « repli » débouche sur une conduite, orientée par les aspirations à « l'universalité » et à « l'humanité » mais en opposition avec l'école, dont les jeunes de seconde génération sont porteurs.*

- RAKOTO-RAHARIMANANA H., 2004, *La dynamique de socialisation lycéenne à travers la pratique des petits boulots : étude des formes d'investissements scolaires et non scolaires des lycéens et leurs évolutions*, Thèse de sociologie, Aix Marseille 1

Résumé : *au sein de la population lycéenne, il est un phénomène qui se glisse subrepticement : il s'agit des petits boulots. Institutionnellement non reconnus et socialement discrets, les lycéens-travailleurs bousculent le mode de socialisation des jeunes scolarisés fondé sur le rôle central de quelques institutions telles l'école et la famille. Désormais, le travail fait partie intégrante des expériences socialisatrices d'une partie non-négligeable d'une génération de lycéens. D'ailleurs, l'expérience des petits boulots traverse, selon des modalités diverses, les filtres sociaux. L'organisation*

de la vie d'élève et de jeune s'imbrique dans une trame plus large de la vie de lycéen-travailleur, et s'insinue jusque dans le foyer familial. L'allocation des ressources obtenues par le travail révèle les projets, souhaits et les nécessités des élèves laborieux. Par ailleurs, ces gains introduisent, dans certains cas, de nouvelles formes de relation entre parents et enfants. Le statut d'élève en quête de diplôme. La socialisation est ainsi parallèle et le statut se trouve pluriel.

5. Accueil des 11-15 ans, INJEP Ministère Jeunesse et Sports

Transcription des entretiens, Centre social Bordeaux réalisés du 31 juillet et 1er août 2006

S. 14 ans, A. 13 ans, L. 13 ans, M. 12 ans et demi, Entretien collectif

ENTRETIEN 1

Jm - on va partir de la ballade d'hier, qu'est-ce que tu as pensé de la sortie qu'on a fait hier ?

Fille - c'était bien.

Jm - c'était bien...

F - ouais.

Jm - Vous en faites souvent ici des sorties comme ça ?

F. - ouais.

Jm - Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce genre de sortie ?

F. - déjà, on est avec nos copines et tout, on s'amuse bien, ça change de d'habitude.

Jm - c'est-à-dire ?

F. - Ben... on a plus l'habitude de rester au centre, nous, on est dans la ville, on a moins l'habitude d'aller dans des trucs comme ça, c'était bien.

Jm - tu y vas régulièrement au centre de Bordeaux ? ou c'est un endroit où tu ne vas pas souvent ?

F. - euh... Si j'y vais souvent ouais.

Jm - ouais... et quand tu y vas dans le centre de Bordeaux, tu y vas plutôt seule ou avec des copines ou des copains ?

F. - avec des copines et des copains.

Jm - plutôt copines ou plutôt copains ?

F. - Plutôt copines.

Jm - plutôt copines, d'accord. Sur le fonctionnement de la structure, par exemple l'activité de sortie, comment ça a été décidé ?

F. - ben en fait, A. la fille qui était avec nous hier, elle était stagiaire, comme c'est son départ, donc on voulait faire quelque chose d'original, et voilà...

Jm - d'accord, ok... et sur le lieu ici, tu trouves le lieu comment ?

F. - bien.

Jm - bien... quand tu viens ici tu décides toute seule ou bien tu vois des gens avant comment ça se

passé ? comment dans la journée tu arrives à aller au centre ?

F. - on se donne rendez-vous avec les copines.

Jm - tu viens pas spontanément toute seule.

F. - non.

Jm - d'accord. Tu passes pas...

F. - je vérifie qui c'est qui est là d'abord, je ne viens pas toute seule.

Jm - et ça peut arriver que en fonction des gens qui sont là tu décides de repartir ou pas ?

F. - ben non. Non, parce que il y a tout le temps mes copines, on est tout le temps ensemble.

Jm - et dans les rapports avec les gens qui viennent ici comment ça se passe par exemple avec les garçons ?

F. - Ben ça va très bien.

Jm - ouais...

F. - on a un bon contact.

Jm - et les filles ?

F. - pareil.

Jm - mais, y a des filles de ton groupe, y a des filles qui sont pas tes copines aussi ?

F. - rarement.

Jm - rarement... tu habites juste le quartier qui est à côté, c'est ça ?

F. - oui.

Jm - d'accord, et les jeunes qui viennent ici ce sont des jeunes du quartier ou bien il y a des jeunes d'autres quartiers ?

F. - que des jeunes du quartier.

Jm - ok, ok. est-ce que il y a des règles particulières ici à respecter ?

F. - Le respect déjà, euh, voilà le respect.

Jm - le lieu, les personnes...

F. - oui, le respect de tout... C'est normal.

Jm - ok, au niveau de l'école, comment ça c'est passé ?

F. - bien.

Jm - bien, tu es en quelle classe ?

F. - là, je passe en troisième.

Jm - d'accord, donc, ça c'est bien passé ? tranquille ?

F. - tranquille.

Jm - la relation avec les enseignants, c'est comment ?

F. - très bien.

Jm - ça arrive que des fois, c'est...

F. - y a des petits accrochages.

Jm - ouais...

F. - parfois, mais...

Jm - de ta part, ou d'autres personnes dans ta classe ?

F. - euh, disons les deux.

Jm - et c'est plutôt avec quel type de profs qu'on lie ces accrochages là ?

F. - euh... comment dire... déjà, il y a ma prof de techno. c'est, je l'ai déjà depuis trois ans et je peux pas la blairer. Donc, c'est ça.

Jm - et qu'est-ce qu'il y a chez elle qui va pas pour toi ?

F. - parfois, on pose des questions, elle répond pas, des choses difficiles comme ça.

Jm - et les profs avec lesquels ça se passe bien, qu'est-ce que tu apprécies chez eux ?

F. - ben, ils sont à notre écoute, ils nous aident, et ils nous respectent.

Jm - quand tu sors de chez toi, tu vas au collège donc à l'école, est-ce qu'il y a d'autres sorties que tu fais ? Je veux dire par rapport à tes parents, pour tes sorties, est-ce que tu dois... comment ça se passe ? il y a des discussions ? ou est-ce que tu peux sortir tranquillement sans que tu n'ais pas besoin de demander ? comment ça marche ?

F. - je dois tout le temps demander déjà.

Jm - oui.

F. - faut pas, faut pas déjà pour sortir que j'ai fait de bêtises dans la semaine, sinon après, mes parents, ils ont confiance donc ils me laissent.

Jm - hm, hm... t'as une chambre à toi ou...

F. - j'ai une chambre avec ma petite sœur.

Jm - et...

F. - j'ai mon coin toute seule.

Jm - et c'est un coin que tu peux décorer ?

F. - je peux décorer ce que je veux.

Jm - quels types de sorties tes parents autorisent et quels types de sorties ils n'autorisent pas ?

F. - Bon, et bien, ils autorisent les sorties en ville, en ville avec mes copines, tout ça, ils ne veulent pas trop que je reste sur le quartier, au parc là-bas parce qu'il y a beaucoup de garçons.

Jm - d'accord.

F. - donc là-bas et ouais, sinon, le reste j'ai le droit.

Jm - et il y a une heure de sortie maximum le soir ? ou pas ?

F. - six heures et demi sept heures.

Jm - d'accord, donc, tu n'as pas de sortie le soir pour aller au cinéma ?

F. - non, à part des gens que je connais bien, des grands.

Jm - des grands, c'est-à-dire à quel âge des grands c'est ?

F. - disons, 18 ans, 23 ans, c'est des copines.

Jm - des filles aussi et pas des garçons ?

F. - pas des garçons, elle voudra pas.

Jm - tes relations avec tes parents, c'est une question, où tu n'est pas obligé de répondre, c'est comment ?

F. - Bien

Jm - bien...

F. - hm

Jm - C'est quoi qu'ils t'apportent le plus ?

F. - qui m'apporte le plus... déjà, ils m'écoutent beaucoup... ils me laissent faire ce que je veux... Ils s'occupent de moi, ben voilà.

Jm - une question que je ne t'ai pas posé tout à l'heure, ici, la relation avec les animateurs et animatrices, il y avait A. et M. cette année, c'est ça ?

F. - A. elle est venue, ça doit faire un moi et demi, un truc comme ça, avant il y avait L., elle est partie faire le tour du monde. Il t'en a parlé M. ; c'était une animatrice qui était là depuis trois ou quatre ans. Je crois. Et elle revient dans un an.

Jm - d'accord. Et, les rapports avec ces personnes là ?

F. - avec M. et A., c'est tranquille, avec L., j'ai eu un petit accrochage et pendant quatre, cinq mois, je ne suis pas venu au centre.

Jm - et ça portait sur quoi l'accrochage ?

F. - Euh, comment dire ? elle m'avait menti sur un truc. Et après, je suis partie la voir et elle m'a dit que ce n'était pas vrai. Et cela ne m'a pas plu et donc depuis je ne suis plus revenu.

Jm - Qu'est-ce que tu as fait pendant ces quatre cinq mois ? comment tu occupais ton temps ?

F. - Soit je sortais avec des copines, soit je faisais du sport avec mon collègue.

Jm - c'est mercredi après-midi le collègue ?

F. -

Jm - tu fais quoi comme sport ?

F. - je faisais du hand et j'ai arrêté.

Jm - est-ce que tu as des questions à poser ?

F. - Non.

ENTRETIEN 2

Jm - qu'est-ce que tu as pensé de la sortie d'hier ?

F. - C'est bien hein.

Jm - oui, tu as apprécié ?

F. - ouais.

Jm - est-ce que c'est des sorties que tu fais régulièrement comme ça ?

F. - comme ça ?

Jm - ouais ?

F. - ouais, ouais, ça va.

Jm - et qu'est-ce que tu apprécies dans ce genre de sortie ?

F. - ben... je sais pas... on est avec des amis tout ça... on s'amuse, tout ça... donc voilà.

Jm - C'est toujours toi qui décides de faire des sorties comme ça ? c'est systématiquement avec des gens que tu connais ou tu apprécies ou aussi avec des gens que tu connais moins ?

F. - ça dépend, des fois, on connaît pas tout à fait tout le monde, donc voilà.

Jm - c'est quoi la sortie que tu as le plus apprécié ?

F. - C'était le stage nautique.

Jm - pourquoi ?

F. - je sais pas, parce que j'ai vu de la famille là-bas, je sais pas, c'était bien, je trouve. c'était la première fois que j'y allais. Enfin,

Jm - et quand tu viens ici au centre est-ce que... comment tu fais, tu décides toute seule et puis hop tu viens voir s'il y a du monde que tu connais, comment tu t'organise ?

F. - Des fois on parle avec les filles si elles viennent ou pas, s'il y a personne eh bien on y vas pas, je sais pas.

Jm - Préalablement avant de venir tu vérifie si tes copines vont venir ?

F. - ben oui, sinon ça sert à rien tu restes toute seule.

Jm - d'accord. Tu ne viens pas comme ça pour fureter, pour voir ?

F. - non.

Jm - Est-ce que tu fais des sorties en dehors du quartier parfois ?

F. - avec le centre ?

Jm - non, toute seule ou avec des copines, dans le centre de Bordeaux ?

F. - oui,

Jm - est-ce que tu les fais seules ou avec des gens ?

F. - avec des gens.

Jm - ces sorties là, c'est quoi le but ?

F. - ça dépend. Nous amuser.

Jm - cinéma ?

F. - non pas trop, plutôt aller en ville ou bien.... si cinéma des fois

Jm - et c'est toujours avec des copines ? ou des fois avec des copains? ou bien, c'est toujours séparés ?

F. - Non, c'est avec des copines.

Jm - toujours avec des copines... quand tu sors... on va passer à autre chose. Tu es dans quelle classe ?

F. - là, j'étais en cinquième et je vais passer en quatrième.

Jm - et ça s'est bien passé ?

F. - ouais.

Jm - ouais... comment est l'ambiance dans ton collège ?

F. - je sais pas... (inaudible)

Jm - tu es dans un collège où il y a des gens du quartier ?

F. - oui et d'autres quartiers aussi.

Jm - et tes rapports avec tes profs, ça se passe comment ?

F. - sympa, non pas sympa, normal.

Jm - est-ce que des fois ça accroche avec certains profs ?

F. - non, non, non

Jm - qu'est-ce que tu apprécies chez les profs ?

F. - je sais pas, je ne les apprécies pas, je n'ai pas à les apprécier.

Jm - d'accord.

F. - je n'ai pas à les apprécier, ce n'est pas mes potes.

Jm - Non pas apprécier, je vais peut être poser les choses autrement, qu'est-ce que tu aimes bien chez eux dans les relations qu'ils ont avec toi en tant qu'élève ?

F. - ce qui est bien c'est qu'ils expliquent quand on comprend pas.

Jm - d'accord. Est-ce qu'il y a des profs que tu n'aimes pas du tout ?

F. - oui.

Jm - Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez eux ?

F. - Tout le temps ils crient, des fois, ils sourient, je sais pas si tu es à l'aise avec un prof qui sourit qui est gentil, tu travaille, mais si tu as un prof qui est grognon, ça ne donne pas envie de travailler.

Jm - est-ce que quand tu sors... plutôt quand tu sors ça se passe comment avec tes parents ? Il y a des règles de sortie avec tes parents ?

F. - toute seule ?

Jm - toute seule ou avec d'autres jeunes de ton âge ?

F. - (inaudible)

Jm - quels sont le type de sorties qu'ils autorisent et qu'ils n'autorisent pas ?

F. - ils n'aiment pas trop quand c'est trop loin de la maison, sinon quand je suis seule, ils n'aiment pas trop, sinon, ils ne veulent pas que je rentre tard.

Jm - c'est quoi l'heure maximum pour rentrer ? généralement ?

F. - pour aller à la foire ou un truc comme ça ?

Jm - oui.

F. - six heure, six heure et demi. Un truc comme ça.

Jm - Y a pas de sortie le soir, ça ne t'arrive pas de faire de sortie le soir ?

F. - Non.

Jm - Non... Et quand tu sors, c'est plutôt avec des filles ou avec des garçons ?

F. - c'est avec des filles.

Jm - avec des filles... c'est les mêmes filles qui viennent avec toi au centre ou d'autres ?

F. - ça dépend, il y en a d'autres aussi.

Jm – tu as une chambre à toi ou un espace dans la maison qui est plus à toi et que tu peux aménager ?

F. - Non.

Jm – tu as une chambre avec des frères et sœurs ?

F. - des sœurs.

Jm – des sœurs... et comment ça se passe avec tes parents ?

F. - normalement bien.

Jm – Qu'est-ce que tu aimes bien chez eux ?

F. - je ne sais pas, je ne sais pas trop.

Jm – ce n'est pas une question facile tu n'arrive pas à trouver les mots ?

F. - ouais.

Jm – est-ce qu'il y a des règles particulières dans le centre ici ?

F. - oui, enfin, des fois oui. Je pense oui.

Jm – qu'est-ce que tu peux me donner comme exemple de règles particulières ?

F. - respecter les gens qui sont là.

Jm – et les rapports avec les gens de la structure, ça se passe comment ? Les animateurs déjà ?

F. - ça se passe bien normal. Ça dépend, non, c'est bien.

Jm – et tu as des contacts avec les autres personnes du centre ?

F. - hm.

ENTRETIEN 3

Jm – qu'est-ce que tu en as pensé de la sortie d'hier ?

F. - A la rivière? C'était bien.

Jm – C'est des sorties que fait régulièrement le centre ?

F. - non pas trop, non l'été on part plutôt à la plage.

Jm – et qu'est-ce que tu apprécies dans ce genre de sortie ?

F. - on se retrouve on est tous ensemble.

Jm – est-ce que dans les sorties il y en a autant de régulière avec les filles et avec les garçons ?

F. - ouais.

Jm – quand tu viens au centre, comment tu décides dans la journée, eh bien tiens je vais aller au centre, est-ce que tu viens directement voir les gens qui sont là ou bien tu vas savoir d'abord tes copains et tes copines ?

F. - non, en fait le mercredi, comme on a cours le matin, on se voit, on demande qui va venir, et après on se retrouve ici.

Jm – donc, c'est une règle, fondamentale, tu préfères vérifier toujours qui va venir ?

F. - non, ce n'est pas ça, d'habitude, c'est mes copines qui viennent me chercher.

Jm – dans les sorties du centre, c'est laquelle qui t'as le plus plu ?

F. - je ne sais pas.

Jm – il n'y a pas une qui ressort plus que les autres ?

F. - on en a fait tellement je ne sais pas.

Jm – et il y en a une que tu n'as pas aimé ?

F. - non

Jm – au niveau des sorties... non, je vais passer à autre chose, au niveau de l'école tu es en quelle classe ?

F. - je passe en quatrième.

Jm – tu passes en quatrième... ça s'est passé comment l'année, ça a été ?

F. - ouais ça va.

Jm – les rapports avec les enseignants, ça se passe comment ?

F. - bien.

Jm – il y a des profs que tu aimes plus que d'autres ? Ou pas ?

F. - ouais.

Jm – et qu'est-ce que tu aimes plus chez ces profs là ?

F. - ils nous comprennent plus que les autres. Ils nous écoutent et puis voilà.

Jm – et ceux que tu n'aimes pas ?

F. - ils crient tout le temps, ils m'énervent.

Jm – il y a des profs avec lesquels ça ne se passe pas très bien ?

F. - ouais.

Jm – plusieurs ou un en particulier ?

F. - plusieurs.

Jm – plusieurs... et avec les autres élèves de ta classe ça se passe comment ?

F. - bien.

Jm – quand tu sors... est-ce que ça t'arrive de sortir du quartier avec des copains ou des copines te balader, tu sors plutôt avec des copains et avec des copines ou bien plutôt les uns ou les autres ?

F. - avec des filles.

Jm – toujours avec des filles ?

F. - avec des copines.

Jm – c'est les mêmes copines que tu as ici au centre ou c'en est d'autres ?

F. - d'autres.

Jm – c'est d'autres copines... qu'est-ce que vous faites quand vous sortez ?

F. - on va au cinéma, on va en ville, on se promène.

Jm – est-ce que tu as des sorties plus particulières ?

F. - non.

Jm – tu n'as pas d'heure... ou plutôt le contraire, est-ce que tes parents te disent tu as le droit de sortir jusqu'à telle heure ?

F. - Non.

Jm – c'est fonction de ce que tu vas faire...

F. - il faut que je rentre avant que ça fasse nuit.

Jm – en gros c'est ça. C'est quoi le plus loin que tu as droit de sortir ?

F. - je ne sais pas.

Jm – tes parents t'accorde une grosse confiance

F. - hum

Jm – dans ta famille, tu as une chambre à toi ?

F. - oui, j'ai une chambre à moi.

Jm – tu as le droit de la décorer ?

F. - oui.

Jm – comment ça se passe dans ta famille avec tes parents ?

F. - bien.

Jm – qu'est-ce que tu apprécies chez tes parents ?

F. - ils me laissent faire ce que je veux... voilà

Jm – d'accord... dans le fonctionnement du centre ici, est-ce qu'il y a des règles particulières qu'il faut respecter ?

F. - non.

Jm – non... et dans le rapport avec les animateurs, ça... ?

F. - ouais, il y a toujours des limites, mais ça dépend des animateurs.

Jm – il y en a qui sont plus ou moins souple, c'est ça ?

F. - ouais.

Jm – et tu apprécies les animateurs qui sont ici ?

F. - oui.

Jm - et qu'est-ce que tu apprécies chez eux ?

F. - et bien quand tu parles, ils nous écoutent, ils nous jugent pas, et on peut faire ce qu'on veut entre guillemets et on s'amuse avec eux, c'est bon.

ENTRETIEN 4

Jm – on va parler des sorties ici au centre, est-ce qu'il y a des sorties que tu apprécies plus que les autres ?

F. - il y en a oui, mais sinon, la plupart, elles sont bien, c'est un peu mes goûts.

Jm – c'est quoi comme type de sortie que tu préfères ?

F. - euh... la piscine, le bowling, après, il y en a une autre, mais je ne me rappelle plus c'est quoi le titre.

Jm – et dans les sorties, tu sors aussi bien avec les garçons que les filles ou est-ce que tu préfères être avec certaines personnes ?

F. - je préfères être avec certaines personnes.

Jm – qui particulièrement ?

F. - les filles.

Jm – des copines à toi ?

F. - oui.

Jm. - quand tu viens ici, comment ça se passe, est-ce que tu viens spontanément, et regardes qui est présent, ou bien, avant tu vas voir tes copines pour savoir qui vient ?

F. - d'abord, je vais voir mes copines pour savoir si elles vont venir.

Jm – et c'est en fonction de ça que tu décides ?

F. - hum.

Jm – si elles te disent non, cet après-midi on vient pas, tu ne viens pas ?

F. - si, je viens quand même, mais la plupart, elles sont toujours là.

Jm – est-ce que ça t'arrives de sortir du quartier par exemple pour aller dans le centre de Bordeaux ?

F. - ça dépend oui.

Jm – pas avec tes parents, mais plutôt avec des copines ou avec des copains ?

F. - ouais.

Jm – quand tu vas dans le centre de Bordeaux c'est pour faire quoi ?

F. - faire les magasins, faire du shopping.

Jm – est-ce que tes parents te donnent une heure précises pour rentrer ?

F. - c'est moi qui la donne mais je donne pas tard, je donne six heure sept heure, un truc comme ça. Pas plus, sinon ma mère elle va dire... sinon elle a confiance.

Jm – et quand tu fais ces sorties là, c'est avec copines ou copains ?

F. - copines.

Jm – copines uniquement ? Jamais les garçons ?

F. - non. Juste avec des cousins ou des trucs comme ça.

Jm – d'accord... ils sont plus grands.

F. - il y en a oui.

Jm – ça t'arrive de sortir le soir avec tes cousins ?

F. - non.

Jm – non...

F. - des fois je dors chez mes cousins, oui, car il a des amis, et des fois je sors avec dehors, en face de chez lui.

Jm – est-ce que les copines avec qui tu sors comme ça, c'est les mêmes copines qui viennent avec toi au centre ou c'en est d'autres ?

F. - il y en a d'autres, non, en fait, quand je vais en ville, la plupart c'est avec mes cousines. Mais elles

ne viennent pas au centre. Sinon, je ne vais pas... ah si, une fois je suis allé avec A. et A. mais elle n'est pas là A. Voilà en ville...

Jm – Et sinon, tu es à l'école actuellement en quelle classe ?

F. - moi je suis en sixième C et j'ai redoublé ma sixième

Jm – tu viens de la redoubler ou bien l'année prochaine...

F. - Non là je viens de la redoubler, là je passe en cinquième, normalement, je devrais être en quatrième, et là je passe en cinquième.

Jm – et ça s'est passé comment cette année ?

F. - plutôt bien.

Jm – comment ça se passe avec les profs ?

F. - bien, à part, qu'il y en a des fois qui m'énervent, voilà, j'arrive à les supporter.

Jm – qu'est-ce qui t'énervé chez eux ?

F. - je ne sais pas des fois ils nous accusent pour rien du tout c'est quelqu'un d'autre ; ils prennent notre carnet des trucs comme ça ça m'énervé.

Jm – et les profs que tu aimes bien, c'est quoi que tu apprécies chez eux ?

F. - qu'ils sont gentils, et qu'ils comprennent quand on arrive pas un exercice ; parce que il y en a ...

Jm – c'est pas le cas...

F. - oui c'est clair.

Jm – est-ce que tu as une chambre à toi ?

F. - oui, à moi toute seule.

Jm – tu as le droit de la décorer ou pas ?

F. - oui, comme je veux.

Jm – et comment ça se passe avec tes parents ?

F. - bien, plutôt bien.

Jm – et qu'est-ce que tu aimes bien chez eux ?

F. - ils ont gentils et ils me comprennent. Plus ma mère.. non, plus mon père. Parce que ma mère, elle est occupée par son travail. Elle commence à neuf heures et elle rentre à six heure et quand elle rentre elle commence par préparer à manger et elle est fatiguée.

Jm - Sinon, dans le fonctionnement d'ici, est-ce qu'il y a des règles particulières ?

F. - dans le centre ? Ne pas courir dans les couloirs, et éteindre son portable, et je ne l'avais pas fait... (rires)

Jm – t'inquiètes...

F. - et puis, enfin, on peut garder son téléphone, avant on avait le droit et il y en a un il se l'ait fait voler et maintenant il y a un panneau écrit en rouge avec un portable barré dessus.

Jm – et comment ça se passe avec les animateurs ?

F. - ça va L. elle a déjà convoqué ma mère mais ma mère elle n'est pas venue. Ma mère, elle m'a juste dit pourquoi. En fait, je ne sais pas pourquoi. Je jouais au ping-pong et la balle, elle était coincée entre

le filet. Et je pouvais pas la rattraper et je me suis mis comme ça et elle a dit que j'étais allongée dessus. Au début, elle me dit rend moi la raquette, je lui ai fait, non, j'étais en final et c'est rare que je gagne et tout, et elle m'a redemandé et j'ai dit non, elle m'a redemandé trois fois, après, elle me l'a prit, et après elle m'a dit tu rentres chez toi. Je lui ai fait tu te crois où et je suis rentrée chez moi. C'est fini voilà.

Jm – et donc elle a convoqué ta mère ?

F. - oui mais ma mère elle est pas allée car elle n'a pas le temps.

Jm – tu as pu revenir après ?

F. - oui, c'était juste un jour.

Jm – c'était juste un jour, d'accord... Est-ce qu'il y a des choses comme ça qui se passent avec d'autres ici ?

F. - oui, c'est avec elle.

Jm – (inaudible)

F. - pas avec M., jamais.

Jm – tu as des contacts avec d'autres personnes du centre ou pas ? Avec les autres adultes ?

F. - non, des contacts ?

Jm – je ne sais pas discuter avec eux ?

F. - ah oui, mais sans plus.

Transcription des entretiens, Aubagne, entretiens réalisés du 03 au 05 août 2006

Trois garçons à la Ciotat, un jeune maison de quartier, jeunes stage OM

ENTRETIEN 1

Jm – là, l'activité que vous faites aujourd'hui c'est quoi ?

G – c'est un stage de sauvetage en mer, de deux semaines, et aujourd'hui on a fait un concours, quatre équipes de quatre.

Jm – et fallait faire quoi dans le concours ?

G – Il fallait sauver une personne et la ramener jusqu'au bord, il y avait la planche à voile, il y avait aussi une course de relais, on lève bien le genou, après on fait le dauphin, on nage, on

tourne là-bas et on le ramène au collègue, on tape la main et voilà...

Jm – et après vous allez faire quoi ?

G – demain, on va au parc du Nigèle (?) capoiera.

Jm – Capoiera... vous en avez déjà fait de la capoiera ou c'est la première fois ?

G – Non, première.

Jm – d'accord, juste les âges, tu as ?

G – 11 ans,

G - je vais avoir 11 ans.

G – 8 ans.

Jm – qu'est-ce que vous appréciez quand vous venez dans des trucs comme ça ?

G – moi, j'ai voulu faire ce stage parce que je suis JSP.

Jm – c'est-à-dire, c'est quoi ça ?

G – Jeune Sapeur Pompier, et comme je voulais voir ce que c'est le sauvetage.

Jm – d'accord.

G – moi je suis venu parce que j'avais bien envie d'apprendre à sauver des vies, ça me disait.

Jm – et toi ?

G – moi parce que j'aime bien la mer.

Jm – est-ce que vous faites souvent des activités en dehors de votre quartier ?

G,G,G – oui

Jm – qu'est-ce que vous faites comme type d'activités ? C'est des activités que vous faites, par exemple, avec des gens que vous connaissez des copains, des copines ?

G – ouais.

Jm – quand vous sortez du quartier comment ça se passe vos parents vous donne des heures de sorties, comment ça se passe ?

G – moi, non.

Jm – toi non.

G – moi, je sors juste pour aller à l'école.

Jm – et en dehors de ça tu ne peux pas sortir tout seul ? Et toi ?

G – d'habitude ma mère elle est pas là et je descends.

Jm – et quand vous venez dans des activités vous venez avec des copains ou vous venez tout seul ?

G – moi, je viens tout seul.

Jm - toi tu viens tout seul.

G - (...) je viens tout seul.

Jm – tu viens tout seul.

G – des fois, j'appelle les collègues et puis s'ils viennent je viens.

Jm – C'est-à-dire que vous voyez avant de partir à l'activité pour savoir s'il y en a un qui y va ?

G – avant on s'appelle pour savoir si tu veux venir. Et si il veut pas eh bien...

Jm – tu viens quand même...

G – oui, je ne vais pas me priver pour, s'ils veulent pas y aller.

Jm – quelles sont les activités dans les sorties que vous aimez le plus ?

G – sauvetage en mer, planche.

Jm – ce truc là que vous avez cette semaine ?

G – sauvetage en mer planche

G – sauvetage en mer

Jm – Euh...

G – parce qu'on connaît du monde, je ne connaissait presque personne à part M. et J.

Jm – vous vous êtes fait des relations ?

G – Ce qui m'a beaucoup plu, c'est qu'au début on ne se connaissait pas et puis sur plusieurs jours, c'est que tout le monde a commencé à se parler pour savoir des trucs.

G – on est passé de inconnus à amis.

Jm – au niveau de l'école vous êtes en quelle classe ?

G – je passe en CE 2.

Jm – CE 2

G – je vais passer en sixième

Jm – sixième

G – Je passe en sixième

Jm – sixième et ça se passe comment l'école ?

G – ça va.

Jm – pareil ?

G – oui.

Jm – est-ce que vous avez des fois des relations difficiles avec certains profs ?

G – ...

Jm – qu'est-ce que vous aimez pas chez les profs ?

G – moi, quand moi j'écrivais, les autres écrivaient vite, moi, je m'appliquais et la maîtresse m'a demandé d'effacer le tableau, et moi, j'ai dit que je n'avais pas eu le temps de finir, elle m'a dit la prochaine fois tu écriras plus vite, et ça m'a dégoûté.

G - moi, c'était un prof qui nous gueulait dessus , on écrivait ...

Jm – et un prof avec lequel ça se passe bien c'est quoi ?

G – c'est ma maîtresse d'espagnol elle était super sympa.

Jm – et qu'est-ce qu'il y avait de sympa chez elle ?

G – on rigolait en classe, elle nous donnait des bonbons quand il y avait un anniversaire.

G – moi je l'ai eu en CE 2, elle est très gentille, on sort beaucoup, on fait plein d'activités de dégustation de plats, chacun ramène son petit plat, plein de trucs quoi..

Jm – et toi, c'est une institutrice ou un instituteur.

G – c'est une maîtresse.

G - ...

Jm – au niveau de votre maison est-ce que vous avez une chambre à vous ou pas ?

G – Oui, avec ma télé, ma playstation, tout.

Jm – est-ce que vous avez le droit de décorer votre chambre ?

G - Moi, je voulais mettre le poster de Ribéry et elle m'a dit non tu as déjà trop de poster.

Jm – peut-être qu'elle voudra bien quand il sera devenu champion du monde.

G – je trouve qu'il a mal joué.

Jm - tu trouves qu'il a mal joué ? Dans tout les matches ?

G – sauf contre l'Espagne.

Jm – contre l'Espagne ouais. Je trouve qu'il a apporté de la vie ? Il n'a pas un super jeu mais...

G – Il serait resté dans son club...

Jm – et vous avez des frères et sœurs ou pas ?

G – oui, un frère de dix huit ans.

Jm - et ça se passe comment ?

G – oui, ça va

G – des fois ça part en vrille

G - c'est normal moi aussi ça part en vrille mais des fois il m'achète des jeux, des fois il m'emmène chez ses copines.

Jm – et toi, les problèmes, sur quoi ça accroche ?

G – c'est quand je téléphone et qu'elle me le prend ; et quand je regarde la télé elle me dit viens manger, je dis j'ai pas trop faim, j'ai déjà mangé, c'est pas trop...

Jm – et dans les... vous allez dans des lieux d'animation dans votre quartier ou pas ?

G – moi je fais du foot.

Jm – je vais commencer à poser la question à toi, est-ce que les gens avec qui tu vas au foot c'est des gens que tu connais du quartier ou par l'école ?

G – je connais du quartier, de l'école, je connais beaucoup de copains qui sont allés avec moi à l'école, qui sont dans cet école et que je connais, ça fait en fait, beaucoup de relations et c'est très bien, et pour le foot on est tous heureux quand on gagne ensemble et qu'on perd ensemble.

Jm – et toi ?

G – moi, je fais un peu de foot.

Jm – et des structures d'animation : centre social, maison de quartier, il y en a dans ton quartier ?

G – ouais.

Jm – et tu y vas des fois ?

G – ouais.

Jm – tu n'aimes pas trop ?

G – pas plus que ça.

Jm – qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ces lieux là ?

G – j'y suis allé qu'une fois.

Jm – ah tu y allé qu'une fois, d'accord. Tu as des copains qui y vont ?

G – Ouais.

Jm – et c'est des copains de ton quartier qui sont dans les sapeurs pompiers ou des gens d'autres lieux ?

G – non, il faut s'inscrire là-bas

Jm – ok, qu'est-ce que vous appréciez dans la relation avec les animateurs ?

G – au début on ne les connaît pas trop mais après ils sont super sympa.

G – ils nous apprennent beaucoup de chose.

Jm – et qu'est-ce que vous appréciez moins ?

G – des fois ils t'engueulent mais c'est normal c'est leur travail.

G – quand tu fais une connerie il faut assumer.

Jm – et c'est quoi les règles de fonctionnement ici ?

G -

Jm – il y en a une particulière que vous repérez ?

G -

ENTRETIEN 2

Jm – ce que je souhaite avoir comme renseignements, discussion avec vous, c'est de connaître comment vous venez sur ce genre de structure ; est-ce que vous venez plutôt ici seul ou avec des copains ?

G – seul ou avec des copains ?

Jm – c'est-à-dire que systématiquement avant de venir ici vous passez dans le quartier pour voir s'il y a des copains qui veulent venir ?

G – soit on vient en groupe ou soit on vient seul et puis les autres ils viennent ou ils sont déjà là.

Jm – quelles types d'activités vous venez préférentiellement faire ici ?

G – ici ? Jouer au billard, et faire le foot salle le soir.

Jm – il y a des activités à la fois des activités garçons filles ou bien vous êtes dans des activités avec des garçons ?

G – c'est mixte.

Jm – mixte, ok et sur le foot en salle comment sa se passe, tu vas directement là-bas sur place ou avant ...

G – non, directement sur place.

Jm – et après vous retrouvez des gens sur place ... dans les modalités de fonctionnement d'ici, est-ce qu'il y a des règles particulières de fonctionnement dans ce lieu ?

G – non pas trop, de pas dire de gros mots, c'est tout.

Jm – et comment ça se passe les relations avec les animateurs ?

G- ça se passe bien.

Jm – qu'est-ce que tu apprécies dans les relations avec les animateurs ici ?

G – ben, ils sont sympa, ils rigolent avec nous, si on fait une activité et qu'il y a personne et bien ils font l'activité avec nous.

Jm – Les gens qui viennent ici sont des gens que du quartier ou bien il y a des gens qui viennent de l'extérieur du quartier ?

G – que des gens du quartier mais quand il y a des fêtes ou quoi il y a des gens d'autres quartiers.

Jm – spécifiquement à des occasions comme ça... en dehors de la maison de quartier est-ce que tu as d'autres activité ?

G – oui, le foot, jouer au boules.

Jm – et c'est des activités pas dans le quartier, c'est ça ?

G – oui.

Jm – tu es dans quelle classe ?

G – là, j'étais en cinquième et je passe en quatrième.

Jm – et ça s'est bien passé ?

G – oui.

Jm – et comment ça se passe les relations avec les enseignants, avec les profs ?

G – ça se passe bien, s'ils nous... comment dire... s'ils nous posent pas trop de questions... comment dire... quand on dit quelque chose de mal et qu'ils répondent pas mal, ça se passe bien, si ça excite, ça dégénère vite.

Jm – c'est-à-dire, c'est la classe qui se met...

G – ça dépend, selon ce que c'est, des fois, il y a des profs qui veulent se plaindre qu'on a fait des trucs. Répondre, selon ce qu'ils nous ont répondu, on répond, toute la classe se met, ils crient, ils gueulent sur la prof, ils insultent, sinon souvent, c'est la personne qui s'est fait engueulé qui...

Jm – qui est concernée... et qu'est-ce qu'il y a d'appréciable dans la relation avec les profs ?

G – ils sont serviables et ils aident bien.

Jm – est-ce que là où tu habites tu as une chambre à toi ?

G – oui, mais on est deux.

Jm – vous êtes deux dans la chambre ? C'est une chambre que tu as la possibilité de décorer ? Tu peux aménager comme tu as envie. D'accord. Et sur les sorties tu as des horaires pour sortir ou pas ?

G – c'est à peu près comme tout le monde, c'est on sort le matin à l'heure qu'on veut et on rentre à midi et l'après-midi on sort quand on veut et on rentre vers les sept heure huit heure.

Jm – sept heure huit heure...

G – le soir, c'est minuit, une heure du matin.

Jm – le soir tu peux sortir jusqu'à une heure du matin ? Et est-ce que ils t'obligent à sortir avec des gens ?

G – le soir oui c'est accompagné avec des collègues s'il y a plus personne c'est rentrer...

Jm – tu sors autrement du quartier sur d'autres endroits par exemple au centre d'Aubagne ?

G – oui, je vais à Aubagne parfois je vais à Cassis.

Jm – et quand tu sors sur des distances comme ça, comment ça se passe ?

G – j'avertis et après je pars avec mes collègues, on fait ce qu'on fait et après je dois rentrer à

la maison.

Jm – d'accord.

G – et appeler si on reste.

Jm – c'est plutôt des sorties mixte où vous êtes garçons/filles ou bien vous êtes qu'entre garçons ?

G – quand c'est des sorties Château Blanc c'est que garçons.

Jm – que garçons... et les relations avec tes parents ça se passe comment ?

G – bien.

Jm – qu'est-ce que tu apprécies dans la relation avec tes parents ?

G – Ils parlent beaucoup avec nous ; ils nous disent, si on fait une bêtise ou quoi, ils nous disent de faire mieux, si on se rate sur un truc on se rattrapera la prochaine fois.

Jm – et tu as des frères et sœurs, c'est ça...

G – j'ai un frère que je ne connais pas et une sœur.

Jm – et les relations avec ?

G – avec ma sœur ça se passe bien.

Jm – ça se passe bien... elle est plus jeune que toi peut-être ?

G – plus grande.

Jm – plus grande... dans les sorties que tu fais avec la structure ici c'est quoi que tu apprécies le plus dans les sorties ?

G – c'est qu'ils nous laissent faire à peu près tout ce qu'on veut, (inaudible)

Jm – il y a des maisons de quartier qui fonctionnent autrement, qu'est-ce qu'il y a comme différence avec les autres maisons de quartier ?

G – là, ils donnent des places pour la piscine, les autres maisons de quartier, ils ne le font pas.

Jm – comment ça se passe les relations entre les jeunes de ce quartier là et les jeunes des autres quartiers ?

G – ça dépend des jeunes, il y en a, ils viennent parfois, ils foutent le bordel, on leur dit de partir, et s'ils partent pas... il y en a qui sont bien, ils jouent avec nous.

Jm – et les relations dans le quartier, tu as des relations avec des jeunes de ton âge ou tu as des relations aussi avec les plus grands ?

G – les jeunes de mon âge.

Jm – avec les jeunes de ton âge... et les grands comment ça se passe avec eux ?

G – avec les grands ça dépend.

Jm – c'est-à-dire ?

G – souvent si on est avec eux, on va acheter des choses pour eux...

Jm – dans ce cas, ça marche sinon...

G – sinon, non...

Jm – je vois... plus compliqué...

G – ouais.

Jm – je te remercie bien.

G – de rien.

ENTRETIEN 3

Jm – Comment ça se passe ce stage ? Est-ce que par exemple dans ce stage il y a des règles particulières de fonctionnement qu'il faut respecter ?

F – ben oui il faut pas faire l'imbécile quoi sinon on se fait virer.

F – quand on va à la piscine il faut pas courir, pas crier, pas plonger, pas se noyer et si on sort du cadre qu'il nous a dit on s'en va.

Jm – dans ce stage, c'est quoi que vous appréciez le plus ? Je vais plutôt vous posez des questions par rapport à la maison de quartier : les activités que vous faites à la maison de quartier c'est quoi ?

F – on va à la pêche, ce stage, du foot inter quartier, le ski, aqualand.

F – la dernière fois, avec B. il y avait du masque sous-marin.

F – de la plongée.

Jm – quand vous allez à la maison de quartier, est-ce que vous allez d'abord voir d'abord vos copines ou bien vous y allez direct ?

F – moi j'y vais direct si elles sont là-bas eh bien je suis contente, sinon, si elles n'y sont pas je vais les chercher, sinon, si elles me demandent de venir, j'y vais avec elles

F – moi si je sors et je vois ma copine, je lui demande si elle est inscrit au truc et si elle me dit non (inaudible)

Jm – d'accord et comment ça se passe sur place les relations garçons filles ?

F – oh, ça se passe bien.

Jm – ça se passe bien... vous êtes en quelle classe ?

F – moi, je passe en quatrième.

F – et moi je passe en CM2

Jm – qu'est-ce que vous appréciez dans la relation avec les profs, qu'est-ce qui est sympa ?

F – les relations avec les profs ?

Jm – oui...

F – eh bien, c'est qu'il y en a qui sont jeunes et qui rigolent avec nous ; il y en a d'autres qui sont un peu trop sérieux, parce que c'est normal qu'on fasse des bêtises parce que on est jeune encore, ils en ont fait aussi des bêtises, il y en a qui crient un peu pour rien.

Jm – et toi ?

F – des fois comment dire... comme le dit M. c'est vrai qu'ils sont un peu sérieux.

Jm – est-ce que en dehors des sorties que vous faites avec la maison de quartier vous faites des sorties entre filles ?

F – oui, entre nous, on va au cinéma, à la piscine.

Jm – entre copines et copains aussi ?

F – oui

Jm – et comment ça se passe par rapport aux heures de sorties, il y a des discussions avec les parents avant ?

F – moi, je demande et on me dit oui ou on me dit non.

Jm – et tu as une heure maximum pour sortir ?

F – oui, faut que je sois dans la cité et avant six heure.

Jm – six heure, et toi ? Tu as le droit de sortir en dehors du quartier à quelles conditions ?

F – avec mon frère.

Jm – et quand tu sors tu peux sortir jusqu'à quelle heure ?

F – le soir ?

Jm – ouais.

F – le soir, quand il y a ma mère dehors je peux rester, il y a un parc jusqu'à côté de chez nous et il y a les mères de là-bas qui viennent au parc et qui discutent et là je reste toute seule.

F – à trois heure du matin.

Jm – et est-ce que vous avez une chambre à vous ?

F – moi oui

Jm – et toi ? Avec ton frère ?

F – oui.

Jm – et vous avez le droit de décorer votre chambre comme vous voulez ?

F – moi oui car mon grand frère met ses posters.

Jm – et comment ça se passe la relation avec vos parents ?

F – moi avec ma mère je suis un peu en crise on se dispute mais c'est normal tout le monde se dispute avec les parents mais ça va sinon elle me laisse un peu de liberté.

F – des fois ma mère elle dit ça va, mais mon père...

Jm – est-ce qu'il y a des règles de fonctionnement particulières dans la maison de quartier où vous allez ?

F – ben oui, on ne peut pas faire le bordel, insulter les gens , se respecter, respecter les autres, les animateurs.

Jm – qu'est-ce qu'il y a d'intéressant dans la relation avec les animateurs, qu'est-ce que vous appréciez chez eux ?

F – c'est souvent avec nous, ils sont jeunes, ils parlent bien avec nous, la communication quoi. Ils nous font faire de bonnes sorties, on fait des échasses pour le carnaval, c'est bien quoi.

F – il y a une salle avec le billard et le baby, la table de ping-pong et tout, des fois s'il fait un temps comme ça ils ne le mettent pas mais s'il fait beau, il y a les grands aussi qui jouent.

Jm – c'est dedans ou dehors ?

F – Le billard avec la table de ping-pong qui restent dedans et le baby, il sort.

Jm – dans cette maison de quartier, il y a des grands, des parents qui viennent aussi ?

F – il y a des grands de dix ou dix neuf qui jouent au baby, il y a des filles aussi.

F- il n'y en a pas beaucoup de filles. On doit être six comme filles.

Jm – qu'est-ce qui fait que vous allez à la maison de quartier parce que j'imagine que vous avez pleins de copines qui n'y mettent jamais les pieds ?

F – en fait, je ne sais pas, c'est parce qu'on connaît les animateurs, quand on s'ennuie on va là-bas parce qu'on sait quoi faire, on fait des perles ou de la pâte à sel ou quoi que se soit.

Jm – c'est-à-dire que c'est un endroit tu ne sais pas quoi faire tu y vas et...

F – ben par exemple la dernière fois j'étais chez moi je regardais un film, et après, je me suis dit je vais aller à la maison de quartier, j'y suis allé, et on avait fait quoi déjà ? Moi, je n'avais rien à faire alors la dame elle m'avait fait faire un truc pour le cirque, ou des fois on fait les costumes pour le carnaval.

Jm – pourquoi vos copines elles n'y vont pas ?

F – elles y vont pas, je ne sais pas, on n'en parle jamais.

F – des fois quand on fait les échasses, on fait aussi le monocycle.

ENTRETIEN 4

Jm – au niveau du stage, est-ce que dans ce stage là, il y a des règles particulières ?

F- oui.

Jm – quoi par exemple ?

G – quand on fait des jongles ou quoi, tu n'as pas le droit d'aller chercher le ballon en dehors du stade.

F – (inaudible)

Jm – qu'elles sont les activités que vous faites en dehors du stage à la maison de quartier ?

G – un peu de tout...

F – du ping-pong, on va à la piscine.

G – l'été on va aqualand.

Jm – qu'est-ce que vous appréciez dans les sorties avec la maison de quartier ?

G – moi, ce que j'aime bien tu as envie de faire une sortie, ils essayent de la faire.

Jm – d'accord, c'est la prise en compte des envies de chacun... et toi, t'apprécies quoi dans les sorties ?

F – quand on demande de faire ce qu'on veut faire, presque on le fait tout le temps. Ils le prennent en compte.

Jm – au niveau scolaire, vous êtes en quelle classe ?

G – cinquième.

Jm – cinquième...

F – quatrième.

Jm – quatrième... comment ça se passe avec les profs ?

G – pfu.

Jm – ben alors qu'est-ce qu'il y a que vous n'appréciez pas chez les profs ?

G – un peu tout.

Jm – dis moi par rapport à un prof que tu n'aimes pas ?

G – à part le prof de sport.

Jm – ça passe pas... et toi ?

F – (inaudible)

Jm – par rapport à ton prof de sport qu'est-ce que tu apprécies chez lui ?

G – je ne sais pas, il y a du vent ou il pleut on lui demande d'aller faire du foot en salle, il dit ben allez y.

Jm – et dans ta classe par rapport aux autres tu es quelqu'un de plutôt sportif ?

G – ouais.

Jm – et toi ? Les profs que tu aimes bien..

F – le prof de math.

Jm – et qu'est-ce que tu aimes bien chez ce prof ?

F – elle m'aide tout le temps quand j'ai des difficultés (inaudible).

Jm – est-ce que vous sortez du quartier sans la maison de quartier par exemple avec des copains ?

G – oui.

Jm – vous avez des horaires de sorties ou pas ?

F – non.

G – on demande à nos parents.

Jm – c'est-à-dire vous pouvez sortir aussi le soir ?

F – s'il y a mes parents.

Jm – en dehors des parents...

G – dix heure et demi onze heure.

Jm – dans le quartier et aussi en dehors du quartier...

G – oui, mais dans les alentours.

Jm - dans les alentours... d'accord, et toi pareil ?

F – pareil.

Jm – vous avez une chambre à vous dans votre maison ? Ou dans votre appart ?

F – oui, mais j'ai, non, avec mon frère.

G – oui.

Jm – vous avez droit de décorer...

G – ça dépend quoi...

Jm – par exemple mettre des posters...

G – Oui.

Jm – comment ça se passe les relations avec vos parents ?

F – bien.

Jm – qu'est-ce que vous appréciez dans la relation avec vos parents ?

G – je ne sais pas.

Jm – et au niveau des animateurs des maison de quartier, ça se passe comment ?

F – très très bien.

Jm – qu'est-ce que vous appréciez chez eux ?

F – (inaudible)

G – par exemple la maison de quartier du Pain vert, je crois que c'est le lundi qu'elle est fermée, vous connaissez X. ?

Jm – non.

G – le lundi c'est fermé, il n'y avait que les personnels qui étaient dedans, il a vu qu'on étaient

dehors et qu'on faisaient rien, il mettait les tables de ping-pong et tout.

Jm – et des fois ça se passe mal...

G – avec les grands.

F – ceux qui sont plus grands que nous ils veulent faire la loi.

Jm – et les plus grands, c'est quelle âge, pour être clair...

G – dix huit-vingt ans.

F – dix neuf ans.

Jm – et quand vous décidez d'aller à la maison de quartier vous y allez direct ou vous allez d'abord voir s'il y a des copains ?

F – des fois on va voir les copains.

G – des fois quand on est plusieurs et on se dit qu'on a rien à faire on y va.

Jm – c'est un endroit où vous allez forcément retrouver des gens que vous connaissez, vous êtes plutôt des habitués...

G – ouais.

Jm – est-ce qu'il y a des copains ou des copines à vous qui n'y vont jamais ?

F – oui...

G – qui ?

F – L.

G – oui, elle reste chez elle.

Jm – donc plutôt les jeunes du quartier on tendance à se retrouver là-bas ?

G – oui.

6. Modèles d'action en faveur de l'égalité

Il existe plusieurs façons de concevoir l'égalité et plusieurs types d'action politique pour tenter de la réaliser. Le débat actuel est brouillé par une absence de clarification des différences entre ces diverses notions (ou par choix stratégique). On peut distinguer, à travers le tableau ci-dessous⁶⁶⁹, trois grands « modèles » (qui sont forcément des réductions idéales-typiques), mais qui montrent que les équivalences ne sont pas si aisées à construire entre « l'intégration », la « lutte contre la discrimination » ou encore la « diversité ».

Modèles d'action politique en faveur de l'égalité	Le modèle républicain d'intégration	Le modèle de prévention /lutte contre la discrimination	Le modèle de la « discrimination positive à la française »
Conception de l'égalité	Égalité formelle en droit	Égalité réelle de traitement	Égalité des chances
Explication de la source des inégalités	L'inégalité résulte d'un manque d'intégration culturelle générant une inégalité d'accès aux ressources et opportunités	L'inégalité résulte de discriminations, découlant de pratiques illégitimes de traitements inégalitaires contraires à la loi	L'inégalité résulte d'un racisme institutionnel, générant comme un « handicap » de certains groupes à compenser
Notions associées	Insertion, lutte contre l'exclusion, lutte contre l'illettrisme, lutte contre le racisme, actions interculturelles, accès à la citoyenneté	Anti-discrimination, égalité de traitement, égalité des droits, égalité par le droit	Diversité, égalité des chances, action positive, discrimination positive, intégration préférentielle, égalité positive, actions interculturelles,
Publics visés et représentations	Des personnes immigrées ou issues de l'immigration qui présentent des handicaps sociaux, culturels et économiques pour s'intégrer	Des acteurs responsables de leurs pratiques et qui ne respectent pas ou ne parviennent plus à faire respecter le principe d'égalité de traitement	Des « minorités visibles » qu'il faut faire accéder à l'élite et des « minorités vulnérables » qui sont « handicapées par leur capital social et culturel »
Sens de l'action	Actions visant l'acquisition par le public des codes sociaux et culturels (langue, habillement, comportements...)	Actions visant la conformation des pratiques de tous les acteurs aux normes légales anti-discriminatoires	Actions visant une correction de la représentation des groupes défavorisés définis par les critères de discrimination

669 D'après Noël O., « Entre le modèle républicain de l'intégration et le modèle libéral de promotion de la diversité : la lutte contre les discriminations ethniques et raciales n'aura-t-elle été qu'une parenthèse dans la politique publique en France ? », Intervention au colloque CASADIS, CGT, Montreuil, le 8 novembre 2006.

Contrairement aux deux autres modèles, la prévention/lutte contre les discriminations met au centre des enjeux les pratiques et le fonctionnement des services et des institutions, et non la focalisation d'un public type (à intégrer ou à promouvoir). De ce fait, l'enjeu n'est pas la culpabilisation, mais l'engagement dans un principe de responsabilité politique visant la production concrète des principes d'égalité qui fondent notre société politique (état de droit). La question de la discrimination incite en premier lieu à une évaluation des pratiques et des fonctionnements pour vérifier leur conformité au droit, et le cas échéant à leur adaptation ; ce n'est que secondairement que prennent place des actions visant à diffuser ce modèle et ces questions, dans le cadre d'un choix politique d'assumer une responsabilité plus large que ses propres pratiques.

Titre : Bataille J.-M., « Pédagogies de la décision, décider avec les publics en animation socioculturelle », Thèse, sous la direction de Vulbeau A., Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Résumé : A la lecture de la littérature sur la participation des jeunes, apparaissent des approches très éloignées. Certaines sont centrées sur la possibilité, pour les jeunes, de choisir ; d'autres sont focalisées sur l'apprentissage, pour les jeunes citoyens, des protocoles de création des lois et du jeu parlementaire. Mais quels effets se produisent si on permet aux individus de décider de ce qui les concerne ? Cette thèse cherche à répondre à cette question en allant puiser dans la philosophie de l'École de Francfort (Habermas, Honneth), pour construire le processus d'individualisation, processus de socialisation singulier développé alors. Elle propose aussi une plongée ethnographique dans des pratiques pédagogiques, développées sur près de quinze années, qui s'appuient sur ce principe, en favorisant au quotidien, les prises de décision des publics avec les animateurs socioculturels. Ces pratiques situées dans des quartiers d'habitat social (cité de relogement et hlm) montrent les enjeux d'une approche renouvelée du travail social basée sur les principes de la cohésion sociale et de l'inclusion sociale. Cette thèse met aussi au travail une dimension peu explorée de l'animation socioculturelle : la dimension spatiale. L'espace apparaît comme un opérateur des situations, fondamental dans le travail, sur le social, des animateurs socioculturels. Ce point est mis en lumière par un cheminement socio-historique partant des colonies de vacances jusqu'aux pratiques contemporaines de l'intervention sociale.

Mots Clés : animation socioculturelle, pédagogies de la décision, individualisation, reconnaissance, dimension spatiale, discrimination